

УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

Ю Юйхуй

УДК 378.016.051:78

**ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-РИТМІЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ТА ХОРЕОГРАФІЇ В ПРОЦЕСІ ІНТЕГРОВАНОГО
НАВЧАННЯ**

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі знань 01
Освіта за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії
Ю Юйхуй

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

Науковий керівник: **Козир Алла Володимирівна,**
доктор педагогічних наук, професор

Київ - 2023

АНОТАЦІЯ

Ю Юйхуй. Формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії в процесі інтегрованого навчання. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня вищої освіти доктора філософії з галузі знань 01 Освіта, за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. - Київ, 2023.

Зміст анотації

У дисертації досліджено актуальну проблему формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії в процесі фахової підготовки, при цьому враховано, що інтегративні мистецькі знання студентів факультетів мистецтв можна трактувати як цілісну сукупність відомостей з різних видів мистецтва, що виникає в результаті спеціально-організованої художньо-пізнавальної діяльності, спрямованої на відчуття, осягнення та узагальнення художнього змісту та внутрішніх поліструктурних взаємозв'язків мистецьких явищ на основі співставлення, структурування, систематизації та узагальнення їх сутнісних характеристик.

Музично-ритмічні уміння виступають складовою музично-теоретичного навчання і найбільш ефективно відображаються в рухах. Осягнення емоційно-образного змісту музики можливо лише в активній музично-творчій діяльності, де важливе місце займають музично-ритмічні уміння, пластичне інтонування, яке допомагає осмислено, свідомо сприймати та виконувати музичні твори.

Проведений аналіз змісту та сутності музично-ритмічних умінь студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів здійснений на основі ціннісно-сміслового, особистісно-орієнтованого, синергетичного, рефлексивного, творчого підходів. Ціннісно-смісловий підхід розглядає людину як вищу цінність суспільства, окрім того, дозволяє розкривати значення особистісних цінностей як стрижня людини, уможливлуючих досягнення високого рівня

професіоналізму і акмеорієнтованих самозмін, а також відстежує роль ціннісних орієнтацій і ціннісних відношень в процесі саморозвитку людини і соціуму. Особистісно-орієнтований підхід включає питання засвоєння соціально напрацьованих цінностей та їх осмислення, що складає смислове ядро особистості, багато у чому детермінуючим успішність самовизначення і включеність у мистецьке життя. Синергетичний підхід зорієнтований на міждисциплінарне поле, в рамках якого досліджуються системи, що складаються з декількох або великої кількості елементів. Рефлексивний підхід дозволяє усвідомити важливість практичної підготовки майбутнього вчителя музики і хореографії до роботи з учнями, широкого використання у навчально-виховному процесі творчих видів роботи, ефективної взаємодії вчителя та учнів. Творчий підхід є необхідною умовою та гарантом досягнення найвищих результатів діяльності вчителів музичного мистецтва та хореографії, найповнішої реалізації їх можливостей.

Структура музично-ритмічних умінь охоплює пізнавально-мотиваційний, когнітивно-ініціативний, емоційно-емпатійний та результативно-діяльнісний компоненти. Пізнавально-мотиваційний компонент розглядається нами як визначення наявності мотиваційної спрямованості майбутніх учителів музики та хореографії на музично-ритмічну діяльність, установку на здобуття необхідних компетенцій та вияв усвідомленої установки студентів на пізнання себе у процесі оволодіння музично-ритмічними вміннями. При розгляді когнітивно-ініціативного компоненту музично-ритмічних умінь ми спиралися на визначення обізнаності у музично-ритмічних засобах художньої виразності музичного твору, наявності елементарних музично-хореографічних уявлень та міри самостійності студентів у пізнанні музичного мистецтва у процесі інтегрованого навчання. Емоційно-емпатійний компонент був представлений як чуттєве сприймання музики у поєднанні з хореографічними елементами на основі їх рефлексивного аналізу та ступінь здатності до регуляції емоційно-вольового стану у виконавській діяльності майбутніх учителів музики та хореографії. Результативно-діяльнісний компонент допоміг нам розкрити міру творчої

спрямованості виконавської діяльності, що мала прояв у нестандартних підходах до вирішення виконавських проблем, виборі різних прийомів і засобів роботи над музичними творами.

Основними принциповими положення формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії нами визначено: принцип культуровідповідності, принцип реалізації художньо-інтегративних процесів у мистецькому навчанні; принцип професійної спрямованості на музично-ритмічний розвиток.

Визначені критерії і показники сформованості музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії. Критерієм пізнавально-мотиваційного компонента визначено міра наявності мотиваційної спрямованості студентів факультетів мистецтв на музично-ритмічну діяльність, а показниками: інформованість студентів щодо використання музично-ритмічних засобів у музично-педагогічній діяльності та прагнення до їх різноманітності; обізнаність у жанрових і стильових особливостях музичних творів, де використовуються ритмічно-хореографічні елементи; системність і гнучкість знань щодо історико-теоретичних основ інтеграційного поєднання хореографічного та музичного виконавства. Критерієм когнітивно-ініціативного ми обрали ступінь обізнаності студентів у музично-ритмічних засобах художньої виразності музичних творів у процесі інтегрованого навчання, а показниками: схильність до музично-ритмічного асоціювання художніх образів, сформованість умінь самоконтролю та самооцінки виконання музичних творів; наявність елементарних відомостей щодо виражальних музичних засобів (мелодія, ритм, темп, динаміка, тощо); спроможність до осмислення, самостійного вибору та опрацювання музично-ритмічних засобів, що відповідають художньому змісту музичних образів. Критерієм емоційно-емпатійного компоненту визначено міру здатності до регуляції емоційно-вольового стану у виконавській діяльності, а показниками: виявлення емоційної захопленості процесом усвідомлення та виконання музичних творів у поєднанні з ритмічними імпровізаційними елементами; здатність до рефлексивного аналізу та саморегуляції педагогічних

ситуацій; уміння контролювати себе у процесі власних музично-ритмічних дій. Критерієм результативно-діяльнісного компоненту нами визначено ступінь творчої спрямованості виконавської діяльності, що мала прояв у нестандартних підходах до вирішення виконавських проблем, виборі різних прийомів і засобів роботи над музичними творами. Показниками результативно-діяльнісного компоненту нами визначено: готовність до створення власних музично-ритмічних інтерпретацій виконання; здатність до практичного втілення набутого виконавського досвіду; сформованість музично-ритмічних виконавських прийомів щодо відтворення художніх образів музичного твору.

Педагогічними умовами формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії в процесі інтегрованого навчання нами визначено: активізація навчальної діяльності учнів за рахунок створення позитивної атмосфери на уроці; забезпечення інтеграції мистецьких знань за умови самовизначення у виконавській діяльності; актуалізація тьюторської підтримки, що викликає емоційне ставлення студента до навчання, інтерес до предмету.

На констатувальному етапі експериментального дослідження, відповідно до визначених критеріїв та показників сформованості музично-ритмічних умінь студентів, нами були розроблені та охарактеризовані рівні означеного феномена: ґрунтовний, досконалий, достатній та початковий. Методика формування музично-ритмічних умінь, яка є обов'язковою складовою методичної моделі, базувалась на: інформаційно-аналітичному, фахово-орієнтованому, технологічно-продуктивному, усвідомлено-творчому етапах.

На першому, *інформаційно-аналітичному*, етапі ми працювали над формуванням першого компонента – пізнавально-мотиваційного. Перший етап спрямовано на процес адаптації й забезпечення ефективної підготовки студентів факультетів мистецтв над музично-ритмічними діями. Було визначено рівень мотиваційної спрямованості на музично-ритмічну діяльність, установку на здобуття необхідних компетенцій та виявлено якість усвідомленої установки студентів на пізнання себе у процесі оволодіння музично-ритмічними вміннями за визначеними показниками (інформованість студентів щодо використання

музично-ритмічних засобів у музично-педагогічній діяльності та прагнення до їх різноманітності; обізнаність у жанрових і стильових особливостях музичних творів, де використовуються ритмічно-хореографічні елементи; системність і гнучкість знань щодо історико-теоретичних основ інтеграційного поєднання хореографічного та музичного виконавства.) Провідними на цьому етапі були методи: анкетування, метод збагачення образно-слухового досвіду, метод асоціативного пошуку, метод розроблення графічного зображення музичних об'єктів, опитування, бесіда, метод художньо-музичного аналізу, диспут, тестування, тощо.

На другому – *фахово-орієнтованому* – етапі формувального експерименту ми намагалися сформувати музично-ритмічні вміння майбутніх учителів музики та хореографії у процесі інтегрованого навчання, використовуючи показники когнітивно-ініціативного компоненту. Другий етап забезпечував формування фахових знань і вмінь. При роботі з показниками (схильність до музично-ритмічного асоціювання художніх образів та сформованість умінь самоконтролю та самооцінки виконання музичних творів, наявність елементарних відомостей щодо виражальних музичних засобів (мелодія, ритм, темп, динаміка, тощо), спроможність до осмислення, самостійного вибору та опрацювання музично-ритмічних засобів, що відповідають художньому змісту музичних образів), ми використовували опитувальники, методи порівняльного і художнього аналізу, бесіди, асоціативні методи, диспути, інтерактивні ігри та тестування, тощо.

На *технологічно-продуктивному* етапі формувального експерименту робота проводилася з емоційно-емпатійним компонентом по трьох показниках: виявленні емоційної захопленості процесом усвідомлення та виконання музичних творів у поєднанні з ритмічними імпровізаційними елементами; здатності до рефлексивного аналізу та саморегуляції педагогічних ситуацій; вміння контролювати себе у процесі власних музично-ритмічних дій. На третьому поряд з формуванням музично-ритмічних умінь проводилася робота з розвитку ціннісних орієнтирів майбутньої діяльності та набуття практичного

досвіду. Провідними на цьому етапі були методи: метод синхронно-синкретичного засвоєння ритмічних угруповань, тестування, метод варіативного вивчення складних музичних фрагментів, диспути, метод ескізного опрацювання музичних творів, метод емоційно-змістовного аналізу, рольові ігри на основі ритмічних вправ тощо.

Для формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії у процесі інтегрованого навчання на четвертому, *усвідомлено-творчому етапі* формувального експерименту ми працювали над результативно-діяльнісним компонентом. На заключному етапі формувального експерименту спрямований на досягнення студентами факультету мистецтв значущості музично-ритмічного виховання, формування здатності до самостійності. Робота проводилась у поетапно, по кількості показників даного компоненту: готовність до створення власних музично-ритмічних інтерпретацій виконання; здатність до практичного втілення набутого виконавського досвіду; сформованість музично-ритмічних виконавських прийомів щодо відтворення художніх образів музичного твору. Провідними на цьому етапі були методи: тестування, метод критичної оцінки даних, бесіди-диспути, метод вільних асоціацій, метод стимулювання творчого самовираження, метод розроблення та створення ритмічних вправ, метод порівняльно-зіставний, рольові ігри на основі ритмічних вправ, метод спрямування до творчої діяльності.

Використання статистичних методів опрацювання отриманих даних під час дослідно-експериментальної роботи включало також перевірку результативності застосування поетапної методики формування музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики і хореографії. Отримані результати уможливили довести ефективність методики запропонованої автором.

Ключові слова: музично-ритмічні уміння, майбутні вчителі музики та хореографії, інтегроване навчання, компонентна структура, методична модель, принципові положення, експеримент.

ABSTRACT

You Yuhui. Formation of musical and rhythmic skills of future teachers of music and choreography in the process of integrated education. – Qualifying scientific work on manuscript rights.

Dissertation for obtaining the scientific degree of doctor of philosophy in the field of knowledge 01 Education, specialty 014 Secondary education (Musical art). National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov. - Kyiv, 2023.

Abstract content

The dissertation examines the actual problem of forming the musical and rhythmic skills of future teachers of music and choreography in the process of professional training, while taking into account that the integrative artistic knowledge of students of the faculties of arts can be interpreted as a complete set of information from various types of art, which arises as a result of a specially organized artistic - cognitive activity aimed at sensing, understanding and generalizing the artistic content and internal polystructural interrelationships of artistic phenomena on the basis of comparison, structuring, systematization and generalization of their essential characteristics.

Musical-rhythmic skills are a component of musical-theoretical training and are most effectively reflected in movements. Comprehension of the emotional and figurative content of music is possible only in active musical and creative activity, where musical and rhythmic skills, plastic intonation, which helps to meaningfully, consciously perceive and perform musical works, play an important role.

The analysis of the content and essence of musical and rhythmic skills of students of arts faculties of pedagogical universities was carried out on the basis of value-semantic, personality-oriented, synergistic, reflective, creative approaches. The value-semantic approach considers a person as the highest value of society, in addition, it allows revealing the meaning of personal values as the core of a person, enabling the achievement of a high level of professionalism and acme-oriented self-changes, and also monitors the role of value orientations and value relationships in the process of

self-development of a person and society. The personally-oriented approach includes the issue of assimilation of socially developed values and their understanding, which constitutes the meaningful core of the individual, in many ways determining the success of self-determination and inclusion in the artistic life. The synergistic approach is focused on an interdisciplinary field, within which systems consisting of several or a large number of elements are studied. A reflective approach allows one to realize the importance of practical training of the future music and choreography teacher to work with students, the wide use of creative types of work in the educational process, effective interaction between the teacher and students. A creative approach is a necessary condition and guarantor of achieving the highest results of music and choreography teachers, the fullest realization of their potential.

The structure of musical and rhythmic skills includes cognitive-motivational, cognitive-initiative, emotional-empathic and result-active components. The cognitive-motivational component is considered by us as a determination of the motivational focus of future music and choreography teachers on musical-rhythmic activity, the attitude towards acquiring the necessary competencies and the manifestation of the students' conscious attitude towards self-knowledge in the process of mastering musical-rhythmic skills. When considering the cognitive-initiative component of musical-rhythmic skills, we relied on the definition of awareness of musical-rhythmic means of artistic expressiveness of a musical work, the presence of elementary musical-choreographic ideas and the degree of independence of students in learning musical art in the process of integrated learning. The emotional-empathetic component was presented as a sensory perception of music in combination with choreographic elements based on their reflective analysis and the degree of ability to regulate the emotional-volitional state in the performance of future music and choreography teachers. The performance-activity component helped us to reveal the extent of the creative direction of performance activity, which was manifested in non-standard approaches to solving performance problems, the choice of various techniques and means of working on musical works.

We have determined the main principles of the formation of musical and rhythmic skills of future teachers of music and choreography: the principle of cultural relevance, the principle of the implementation of artistic and integrative processes in art education; the principle of professional focus on musical and rhythmic development.

The criteria and indicators of the development of musical and rhythmic skills of future teachers of music and choreography are defined. The criterion of the cognitive-motivational component determines the degree of motivational focus of students of the faculties of arts on music-rhythmic activity, and the indicators: students' awareness of the use of music-rhythmic means in music-pedagogical activity and the desire for their diversity; awareness of genre and stylistic features of musical works that use rhythmic and choreographic elements; systematicity and flexibility of knowledge regarding the historical-theoretical foundations of the integration combination of choreographic and musical performance. As a cognitive-initiative criterion, we chose the degree of students' awareness of the musical and rhythmic means of artistic expressiveness of musical works in the process of integrated learning, and as indicators: a tendency to musically and rhythmically associate artistic images, the formation of self-control skills and self-assessment of the performance of musical works; availability of basic information about expressive musical means (melody, rhythm, tempo, dynamics, etc.); the ability to comprehend, independently choose and develop musical and rhythmic means that correspond to the artistic content of musical images. The criterion of the emotional-empathic component is the measure of the ability to regulate the emotional-volitional state in performing activities, and the indicators are: detection of emotional enthusiasm for the process of understanding and performing musical works in combination with rhythmic improvisational elements; ability to reflexive analysis and self-regulation of pedagogical situations; the ability to control oneself in the process of one's own musical and rhythmic actions. As a criterion of the result-activity component, we determined the degree of creative direction of performance activity, which was manifested in non-standard approaches to solving performance problems, the choice of various techniques and means of working on musical works. We have

determined the indicators of the result-activity component: readiness to create one's own musical and rhythmic interpretations of performance; the ability to put into practice the acquired performance experience; the formation of musical and rhythmic performance techniques for the reproduction of artistic images of a musical work.

Pedagogical conditions for the formation of musical and rhythmic skills of future teachers of music and choreography in the process of integrated learning are determined by us: activation of the educational activity of students due to the creation of a positive atmosphere in the lesson; ensuring the integration of artistic knowledge under the condition of self-determination in performing activities; actualization of tutoring support, which causes a student's emotional attitude to learning, interest in the subject.

At the ascertainment stage of the experimental research, in accordance with the defined criteria and indicators of the formation of students' musical and rhythmic skills, we developed and characterized the levels of the given phenomenon: high, medium, low. The method of formation of musical and rhythmic skills, which is a mandatory component of the methodical model, was based on: informational-analytical, professional-oriented, technological-productive, conscious-creative stages.

At the first, informational and analytical stage, we worked on the formation of the first component - cognitive and motivational. The first stage is aimed at the process of adaptation and ensuring effective training of students of the faculties of arts in musical and rhythmic actions. The level of motivational focus on musical and rhythmic activity, the attitude towards acquiring the necessary competencies was determined, and the quality of the students' conscious attitude towards self-knowledge in the process of mastering musical and rhythmic skills was determined according to the specified indicators (students' awareness of the use of musical and rhythmic means in musical and pedagogical activities and striving for their diversity; awareness of the genre and stylistic features of musical works that use rhythmic and choreographic elements; systematic and flexible knowledge of the historical and theoretical foundations of the integrative combination of choreographic and musical performance). The leading methods at this stage were: questionnaires, the method of

enriching visual and auditory experience, the method of associative search, the method of developing a graphic image of musical objects, survey, conversation, the method of artistic and musical analysis, debate, testing, etc.

At the second – professional-oriented – stage of the formative experiment, we tried to form the musical and rhythmic skills of future teachers of music and choreography in the process of integrated learning, using indicators of the cognitive-initiative component. The second stage ensured the formation of professional knowledge and skills. When working with indicators (tendency to musical-rhythmic association of artistic images and the formation of self-control skills and self-assessment of the performance of musical works, the presence of elementary information about expressive musical means (melody, rhythm, tempo, dynamics, etc.), the ability to comprehend, independently choose and process musical and rhythmic means corresponding to the artistic content of musical images), we used questionnaires, methods of comparative and artistic analysis, conversations, associative methods, debates, interactive games and testing, etc.

At the technological-productive stage of the formative experiment, the work was carried out with an emotional-empathetic component according to three indicators: the detection of emotional enthusiasm for the process of understanding and performing musical works in combination with rhythmic improvisational elements; ability to reflective analysis and self-regulation of pedagogical situations; the ability to control oneself in the process of one's own musical and rhythmic actions. On the third, along with the formation of musical and rhythmic skills, work was carried out on the development of value orientations for future activities and the acquisition of practical experience. The leading methods at this stage were: the method of synchronous-syncretic assimilation of rhythmic groups, testing, the method of variable study of complex musical fragments, debates, the method of sketching musical works, the method of emotional and content analysis, role-playing games based on rhythmic exercises, etc.

To form the musical and rhythmic skills of future teachers of music and choreography in the process of integrated learning at the fourth, conscious-creative

stage of the formative experiment, we worked on the result-active component. At the final stage of the formative experiment, it is aimed at students of the Faculty of Arts understanding the importance of musical and rhythmic education, the formation of the ability to be independent. The work was carried out in stages, according to the number of indicators of this component: readiness to create one's own musical and rhythmic interpretations of performance; the ability to put into practice the acquired performance experience; the formation of musical and rhythmic performance techniques for the reproduction of artistic images of a musical work. The leading methods at this stage were: testing, the method of critical evaluation of data, discussions-disputes, the method of free associations, the method of stimulating creative self-expression, the method of developing and creating rhythmic exercises, the comparative-comparison method, role-playing games based on rhythmic exercises, the method of directing to creative activity.

The use of statistical methods for processing the obtained data during research and experimental work also included checking the effectiveness of the application of a step-by-step method of forming the musical and artistic experience of future teachers of music and choreography. The obtained results made it possible to prove the effectiveness of the method proposed by the author.

Key words: musical and rhythmic skills, future teachers of music and choreography, integrated education, component structure, methodical model, principles, experiment.

ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ДИСЕРТАЦІЇ ВІДОБРАЖЕНО У ТАКИХ ПУБЛІКАЦІЯХ

Статті у фахових виданнях

1. Ю Юйхуй. Рефлексивний підхід до формування музично-ритмічних умінь студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми: Сум.ДПУ імені А.С.Макаренка, №6 (110), 2021. С. 57-66.

2. Ю Юйхуй. Методика формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії в процесі фахового навчання. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми: Сум.ДПУ імені А.С. Макаренка, №6 (120), 2022. С. 232-242.

3. Ю Юйхуй. Діагностичні методики перевірки сформованості музично-ритмічних умінь студентів факультетів мистецтв на констатувальному етапі експерименту. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. № 28, 2022. С. 116-122.

Публікація у зарубіжному виданні

4. Ю Юйхуй. Емоційно-емпатійний конструкт формування музично-ритмічних умінь студентів факультетів мистецтв. *Multidisciplinary Scientific Journal: Paradigm of Knowledge*: DOL 10.26886/2520-7474.1(51)2022.5. Vol. 1 (51), 2022. Frankfurt 2022. P. 69-84.

Праці апробаційного характеру

5. Ю Юйхуй. Розвиток творчих здібностей майбутніх викладачів музики та хореографії. Сучасна мистецька освіта: матеріали II Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. С. 196-199.

6. Ю Юйхуй. Інтерактивні технології розвитку творчих здібностей майбутніх учителів музики та хореографії. Сучасна мистецька освіта: матеріали III Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. С. 124-126.

7. Ю Юйхуй. Інтегрований аспект формування музично-ритмічних умінь студентів факультетів мистецтв. Сучасна мистецька освіта: матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021. С. 185-187.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	2
ЗМІСТ	15
ВСТУП	17
РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МУЗИЧНО-РИТМІЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ТА ХОРЕОГРАФІЇ В ПРОЦЕСІ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ	24
1.1. Теоретичне дослідження проблеми формування музично-ритмічних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі інтегрованого навчання	24
1.2. Зміст та структура музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії	45
Висновки до першого розділу	59
Список використаних джерел до першого розділу	62
РОЗДІЛ II ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АНАЛІЗ МУЗИЧНО-РИТМІЧНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ	71
2.1. Основні принципові положення формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії в процесі інтегрованого навчання ..	71
2.2. Методична модель формування музично-ритмічних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі інтегрованого навчання	85
Висновки до другого розділу.....	97
Список використаних джерел до другого розділу	100
РОЗДІЛ III ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-РИТМІЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА І ХОРЕОГРАФІЇ В ПРОЦЕСІ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ	109
3.1. Констатувальний етап дослідно-експериментальної роботи з формування музично-ритмічних умінь студентів факультетів мистецтв	109

3.2. Формувальний експеримент з впровадження методики формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії в процесі інтегрованого навчання	131
Висновки до третього розділу	160
Список використаних джерел до третього розділу	164
ВИСНОВКИ	167
ДОДАТКИ	173

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Формування всебічно розвиненої особистості є найважливішою соціальною проблемою сьогодення, що включає турботу про примноження духовності у суспільстві. Не випадково у процесі суспільного розвитку постійно збільшується значення цілеспрямованої діяльності з духовного розвитку особистості, підвищення її потреб. У силу назрілих соціальних задач все більшу гостроту і актуальність набуває наукове розуміння ролі мистецтва у системі зростання духовної культури особистості. З цієї позиції важливого значення набуває потреба у музично-рухливій діяльності. У зв'язку з цим, актуалізується проблеми формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії, що визначається сучасними вимогами до підготовки майбутніх фахівців.

Музично-ритмічні уміння майбутніх учителів музики та хореографії мають складно організовану побудову, включаючи художньо-естетичну складову. Вони полягають у взаємовідношенні фізичних та інтелектуальних сил, опираючись на тісний взаємозв'язок між уявою і рухом. Музично-ритмічні уміння передбачають самостійне й дедалі точніше виконання практичних завдань, які визначаються розвиненим ступенем мотивації, і, нарешті, спрямовують до професійної майстерності з використанням різноманітних набутих умінь.

У контексті визначеної проблеми інтегративні мистецькі знання майбутнього вчителя музики та хореографії можна трактувати як цілісну сукупність відомостей з різних видів мистецтва, що виникає в результаті спеціально-організованої художньо-пізнавальної діяльності, спрямованої на відчуття, осягнення та узагальнення художнього змісту і внутрішніх поліструктурних взаємозв'язків мистецьких явищ на основі співставлення, структурування, систематизації й узагальнення їх сутнісних характеристик.

Музично-ритмічні уміння допомагають студентам факультетів мистецтв інтенсивніше сприймати музичні твори і самовиражатись рухами у музиці. Художньо-музична творчість і музично-ритмічні уміння на відміну від інших

форм діяльності не залишаються в рамках самої свідомості, а переростають у роботу перетворювально-практичну (Е.Жак-Далькроз, К.Орф, З.Кодаї, Ш.Судзукі, К.Шторк, Б.Яворський та ін.). На використання музично-ритмічних рухів у створенні музичних композицій наголошували Л.Беземчук, Н.Збруєва, О.Критська, Л.Масол, Л.Школяр, В.Яновська та ін., які розробили основи музично-ритмічного навчання засобами пластичного інтонування.

Актуальність обраної проблеми формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії посилюється необхідністю розв'язання існуючих у теорії та практичній діяльності певних протиріч, а саме між:

- необхідністю активізації музично-ритмічного навчання студентів факультетів мистецтв та недостатньою реалізацією в практичному навчанні інтегративної складової мистецької освіти;

- застосуванням традиційних форм навчання та їх комплексно-інтегративної підготовки студентів до практичного використання знань;

- усвідомленням широким суспільним потребам у конкурентноспроможних вчителів музики та хореографії, здатних професійно виконувати власну діяльність і стереотипності їх підготовки.

У контексті значущості взаємодії синтезу музики і танцювальних рухів у процесі формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії постає значущою проблемою мистецької освіти. Соціально-педагогічна значущість проблеми формування музично-ритмічних умінь майбутніх студентів факультетів мистецтв, розробка шляхів оптимізації цього виду педагогічної діяльності, актуальність, своєчасність та недостатній рівень дослідження окресленої проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Методика формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії в процесі інтегрованого навчання»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету

імені М.П. Драгоманова з проблеми «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення підготовки вчителів» (протокол № 5 від 26 грудня 2017 року). Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 14 від 26 червня 2018 року).

Мета дослідження - розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методика формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії в процесі фахового навчання.

Об'єкт дослідження - процес фахової підготовки майбутніх учителів музики і хореографії на факультетах мистецтв університетів.

Предмет дослідження - методика формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії в процесі інтегрованого навчання.

Виходячи з мети дослідження, нами були поставлені наступні **завдання**:

1. Виявити сучасний стан розробки проблеми формування музично-ритмічних умінь в процесі фахового навчання у закладах вищої мистецької освіти України.

2. Теоретично обґрунтувати, визначити зміст та специфіку музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії в процесі інтегрованого навчання.

3. Розробити компонентну структуру, визначити критерії, показники та встановити рівні сформованості музично-ритмічних умінь студентів мистецтв.

4. Визначити основні принципові положення і розробити педагогічні умови формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії.

5. Розробити методичну модель та експериментально перевірити поетапну методика формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії, визначити динаміку цього процесу.

Методологічну основу дослідження становлять: концепція сучасної філософії освіти, зорієнтовану на формування творчої особистості; основні положення ціннісно-сислового, особистісно-орієнтованого, синергетичного,

рефлексивного, творчого підходів як методологічного способу вивчення мистецько-педагогічних фактів, явищ, процесів; концептуальні положення теорії синергетики в підготовці студентів факультетів мистецтв; базові принципи теорії пізнання (науковість, діалектичність, об'єктивність, історизм, цілісність, інтегративність, взаємозв'язок та взаємозумовленість явищ та процесів дійсності, тощо).

Методи дослідження. Для розв'язання поданих завдань використані загальнонаукові методи:

- аналітичний – для вивчення філософських, психолого-педагогічних, методичних та мистецтвознавчих досліджень, нормативних документів, а також реального досвіду викладачів вищих музично-педагогічних закладів з метою встановлення рівня теоретичного й практичного розв'язання проблеми;

- порівняльний – для виявлення процесу передумов наступності та послідовності на різних етапах формування музично-ритмічних умінь студентів факультетів мистецтв;

- структурний – для виявлення компонентної структури музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії;

- моделювання – для дослідження процесів шляхом конструювання моделі формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії, що відображає взаємозв'язки між елементами означеного феномена;

- спостереження, оцінювання, порівняння – для систематичного дослідження складових характеристик музично-ритмічних умінь студентів факультетів мистецтв ЗВО;

- експериментальний – для аналізу реального стану, відстеження динаміки, перевірки ефективності впровадження авторської методики формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії;

- статистичний – для доведення достовірності й ефективності результатів педагогічного експерименту.

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що *вперше*: здійснено цілісне дослідження

формування музично-ритмічних умінь майбутнього вчителя музики та хореографії у процесі інтегративного навчання; розкрито сутність поняття «формування музично-ритмічних рухів студентів факультетів мистецтв у процесі інтегративного навчання». Обґрунтовано структуру музично-ритмічних умінь майбутнього вчителя музики та хореографії, який включає: пізнавально-мотиваційний, когнітивно-ініціативний, емоційно-емпатійний, результативно-діяльнісний компоненти. Розроблено методику формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії у процесі інтегрованого навчання на засадах ціннісно-сислового, особистісно-орієнтованого, синергетичного, рефлексивного, творчого підходів, в основу якої покладено такі педагогічні умови: активізація навчальної діяльності учнів за рахунок створення позитивної атмосфери на уроці; забезпечення інтеграції мистецьких знань за умови самовизначення у виконавській діяльності; актуалізація тьюторської підтримки, що викликає емоційне ставлення студента до навчання, інтерес до предмету.

Визначено критерії, показники та рівні сформованості музично-ритмічних умінь, комплекс методів і прийомів, основні принципові положення формування майбутніх учителів музики і хореографії.

Подальшого розвитку й конкретизації дістали теоретичні положення щодо фахового навчання студентів у педагогічних закладах вищої освіти; методологічні підходи й відповідні до них загально дидактичні та специфічні принципові положення формування в майбутнього вчителя музики та хореографії музично-ритмічні уміння в процесі інтегрованого навчання; засоби і форми фахового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів.

Практична значущість дослідження полягає в тому, що його теоретичні висновки та експериментальні результати можуть служити: для оновлення змісту навчальних курсів з методики музичної освіти, ритміки, теорія і методика хореографічної освіти, історія хореографічного мистецтва, на заняттях із педагогічної практики. Виділені специфічні особливості підготовки студентів

факультетів мистецтв до формування музично-ритмічних умінь у процесі інтегрованого навчання з урахуванням національних, ментальних і культурних особливостей, що дозволяє інтегрувати результати дослідження у світове освітнє мистецьке середовище.

Апробація результатів дослідження проводилась у процесі виступів і обговорень основних положень та результатів дослідження на науково-методичних і науково-практичних конференціях, педагогічних нарадах. Міжнародних: «Педагогічних читаннях пам'яті професора О.П. Рудницької» (Київ, 2019), «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2019); «Мистецька освіта в Україні: проблеми теорії і практики» (Київ, 2014); «Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін» (Херсон, 2018); III, IV, V Міжнародних науково-практичних читаннях пам'яті академіка Анатолія Авдієвського (2019, 2020, 2021); на засіданнях кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування та кафедри хореографії факультету мистецтв імені А.Авдієвського, щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, аспірантів і докторантів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, 2018-2021).

Впровадження результатів дисертаційного дослідження здійснено в навчально-виховний процес: факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 179 від 27.09. 2021 р.), Інституту культури і мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка (довідка № 449 від 07. 02. 2022 р.), ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» довідка № 68-20 1127 від 7.12.2021 р.).

Вірогідність і аргументованість результатів дослідження забезпечується методологічним і теоретичним обґрунтуванням його вихідних позицій; музикознавчим та психолого-педагогічним аспектами; використанням комплексу взаємопов'язаних методів, адекватних об'єкту, предмету, меті та завданням дослідження; проведеною дослідно-експериментальною роботою;

результатами кількісної та якісної експериментальної перевірки розроблених методичних рекомендацій; позитивними наслідками впровадження у навчально-виховний процес факультетів мистецтв розроблених методичних рекомендацій.

Публікації. Основні теоретичні положення і висновки дисертації відображено в 7 одноосібних публікаціях, 3 з яких надруковано в провідних фахових виданнях України з педагогіки, 1 – у міжнародному науковому виданні, 3 роботи апробаційного характеру.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається: зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел. Загальний обсяг дисертації становить: 186 сторінок, з них 161 сторінка - основного тексту. Робота містить 15 таблиць, 5 рисунки.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МУЗИЧНО-РИТМІЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ТА ХОРЕОГРАФІЇ В ПРОЦЕСІ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ

1.1. Теоретичне дослідження проблеми формування музично-ритмічних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі інтегрованого навчання

Основним завданням сучасної музично-педагогічної освіти є не лише забезпечення високого рівня фахових знань випускника педагогічного закладу освіти, але й підготовка його до соціального життя та реалізації себе як особистості. Не випадково у процесі суспільного розвитку постійно збільшується значення цілеспрямованої діяльності з духовного розвитку особистості, підвищення її потреб. У силу назрілих соціальних завдань все більшу гостроту і актуальність набуває наукове розуміння ролі мистецтва у системі зростання духовної культури особистості.

У даному контексті визначальною метою всієї системи музично-педагогічної освіти є розвиток у студентів естетичного ставлення до мистецтва. У процесі навчальної діяльності майбутніх учителів музики та хореографії необхідно виробляти музично-ритмічні уміння, що органічно впливають на загальний розвиток особистості.

Виконуючи важливу функцію, музично-ритмічні уміння допомагають інтенсивніше сприймати музичні твори і самовиражатись рухами у музиці. Художньо-музична творчість і музично-ритмічні уміння на відміну від інших форм діяльності не залишаються в рамках самої свідомості, а переростають у роботу перетворювально-практичну (Е.Жак-Далькроз, К.Орф, З.Кодаї, Ш.Судзукі, К.Шторк, Б.Яворський та ін.).

Доречно зазначити, що музично-ритмічні уміння виступають складовою музично-теоретичного навчання і найбільш ефективно відображаються в рухах. На думку Е.Жак-Далькроза, музично-ритмічні рухи є універсальними, адже студенти факультету мистецтв реагують на зміни метро-ритмічної організації, а саме: динаміку, темп, акцентуацію, паузи, музично-модульні зміни, формоутворення, особливості інтонування і фразування.

Система музично-ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза ґрунтувалася на пластичній імпровізації (індивідуальній і колективній) як особливій формі художньої творчості – створення рухових художніх образів під музику. Педагог був переконаний, що ритм є першоосновою музики, тому без тілесних відчуттів ритму не може бути якісно відтворений і музичний ритм. Саме тому головним девізом педагога став його відомий вислів: «Ти сам твір мистецтва; відкрий мистецтво в самому собі, у своєму тілі» [29, 160]. Тобто за Е.Жак-Далькрозом, вільні танцювально-пластичні рухи під музику, які відрізнялися від звичайної гімнастики тим, що рухи йшли від музики й розкривали її художньо-образний зміст, використання людського тіла як специфічного музичного інструменту повинні стати тією основою, на якій має будуватися система навчання дітей мистецтву.

На основі системи Е.Жак-Далькроза вітчизняні дослідники (Л.Беземчук, Н.Збруєва, В.Яновська та ін.) розробили основи музично-ритмічного навчання засобами пластичного інтонування. Осягнення емоційно-образного змісту музики можливо лише в активній музично-творчій діяльності, де важливе місце займають музично-ритмічні рухи, пластичне інтонування, яке допомагає осмислено, свідомо сприймати та виконувати музичні твори.

На використання музично-ритмічних рухів у створенні музичних композицій наголошували О.Критська, Л.Масол, Л.Школяр та ін. [46]. Вони пропагували ідею відтворення музичних образів за допомогою музично-ритмічних рухів. Особливу творчу роль у цьому процесі відіграє пластичне інтонування, яке у інтегративному поєднанні з вокально-хоровою роботою, грою на музичних інструментах створюють музичний образ.

Основою гармонійного розвитку студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів є взаємодія емоційної та пізнавальної сфер, чому активно сприяє актуалізація їх музично-ритмічного розвитку. Тому особливу увагу в навчально-виховному процесі потрібно звертати на розвиток музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії, що дозволяє глибше усвідомити цінності музичного мистецтва та ефективно передавати їх учням.

На сучасному етапі розвитку мистецької освіти важливим є інтегративний підхід до вивчення фахових дисциплін. Так, у контексті визначеної проблеми інтегративні мистецькі знання майбутнього вчителя музичного мистецтва можна трактувати як цілісну сукупність відомостей з різних видів мистецтва, що виникає в результаті спеціально-організованої художньо-пізнавальної діяльності, спрямованої на відчуття, осягнення та узагальнення художнього змісту та внутрішніх поліструктурних взаємозв'язків мистецьких явищ на основі співставлення, структурування, систематизації та узагальнення їх сутнісних характеристик.

Термін «*інтеграція*» – (від лат. *integratio* – відновлення, заповнення; *integer* – цілісний) – це ознака «автентичної особистості, яка по-справжньому реально функціонує, знає відмінності між відчуттями і фантазіями, між потребами і бажаннями. ... Інтеграція особистості означає, що вона усвідомлює свої потреби та бере відповідальність за їх реалізацію, узгоджує свої бажання з наявними можливостями, вибудовує своєї «Я-ідеальне» узгоджено з «Я-реальним» і професійною моделлю» [61, 78].

Ідеї інтеграції у сфері мистецької освіти набули широкого розповсюдження у ХХ столітті й знайшли своє практичне відображення у відомих педагогічних системах поліхудожнього виховання відомих зарубіжних та українських теоретиків та педагогів: А.Болгарський, В.Верховинець, Н.Гузій, Е.Жак-Далькроз, М.Леонтович, Л.Масол, К.Орф, О.Соколова, Б.Трічков, Р.Штайнер та ін. [11; 19; 29; 46; 70; 84].

У сучасних дослідженнях українських науковців (А.Алексюк, Н.Кічук, А.Козир, Л.Масол, О.Олексюк, В.Орлов, Г.Падалка, Л.Паньків, І.Парфентьева,

О.Соколова, О.Рудницька, М.Ткач, В.Федоришин, В.Черкасов, О.Щолокова та ін.) [1; 36; 37; 46; 52; 53; 55; 56; 57; 66; 70; 74; 79; 86] визначено, що інтеграцію потрібно розглядати як мету та засіб мистецького навчання для цілісного виховання творчої особистості.

Так, у концепції музично-естетичного виховання учнів Л.Масол визначено, що «феномен інтегративної освіти, як механізм особистісної самоорганізації хаосу знань, належить до інноваційного поля розуміння і тлумачення сенсу мистецько-культурологічної освіти. Мистецька освіта, що інтегрує різноманітні художні знання, уявлення, цінності має допомогти учневі «організувати цей хаос у собі». ... Цей підхід окреслює постійну відкритість мистецької освіти до творчості, до взаємодії вчителів мистецьких дисциплін між собою і з учителями інших освітніх галузей на партнерських засадах (робота в команді), а також до паритетних, а не авторитарних стосунків між педагогами й учнями» [46, 242-243].

У нашому дослідженні переважає розгляд питань практичного застосування широких можливостей інтеграції у процесі вивчення мистецьких дисциплін, адже характерною ознакою фахової компетентності сучасного вчителя музичного мистецтва та хореографії виступає мобільність його знань, вмінь і навичок. Забезпечення універсальності та системності художніх знань вчителя, їх творче та доцільне використання у практиці педагогічної роботи залежать від того, яким чином сформовані ці знання, чи відповідає їх зміст сучасній теорії пізнання. З цього приводу доцільно зазначити важливість подолання мозаїчності та безсистемності художніх знань майбутніх фахівців шляхом упровадження таких підходів, при яких відомості з окремих дисциплін були б узгоджені між собою, а в їхній свідомості створювалась цілісна художня картина світу.

На думку О.Соколової, питання практичного застосування широких можливостей інтеграції у процесі вивчення мистецьких дисциплін відображені у наукових матеріалах, у яких йдеться про те, що характерною ознакою професійної компетентності сучасного вчителя музичного мистецтва та

хореографії виступає мобільність його знань, вмінь і навичок. Забезпечення універсальності та системності художніх знань вчителя, їх творче та доцільне використання у практиці педагогічної роботи залежать від того, яким чином сформовані ці знання, чи відповідає їх зміст сучасній теорії пізнання [70]. Наголошується на важливості подолання мозаїчності та безсистемності художніх знань фахівців шляхом упровадження таких підходів, при яких відомості з окремих дисциплін були б узгоджені між собою, а в свідомості створювалася цілісна художня картина світу [3].

Характерним для інтегративності є те, що жага до знань організуються в певну систему, що відображує суттєві закономірності мистецького розвитку і дає всебічні уявлення про його зміст і значення, а також про те, що такі знання дозволяють студенту факультету мистецтв одночасно орієнтуватися у царині різноманітних художніх явищах. Отже, посилення мотивації до опанування теоретичними та практичними знаннями студентів педагогічних університетів у галузі мистецтва, озброєння їх чіткими методологічними орієнтирами – важливі фактори формування інтегративних знань.

Набуті знання, вміння і навички мають трансформуватися у нову якість, набути духовного змісту, бути спрямованими на виконання фахівцем своєї соціальної функції, бути готовими до проблемних професійних ситуацій. Тому саме практична спрямованість підготовки студентів факультетів мистецтв до продуктивної роботи з учнями створює перспективу їхньої подальшої успішної професійної діяльності.

Завдання сучасної музично-педагогічної освіти полягають не лише у забезпеченні високого рівня фахових знань студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, але й їх практичної підготовки до соціального життя та реалізації себе як особистості. У даному контексті йдеться про таку модель випускника факультету мистецтв, для якого компетентність має бути основою професійної підготовки й базою для подальшої продуктивної діяльності в освітній і соціальній сферах.

З цієї позиції одним із провідних завдань мистецької освіти є формування у студентів факультетів мистецтв умінь та навичок не лише емоційно-особистісного, але й аналітичного сприйняття творів мистецтва, сприйняття його через музично-ритмічну складову. Інтерес до музики у поєднанні з набутими фаховими знаннями та вміннями формує у майбутніх учителів музики і хореографії здатність глибоко сприймати зміст мистецьких творів, пізнавати специфічні особливості конкретних художньо-культурних явищ, їх зміст, жанри і форми, виразність музично-ритмічної мови в процесі їх пізнання, що сприяє розвитку художньо-моральних якостей студентів, їх естетичних смаків і художніх потреб.

Дослідження змісту та сутності формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії ґрунтуються на засадах *ціннісно-смыслового, особистісно-орієнтованого, синергетичного, рефлексивного та творчого* підходів.

Ціннісно-смысловий підхід розглядає людину як вищу цінність суспільства, окрім того, дозволяє розкривати значення особистісних цінностей як стрижня людини, уможлиблюючи досягнення високого рівня професіоналізму і акмеорієнтованих самозмін, а також відстежує роль ціннісних орієнтацій і ціннісних відношень в процесі саморозвитку людини і соціуму. Сучасна дослідниця Т.Левченко, розглядаючи з позиції даного підходу питання виховання гуманістичного типу особистості студента, наголошує, що найважливішим має стати не «стільки набуті знання, вміння та навички, скільки усвідомлення й прийняття кожним студентом гуманістичних ідеалів, прагнення до постійного самовдосконалення» [41, 167].

Орієнтація людини на певні цінності може виникнути лише за умови їх попереднього визнання за рахунок раціональної або емоційної оцінки. О.Вознюк виокремлює прості ціннісні орієнтації та ті, які згасають, відтворювані ціннісні орієнтації і самодостатні. Науковець доходить висновку, що духовне життя є найскладнішою роботою внутрішнього «проектного бюро», в якому відбувається відбір, класифікація і культивування різного роду цінностей,

накреслюються і виношуються життєві проекти, створюються нові програми відносин до дійсності, «конструюються» майбутні моральні, естетичні і вольові якості особистості [16].

У роботах І.Беха, О.Леонт'єва йдеться про певну переоцінку раніше набутих особистістю цінностей з наступним скиданням «старої форми» і набуттям нової, під час чого намічаються нові зверхцілі та відбувається вихід за власні межі. Так, І.Бех у своїй концепції про становлення індивідуальності особистості розглядає даний процес як вихід за межі власного «Я». Науковець, визнаючи, що у психології особистості, яка формується, все так чи інакше обумовлене, водночас наголошував: «...ніщо в її розвитку не може виходити із зовнішніх впливів. Внутрішні умови, формуючись під впливом зовнішніх, не є їх безпосередньою, механічною проекцією» [9]. Накладаючись і змінюючись у процесі розвитку, внутрішні умови самі обумовлюють те специфічне коло зовнішніх впливів, якими дане явище може піддаватися.

Розглядаючи особистість на шляху до духовних цінностей, І.Бех вбачає процес сходження до вершин як «роботу душі», яка вимагає стану самотності, де духовні цінності постають «породжувальними клітинами» духовного розвитку. Окрім того, психолог вважає, що духовна цінність як «одиниця» постає мікроконцепцією макромоделі виховання. Він зазначає, що «духовна цінність на індивідуальному рівні є надбанням особистості, що втілює високосмисловий етичний імператив, через власну безумовну значущість якого особистість виділяє, усвідомлює своє Я-духовне, а поведінкова сфера цього Я стає простором суспільно цінної життєдіяльності» [9, 10].

У межах ціннісно-сміслового підходу О.Леонт'єв, вирізняє певний етап розвитку, під час якого особистість, засвоївши норми і цінності соціальної культури, перетворюється на суб'єкт соціальної групи та класу. Автор звертає увагу на метаморфози ціннісних відношень та підкреслює появу корінної зміни у «механізмі» формування особистості, сутність якого полягає у переоцінці відношень до минулого досвіду, що говорить про набуття нею зрілості. Досвід людини тепер постає предметом відношень, дій і саме тому дане відношення

змінює вклад у особистість. Щось у минулому досвіді відмирає, лишається свого смислу і перетворюється на просту умову та способи діяльності – усталені здібності, вміння, стереотипи поведінки; інше відкривається у зовсім новому світі та набуває значень, раніше не бачених. Дослідник зазначає, що свідоме та активне пристосування до майбутнього є тим непрямим актом, структура якого є специфічною саме для вищої поведінки людини», до якої ми і відносимо прояви акмеологічної культури майбутнього вчителя. Специфічною рисою справжніх смислоутворюючих цінностей і мотивів О.Леонт'єв вбачає у тому, що всі ці інтереси нанизані на стрижень ведучого смислоутворюючого мотиву, ведучої лінії життя.

В.Драпіка визначає, що цінності виступають ключовими орієнтирами існування і життєдіяльності індивіда і суспільства, виражають внутрішній код, шифр усієї повноти інформації про суб'єкт, що вноситься у світ, виражаючи його прагнення до присутності, розкриття і удосконалення власної природи. Цінності мають три взаємопідсилюючих внутрішніх рівні: значущість, смисл і переживання. Значущості набувають ті об'єкти, які в більшому ступені сприяють закріпленню або удосконаленню буття особистості. Людина, високо оцінюючи об'єкти зовнішньої реальності, пов'язує своє існування з їх досягненням і надбанням. Цінність як відношення і міра досконалості є ідеальним феноменом, водночас цінність – наслідок буття, присутності в тій чи іншій якості з певними потенціями, що чекають розкриття за контактів з іншими об'єктами [25, 83-84].

Особистісно-орієнтований підхід включає також питання засвоєння соціально напрацьованих цінностей та їх осмислення, що складає смислове ядро особистості. У науковій літературі (І.Бех, В.Бондар, Л.Божович, І.Кон, М.Михальченко та ін.) цей процес є активним, багато у чому детермінуючим успішність самовизначення і включеність у мистецьке життя. Для успішного самовизначення характерним є достатньо широкий спектр особистісно значущих позитивних цінностей («ціннісна насиченість», тобто певна їх щільність) і переживання осмисленості власної мистецької діяльності, а для неуспішного – їх

вузький спектр або відсутність («ціннісна пустота») і переживання її безглуздості.

З точки зору досліджуваного підходу погляд майбутнього вчителя музичного мистецтва на своє навчання багато в чому постає мотиваційною ланкою і детермінується емоційною забарвленістю (привабливістю і відповідно активним ставленням чи непривабливістю, непрезентбельністю і відповідно пасивністю позиції). Якщо емоційна забарвленість знаходиться у площині позитиву, то особистісний розвиток може бути зрозумілим як реалізація індивідом своєї потенціальної універсальності та нескінченості. Все це позначається на таких чинниках у процесі набуття своєї професії як визначення своєї соціальної позиції, стійкості переконань упродовж періоду навчання і подальшого практикування, амбіційності у досягненні творчих висот у мистецькій інтерпретаційній роботі та іншому.

У традиційній освіті, яка забезпечувала певний стандарт знань, педагогічне забезпечення здійснювалося з перевагою утилітарності та прагматизму, зовсім інший напрямок гарантує особистісно-орієнтований підхід до навчальної діяльності. Сучасна педагогіка вважає доцільнішим використання методики, яка з перших кроків сприяє емоційному забарвленню навчальної інформації, спонукає розвиток інтересу учня до занять, стимулює його активність. З цього приводу О.Рудницька зазначає, що особистісне забарвлення зумовило «такий характер засвоєння змісту освіти, при якому відбувалося своєрідне «зняття» об'єктивного значення матеріалу і виявлення в ньому суб'єктивного смислу. Пізнавальний та практичний досвід став складовою більш широкого емоційно забарвленого особистісного досвіду, завдяки якому людина прилучається до глибинно-смислового світу замість одержання формальних предметних знань про нього» [66, 28].

В.Федоришин, висвітлюючи різні сторони підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін до виконавської діяльності з позиції сучасності, констатує необхідність урахування і залучення у процесі творчого розвитку особистості власного її досвіду. Науковець розуміє поняття власного

досвіду у сукупності вікових, характерологічних та індивідуальних особливостей, до якого має «підтягуватися» «духовно-смысловий життєвий та професійний досвід, який безумовно впливає на сприйняття і оцінку художньо-музичного твору». Автор підкреслює значущість сформованості етичних, соціальних, естетичних орієнтирів особистості майбутнього вчителя, які значно відбиваються та проявляються у трактуванні і оцінюванні твору, співвіднесенні його з аналогічними явищами із реального життя, або ж стають художньо трансформованими. Науковець відмічає, що в процесі сприйняття і транслювання музичних творів у майбутніх учителів музики оживає «духовно-особистісний досвід і особистість знову переживає те, що вже увійшло до її внутрішнього «Я» [37].

Особистісно-орієнтований підхід до сприйняття художніх творів орієнтує на такі чинники, як виникнення первинних та вторинних суджень, що є базою ціннісних орієнтирів особистості. Зокрема, О.Гуменюк звертає увагу на те, що уся складність естетичного виховання і самовиховання «міститься в узгодженості раціональних і почуттєвих сторін нашої художньої свідомості, що досягається коштом великих зусиль» [20]. Науковиця відмічає, що естетичні орієнтири проходять довгий шлях від першої безпосередньої реакції, яка може бути викривлена різними мотивами і міркуваннями, які присутні у даний момент. Також важливого значення має швидкоплинний настрій, середовище, обстановка. Все це потребує часу для наступного аналізу отриманої естетичної інформації, що дозволяє переглянути перші враження, уточнити свої оцінки, розібратися у різних «складових» емоційної реакції, а також певної «фільтрації» художнього продукту. Ще одне важливе явищем, яке виникає в процесі естетичного самовиховання є внутрішній супротив до незвичного, нового, яке набуває форм упередженості, формуючись у силу звички людини, і робить особистість несприйнятливою до нових фактів і цінностей, які не вкладаються у звичні схеми.

Синергетичний підхід зорієнтований на міждисциплінарне поле, в рамках якого досліджуються системи, що складаються з декількох або великої кількості

елементів. Це дозволяє встановлювати міждисциплінарні зв'язки і виявляти інформацію, яка раніше знаходилася за межами дискурсу окремо взятих наук. Даний підхід розглядає системи, що самоорганізуються, а обов'язковими їх характеристиками мають бути відкритість і нерівноваженість. До того ж, така якість системи як відкритість «означає наявність у ній джерел та/або стоків, обміну рідиною та/або енергією з оточуючим середовищем». Джерела та стоки знаходяться у кожній точці і відповідають за процеси обміну системи, що самоорганізується.

Одним з сутнісних понять синергетичного підходу є нелінійність, тобто розгалуження гілля, що являє собою стан хаосу, а при перетині нею деякого порогу стійкості, називається точкою біфуркації. Тоді дане гілля стає нестійким по відношенню до впливів на неї флуктуації. У результаті система якісно змінюється і її подальша еволюція йде по одному з декількох різних шляхів, що може призвести до виникнення у неї нових структур (фрактальна подібність) або ж до її загибелі. Нелінійність тотожна ідеям багатоваріантності і альтернативності шляхів еволюції, її незворотності, вибору із запропонованих альтернатив, а також швидкості протікання у розглянутому середовищі.

Згідно дослідницькій роботі Г.Хакена, який є засновником даного підходу, найбільш вражаючою особливістю самоорганізуючих систем є їх здатність утворювати просторово-часові структури [85, 159]. Сутнісними положеннями для нас є думки науковця щодо когнітивної діяльності, яка стосується прийняття рішення. Застосовуючи їх у мистецькій виконавській діяльності, і розглядаючи з позиції синергетики дії самоконтролю, можна відзначити, що під час прийняття рішень під час обрання, вивчення і остаточного виконання певного мистецького твору, мозок індивіду спочатку здійснює ретельну аналітичну роботу, шукаючи максимально подібні сцени, образи, рухи, звучання у своєму попередньому досвіді (людина навіть при змінних обставинах робить те, що робила у останній раз) [85]. Але робить це не хаотично, а починаючи із загальних моментів. Далі, розпізнаючи певну частину, зосереджує увагу на іншому. Вчений доводить, що зосередження уваги – є першим прийняттям рішення. Якщо ж те, на чому

зосереджена увага не отримує розвитку, увага переходить на наступний етап, таким чином вибудовується ціла ієрархія параметрів уваги (розгалуджене гілля).

Так, проектуючи вищезазначену кальку синергетичного підходу на положення, про які зазначає Дж.Ловінгер, виділяючи самоконтроль серед найсуттєвіших сторін розвитку особистості, що є пов'язаним і має взаємовплив з іншими аспектами, такими як стиль взаємовідносин, смисловий зміст свідомості, стиль мислення, автор виділяє сім основних стадій розвитку людини, демонструючи, що лише на свідомій стадії на основі норм оточення вже формуються власні принципи та ідеали, розмежовуються цілі і засоби, з'являється здатність до самоконтролю та самокритики, відповідність за наслідки. Саме на ній важливого значення набуває здатність людини до самоконтролю, що є певним показником дорослішання. Важливо й те, що Дж.Ловінгер простежує феномен того, що кожна стадія розвитку може стати для людини останньою і досягнутий на той момент віковий рівень стає його особистісним типом [87].

Тож, синергетика починається зі спостереження, що поведінка багатьох систем сильно залежить від оточуючих умов. Згідно синергетичному баченню, поведінка системи поблизу точок нестійкості описується і детермінується невеликою кількістю величин, параметрів порядку. Якщо параметри змінюються, то система може адаптуватися або здійснити якісні зміни. Цінним для нашого дослідження є саме цей факт, оскільки у багатьох складних системах, де задіяна множинність перемінних, поведінка системи визначається лише незначною їх кількістю [85]. З огляду на це самоконтроль як система, що самоорганізовується має свої важливі точки біфуркації, які у стані нестабільності мають множинність векторів розвитку.

Такими великими точками у самоконтролі можна виділити – дослідження ситуації, інтенсивність впливу середовища, реалізація афективних стереотипів, експансія і комунікація, оперування символами і образами, власні переживання, ресурси людини, наявність перешкод та ін. Так, самоконтроль може коливатися у широких межах – від механічного, що не пригортає до себе уваги, до

цілеспрямованого самостійного типу дії. Самосвідомому самоконтролю може бути протиставлений самоконтроль емоційний. Не зважаючи на те, що на перший погляд свідомий самоконтроль є більш точним і суворим, але різні форми психологічного самозахисту (причинкове приписування) можуть налаштувати суб'єкта до самоомани, самовиправдання, що сильно знижує його надійність, тоді як емоційний самоконтроль зазвичай обдурити неможливо.

Важливим положенням синергетичного підходу є також і те, що у кінцевому рахунку, будь-яка структура, досягнувши свого кінцевого розвитку, гине, оскільки еволюція, з точки зору синергетики, можлива лише через нестійкість, оскільки немає доступу до притоку нової енергії. Відтак самоконтроль, виступаючи регулятором і каталізатором професійної активності протягом професійної діяльності, людини розглядається як один з суб'єктивних факторів, що впливає на її успішність, адже є невід'ємною частиною в процесах самокерівництва і саморегулювання, до того ж з точки зору синергетичного підходу він саме і є тією перемінною, яка запускає утворення нової системи або її адаптації/оновлення.

Іншою стороною, де задіюється синергетичний підхід – є керування освітньою галуззю. Науковець О.Вознюк відмічає, що при використанні саме цього підходу «принципово змінюються задачі і характер управлінської діяльності в сфері освіти. З режиму «жорсткого регулювання» навчально-виховного процесу вона переходить у режим «самокерованого розвитку». Відповідно до цього відбувається і переорієнтація в розробці технологічних навчальних засобів, що дозволяє здійснити самоосвіту і самоконтроль, і, тим самим, статичні моделі знань і умінь змінюються динамічно-структурованими системами розумових дій» [16, 200].

Синергетичний підхід розглядає музичну діяльність як складну неструктуровану систему, якій притаманні нелінійність розвитку, хаотичність, відкритість, а також резонансність кожного її елемента до окремих мистецьких явищ. Беручи за основу те, що хаос постає генератором випадковості і різноманітності, з якого народжується нова структура, він допомагає виявити

елементи творчого саморуху учасників, що надалі реалізуються як творча активність людини, завдяки якій вона знаходить свободу для своєї творчості.

Таким чином, синергетичний підхід передбачає етап квазістаціонарної стадії, коли творчі ідеї визрівають в імманентному вигляді, а також стадію різкого і швидкого їх зростання, яке зовні виявляється як інсайт – неочікуваний стрибок у розумінні, раптове віднайдення музичного змісту, можливе утворення зв'язків у неочікуваному або неіснуючому донині поєднанні образів, тобто активній творчо-інтерпретаційній роботі. Важливим у цьому аспекті є урахування наявності певної нестабільності та можливості впливу різної інтенсивності на усі точки системи. Тому навіть незначні педагогічні впливи можуть мати високий результат, ефект, або сприяти появі лавиноподібного музичного розвитку-пошуку.

Даний підхід орієнтує до самодобудовування майбутніми учителями музичного мистецтва тих ланок, яких не вистачає на початковому етапі творчої роботи, їх постійному поповненні за рахунок резонування з мистецькими ідеями, явищами, подіями, які детермінують саморозвиток, самоутворення цілісності образу. У даному випадку важливе місце займає максимальне розширення креативного поля пошуку, тобто охоплення максимально можливого різноманіття елементів знань у різних галузях мистецтва. Це своєрідне бачення цілого раніше складових частин, оскільки вони ще знаходяться в процесі становлення чи упорядкування. З огляду на це, творчо-інтерпретаційна робота розглядається як організація процесу керування без лінійного керування нею, виключаючи диктатуру, опікування, примушення до дії, натомість скеровуючи учасників до відкриття себе і пошуку власного шляху розвитку, пошуку нового знання, здатності до самоорганізації внаслідок усвідомлення і віднайдення когерентних елементів, що складаються в єдину систему на основі особистісного орієнтування.

Серед вищезазначених підходів саме *рефлексивний підхід* дозволяє усвідомити важливість практичної підготовки майбутнього вчителя музики і хореографії до роботи з учнями, широкого використання у навчально-виховному

процесі творчих видів роботи, ефективної взаємодії вчителя та учнів. Рефлексивний підхід сприяє виробленню готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до критичного осмислення, адекватного оцінювання результатів мистецької діяльності, вибору кращих засобів проведення професійної роботи з учнями. Адже рефлексія пов'язана з осмисленням людини себе як цілісної особистості, усвідомленням того, що вона сама реалізує і розвиває власну індивідуальність. На думку І.Зязюна, основним фактором прояву професіоналізму вчителя є його рефлексивна культура, яка в цілому складає сукупність «здібностей, способів і стратегій для забезпечення усвідомлення і подолання стереотипів особистісного досвіду і діяльності шляхом їх переосмислення і висування інновацій для подолання тих проблемно-конфліктних ситуацій, які виникають в процесі вирішення професійних задач» [33, 29]. Тому рефлексія, певною мірою, означає самостереження, самоусвідомлення власних дій, що спрямовує свідомість особистості на відтворення у практичній діяльності, інтелектуальних й емоційних почуттях сутнісні ознаки, які визначають ставлення особистості до самої себе.

Доцільно зазначити, що рефлексивний підхід розглянутий нами в контексті самопізнання та самооцінки майбутнього вчителя музики і хореографії через напрацювання у нього адекватної самооцінки в процесі фахового навчання. Цей підхід, на наш погляд, є одним із найефективніших і найвпливовіших засобів удосконалення професійної підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Він спрямований на активізацію процесу самопізнання студентом внутрішніх психічних актів і станів, що в свою чергу, уможливорює усвідомлене сприйняття власної діяльності, досвіду, що стимулює до особистісного зростання. Відкритість людини власному досвіду та переживанням, як зазначає К.Роджерс, дозволяє наблизитися до пізнання свого розвитку, задає нові перспективи професійного зростання [64].

Доцільно розглянути виконання професійної роботи щодо рефлексивного підходу, пов'язаного із самосвідомістю особистості як «Я», що розвивається у процесі розуміння партнерами по спілкуванню значимості комунікативної

діяльності. Рефлексивний підхід є одним із системоутворюючих, що «забезпечує оптимальний вплив виокремлених акмеологічних аспектів професіоналізації людини» [37]. Різні прийоми рефлексії дозволяють вирішувати професійно-творчі завдання вчителя та учнів і при цьому формувати їх самосвідомість.

Вітчизняний психолог Г.Костюк, аналізуючи в своєму дослідженні спонукаючі фактори розвитку і саморозвитку людини, стверджує, що особистість розвивається у зв'язку з виникаючими в її житті внутрішніми протиріччями, обумовленими її відношенням до оточуючого середовища, своїми успіхами та невдачами, порушенням відчуття рівноваги. Однак, самі протиріччя ще не являються двигунами розвитку, і лише за умови інтеріоризації, вони стають джерелом проявів активності, спрямованої на їх усунення. Протиріччя вирішуються у діяльності та засобом діяльності, що призводить до утворення нових властивостей і якостей особистості [39, 123]. Науковець також відмічає, що «створюючи нові умови свого життя шляхом свідомого впливу на об'єктивну дійсність, суб'єкт сам змінюється, формує нові якості своєї природи» [39, 37]. Учений наголошує, що при цьому людина не лише виявляє свої наявні сили та здібності, вона надає розвиток дремаючим силам (потенційним), підкорює їх через практичну діяльність, через відношення до результатів.

Таким чином, у процесі діяльності формується відношення людини до себе, відображаючи усвідомлення своїх дій, вчинків, оцінюючи і аналізуючи їх, випереджуючі мотиви, усвідомлюючи себе. Самосвідомість розглядається не як суб'єктивне, індивідуальне переживання і результат самоспостереження, воно постає результатом рефлексивних дій.

З огляду на це, рефлексивний підхід діє як установка, стратегія навчання, у ході якої студенти факультетів мистецтв оволодівають засобами, які дозволяють на новому рівні здійснювати контроль і керівництво внутрішньою і зовнішньою діяльністю. У контексті фахової роботи майбутніх учителів музики і хореографії це може бути рефлексивний аналіз репетиційних моделей та співвідношення їх з контрольними зрізами, що дозволить швидко реагувати і підлаштовуватися до змін, фіксувати результати професійного зростання,

виявляючи та поступово усуваючи причини власної нестабільності, більш детально аналізуючи припущені помилки і особистісне ставлення до них в процесі роботи, планувати корекцію виявлених відхилень, закріплювати і поширювати напрацьовані вдалі дії.

Рефлексивність доцільно розглядати як здатність довго утримувати одну і ту саму інформацію в пам'яті, кожного разу переосмислюючи її по-новому, ретельно продумуючи свої дії. Зміни рефлексивних процесів безпосередньо характеризують процес усвідомлення, рівень якої істотно підвищується завдяки спостереженню, інтерпретації можливих точок зору на проблему, позицій, шляхів і прийомів сприйняття і поведінки. У результаті цього, завдяки збільшенню інформації, особистість починає усвідомлювати і оцінювати альтернативи небажаного акту, розглядаючи власне професійне і особистісне зростання. Активізацію рефлексивних процесів та формування навичок самоаналізу та самооцінки І.Парфентьева вбачає у застосуванні різноманітних технік, орієнтованих на саморозкриття і самоопис, переважно обираючи колективні чи групові форми роботи [57].

Відмічаючи, що коло аспектів, які охоплює рефлексивний підхід, достатньо широке, зазначимо, що основними векторами залишаються принцип організації та розвитку самопізнання особистості, представлені механізми рефлексії, витлумачені в працях у роботах І.Зязюна, А.Козир, Г.Костюка, Г.Падалки, І.Парфентьевої та ін. [32; 33; 37; 39; 55; 57]. Також даний підхід визначає роль рефлексії як універсального механізму саморегуляції, який ставить особистість в основні позиції: Я-виконавець та Я-контролер. Це індивідуально своєрідна система психологічних засобів, до яких свідомо або стихійно звертається особистість з метою найкращого урівноваження своєї індивідуальності з предметними умовами діяльності. Окрім того, механізм рефлексії передбачає проходження діагностичної, навчальної, оціночної та перспективно-проективної стадій, що спонукає особистість до самоудосконалення через особистісно-значущу перебудову власної діяльності.

У рамках рефлексивного підходу, що надбудовується на ціннісний підхід, розглянемо позицію Б.Ананьєва, який простежує і вказує на таку закономірність, коли «споживання культурних цінностей знаходиться у певній залежності від продукування самою людиною якого-небудь мінімуму цих цінностей [3, 294]. До того ж, психолог розмежовує певну етапність і послідовність утворення відношень особистості до оточуючих, що позначається на набутті автономності культури людини.

Першочерговими, згідно спостережень Б.Ананьєва, є комунікативні риси, які стають внутрішньою основою для подальших утворень інших якостей (інтелектуальних, вольових, емоційно-мотиваційних), що виникають в процесі розвитку тих чи інших видів діяльності, із різноманітних відношень до життєвих обставин і подій. І найпізнішими утворюються відношення людини, що формуються до самої себе, вони слідуєть за відношеннями до ситуації, предметами і засобами діяльності, до інших людей, лише проходячи через багато об'єктів, свідомість стає сама об'єктом самосвідомості. Тому попереднім і необхідним є накопичення досвіду багатства подібних усвідомлень себе суб'єктом поведінки і реалізації їх в поведінці для того, щоб відношення до себе перетворилося у якості характеру.

Однак саме ці якості, хоча вони і є найбільш пізніми і залежними від усіх попередніх, завершують структуру характеру і забезпечують його цілісність [3, 314] Вони найбільш особистісно пов'язані з цілями життя і діяльності, ціннісними орієнтаціями, установками, виконуючи функцію саморегулювання і контролю розвитку, сприяючи утворенню і стабілізації єдності особистості.

Отже, рефлексія студента факультету мистецтв, що спрямована на самого себе постає своєрідною міні-акме-вершиною, каталізуючою зростання майбутнього вчителя музики та хореографії в професійній сфері. Окрім каталізуючої функції, рефлексія допомагає закладати ресурси і для наступних віх розвитку, періодів життя, забезпечуючи перспективну орієнтацію особистісного розвитку [1, 112].

Застосування рефлексивного підходу є найбільш ефективним саме в мистецькій сфері, зокрема у фаховому навчанні майбутніх учителів музики і хореографії, зважаючи на специфіку даного профілю. Так, І.Парфентьєва звертає свою увагу на значущість професійної рефлексії майбутнього вчителя музики, яку розглядає як спрямованість особистісної свідомості «на самого себе», через професійні якості та види діяльності, інтереси, потреби, вподобання, у результаті чого з'являється потреба знайти нові знання, розробляти методики, що допоможуть вирішенню поставленої мети [57].

Загалом, рефлексія є основним засобом, умовою і способом творчого саморозвитку. На думку О.Новікової, рефлексія дозволяє уникати мисленневих стереотипів, реорганізовуючи поточний навчальний процес, що допомагає подолати суперечності в процесі переосмислення проблемних навчальних ситуацій [51].

Визначення мистецької рефлексії належить Г.Падалці, яка проаналізувала це поняття з позиції усвідомлення «власних психічних станів і процесів у зіставлення із переживаннями, відтвореними в художньому образі, роздуми людини над власним життям, заглиблення до власних почуттів у зв'язку зі змістом мистецького твору, у зіставлення об'єктивного змісту художніх образів з результатами самоаналізу власного внутрішнього життя» [55, 158-159]. На думку В.Орлова, професійно-особистісну рефлексію вчителя мистецьких дисциплін необхідно розглядати як дію, що спрямована на вияв основ власного способу вирішення мисленневих мистецько-педагогічних завдань та їх узагальнення з метою наступного успішного вирішення зовнішньо різних, але за своєю сутністю споріднених завдань музично-педагогічної діяльності [53, 192].

Доцільно зазначити, що у процесі підготовки майбутнього вчителя музики та хореографії до продуктивної діяльності з учнями мистецька рефлексія передбачає розвиток самоусвідомлення, самопізнання, самооцінки, аналізу власного професійного «Я», пошуки особистісного смислу та методологічних сутностей професійної діяльності, які загалом забезпечують мотивацію фахового

самовдосконалення і, відповідно, високий рівень формування розвиненості фахових умінь та навичок студентів.

Творчий підхід є необхідною умовою та гарантом досягнення найвищих результатів діяльності вчителів музичного мистецтва та хореографії, найповнішої реалізації їх можливостей. У зв'язку з цим С.Сисоева зазначає, що педагогічна творчість вчителя розвивається впродовж усієї педагогічної діяльності та є вирішальним фактором просування до вершин педагогічної майстерності [68]. На основі аналізу і власних досліджень учена визначає такі ознаки педагогічної креативності вчителя: високий рівень соціальної і моральної свідомості; пошуково-перетворювальний стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, визначати головне тощо); проблемне бачення; творча фантазія, розвинена уява; специфічні особистісні якості (любов до дітей, безкорисливість, сміливість, готовність до розумного ризику в професійній діяльності, цілеспрямованість, допитливість, самостійність, наполегливість, ентузіазм); специфічні мотиви (необхідність реалізувати своє "Я", бажання бути визнаним, творчий інтерес, захопленість творчим процесом, своєю працею, прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах своєї педагогічної діяльності); комунікативні здібності; здатність до самоуправління; високий рівень загальної культури [68, 7-8].

Окрім того, вчитель новітнього формату, тобто творчий, креативний вчитель – чітко і правильно відтворює необхідну інформацію, генерує нові й оригінальні ідеї, знаходить нетрадиційні способи розв'язання проблемних педагогічних ситуацій, тобто має здібності до нестандартного – творчого мислення.

Необхідно підкреслити, що вибір професії за покликанням визначається, як сукупність стійких мотивів, що орієнтують діяльність особистості та які характеризуються інтересами, схильностями, переконаннями, ідеалами, в яких відображено світогляд людини, яка розвивається упродовж усього життя. За

таких умов самоосвіта стає потребою відповідати реаліям життя, бути сучасним та інформаційно-відповідним постійно-змінним реаліям.

Тобто, педагогічне покликання – життєве призначення і спрямування людини, що надає доцільності, осмисленості та має перспективи Будтя Людини тут і зараз. Справжній Вчитель не може не Любити молодь, для нього молодь – це Майбутнє, яке знаходиться в полі його люблячого серця. Це положення вже стало педагогічною аксіомою («Серце віддаю дітям», за В.О. Сухомлинським) [71]. Не всі розуміють глибинний сенс покликання і якщо педагогічній майстерності «можна навчитись», педагогічні здібності розвинути до певного необхідного рівня, то педагогічне покликання – це сутність людської природи, його талант.

Творча діяльність охоплює всі сфери людської життєдіяльності й на створення нових норм, цінностей і технологій. У сучасному багатокультурному просторі творча діяльність – це не лише процес створення «нових культурних форм, але і процес постійного переосмислення відповідних значень, які відображають суттєві особливості світоглядної рефлексії по відношенню до феномена творчої діяльності» [78].

Музично-хореографічна діяльність, будучи одним із видів художньо-творчої діяльності, виражає її бажання, прагнення до творчого становлення. Вона має надзвичайний вплив на розвиток творчої індивідуальності майбутнього вчителю музики і хореографії. Асоціативне мислення, інтуїція, вирізнення різних аспектів твору осягнення його глибинного смислу віддзеркалює внутрішній світ особистості. Щільна взаємодія відображувальних і творчих процесі розмежовує об'єктивне значення твору та особистісні смисли розуміння художньої інформації. Творча інтроспективна діяльність у художньому спілкуванні, що є важливим засобом саморозвитку і самозмінювання особистості, зумовлює успішність реалізації виховного потенціалу мистецтва.

Отже, формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії ґрунтуючись на засадах ціннісно-сміслового, особистісно-орієнтованого, синергетичного, рефлексивного, творчого підходів, дозволяє

студентам факультетів мистецтв відбирати необхідний матеріал, перетворювати його, тим самим створюючи новий, неповторний образ.

1.2. Зміст та структура музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії

Музично-ритмічні уміння майбутніх учителів музики та хореографії мають складно організовану побудову, включаючи художньо-естетичну складову. «Ритм, як і динаміка, повністю залежить від руху, і його найближчий прототип – наша м'язова система. Всі нюанси часу – *allegro*, *andante*, *ritenuto* – всі нюанси енергії – *forte*, *crescendo*, *diminuendo* – можуть бути сприйняті нашим тілом, і гострота нашого музичного почуття буде залежати від гостроти наших тілесних відчуттів» [29].

Методична система «евритміка» Е.Жак-Далькроза має особливе відображення в сучасній практичній діяльності. В основу викладання вчений ставить принцип цілісності ритму і звуку, наслідуючи наступний порядок:

- музично-ритмічні вправи;
- вправи для слуху і голосу;
- вправи на сприйнятливність слуху до тембрального звучання.

На основі рухово-ритмічних вправ, які протікають в просторі та часі, відбувається взаємовідношення між м'язовим напруженням руху і мірою часу і простору. У процесі музично-ритмічного виховання необхідно враховувати відчуття взаємозв'язку між тривалістю м'язового напруження і силою та тривалістю звуку.

У процесі музично-ритмічного виховання необхідно враховувати те, що ритм, воля та розум виховуються одночасно [29]. Музично-ритмічні вправи сприяють взаємовідношенню між діяльністю окремих органів і волею, пробуджуючи м'язове чуття і розвиваючи здатність передавати власні почуття засобами рухів. Необхідно враховувати те, що рух м'язів є результатом вольових

зусиль, тому треба слідкувати за тим, як м'язова іннервація пливає на волю, забезпечуючи гармонію почуттів.

Розглядаючи проблему музично-ритмічного виховання В.Гусак стверджує, що переводячи всі рухи, які «втілюють різноманітні тривалості і нагоси в категорію автоматичних, ми тим самим звільняємо розум для вирішення нових музичних задач, в результаті чого засвоєння музики з ритмічної сторони відбувається ритмічної сторони відбувається швидко, легко і точно. Коли все, що торкається ритму і техніки, перейде в категорію автоматичного – вся увага звільняється для передачі почуттів, які втілені в ритмі і в звуках. Ось чому основою будь-якого ритмічного руху є механічний рух» [20, 30].

Доцільно зазначити, що без ритму пластичного не може бути сприйнятий рух музичний. Завдання ритмічної гімнастики полягає в тому, щоб привчити свідомість до відчуття однакової тривалості відрізків часу, і розвинути правильне відчуття пластичних наголосів.

Музично-ритмічні уміння майбутніх учителів музики і хореографії полягають у взаємовідношенні фізичних та інтелектуальних сил, опираючись на тісний взаємозв'язок між уявою і рухом. Уявлення про ритмічне ділення часу утворюється за допомогою «рівномірних м'язових напружень, тобто ритму, який закладений в нас самою природою. Першоосновою будь-якого руху є доцільна м'язова іннервація, тобто правильне застосування сили» [20, 31].

На думку С.Гончаренка уміння – це здатність належно виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок. Уміння передбачає «використання раніше набутого досвіду, певних знань; без останніх немає умінь» [18, 468]. Утворення умінь є засвоєний суб'єктом спосіб виконання дії, який забезпечується сукупністю набутих знань і навичок. У складному процесі утворення умінь задіяна аналітико-синтетична діяльність кори великих півкуль головного мозку, вході якого створюються і «закріплюються асоціації між завданням, необхідними для його виконання знаннями та застосуванням знань на практиці» [18, 469].

Уміння формується шляхом вправ, що створює можливість виконання дії не лише у звичних, а й у змінених умовах. «Розрізнять загальнонавчальні вміння (які стосуються всіх навчальних предметів), і спеціальні (характерні для конкретного предмета)» [61, 58]. Формуються уміння поетапно від простих умінь (ознайомлення), до поступового переходу до більш складних умінь (усвідомлення їх смислу). Уміння передбачають самостійне й дедалі точніше виконання практичних завдань, які визначаються розвиненим ступенем мотивації, і, нарешті, до професійної майстерності з використанням різноманітних набутих умінь. Уміння знайти тактичний, ненав'язливий контакт зі студентом факультету мистецтв, перебувати «в образі» протягом уроку, налаштувати себе на натхненне, щире і доброзичливе ставлення до учнів, свідомо застосовувати в педагогічному спілкуванні прийоми акторської техніки невідмінне завдання музично-хореографічної діяльності.

Структура музично-ритмічних умінь охоплює *пізнавальний-мотиваційний, когнітивно-ініціативний, емоційно-емпатійний та результативно-діяльнісний* компоненти.

Пізнавальний-мотиваційний компонент розглядається нами як визначення наявності мотиваційної спрямованості майбутніх учителів музики та хореографії на музично-ритмічну діяльність, установку на здобуття необхідних компетенцій та вияв усвідомленої установки студентів на пізнання себе у процесі оволодіння музично-ритмічними вміннями. Цей компонент представлений стійкою зацікавленістю майбутньою професією та розвитком мотиваційної сфери направленою на формування музично-ритмічних умінь.

Сучасні дослідження мистецького навчання мають чітку думку щодо необхідності й ключової позиції наявності мотивації до навчальної діяльності. Вона полягає в виявленні цінності фахової діяльності, в осмисленні результатів емпіричного досвіду, що передбачає націленість до поглиблення музично-ритмічних знань, виокремлення необхідних аспектів професійного становлення, акмеологічного розвитку.

Зокрема, Г.Падалка вбачає цінність цього процесу у самоаналізі, самопізнанні студентів та учнів. Науковиця відмічає, що такий аналіз охоплюватиме зіставлення цінностей внутрішнього розуміння життя учнями із духовними, морально-світоглядними моментами і позиціями, які актуалізуються у мистецтві в конкретному творі, виявлятиме співвіднесення найглибших переживань особистості з художніми оцінками композитора, хореографа, також відстежуватиме особистісні художні уміння по відношенню до досягнень інших студентів у мистецькій галузі. У результаті цього має напрацюватися адекватна самооцінка, що є важливою складовою музично-педагогічних умінь [55].

Відмітимо, що емпіричний аналіз може здійснюватися у основних двох напрямках – стосовно своєї власної діяльності, а також стосовно групи дітей, з якими проводиться урок. Так, емпіричний аналіз майбутнього вчителя музики та хореографії, має охоплювати структурний аналіз музично-хореографічного твору, перегляд втілення пластики, досягнення цілі через логічність дій, констатацію прогресивності світосприйняття, наявності натхнення і уміння створити зацікавленість. Аналіз роботи студентів факультетів мистецтв, на думку А.Козир, може виявлятися через підготовку до музично-хореографічних занять, а саме уміння співвідносити те, що вже вдалося закріпити в автоматичних діях і те, що далі потребує удосконалення, урахування різних позицій і технічних прийомів та ін. [37].

Пізнавально-мотиваційний компонент передбачає розвиток глибокого стабільного інтересу до музично-хореографічної діяльності, до мистецтва, до педагогічної роботи з дітьми, прагнення впровадження художніх цінностей в середовище підростаючого покоління. Емпіричний аналіз вибудовуватиме у майбутнього вчителя музики та хореографії продуктивну позицію щодо самого себе. Наступним буде перехід до відносно усвідомленої Я-позиції, що запускає ланцюжок із додаванням функції самоконтролю. У даному контексті доречно навести погляди В.Орлова щодо даного питання, який розуміє розвиток професіоналізму, а в нашому випадку формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії через здатність до рефлексивного

аналізу, саморегуляції педагогічних дій, на основі чого відбувається збалансування, гармонічне і послідовне співставлення ідеального—Я у теперішньому (розвинена система самооцінки) і майбутньому [53]. Інструментарієм у даному процесі виступатиме пошук досконалого «тренажу» самого себе, підбір найуніверсальніших прийомів, що забезпечать розвиток у необхідному напрямку.

Таким чином, має напрацьовуватися адекватність позиції щодо власних умінь в теперішньому часі, здійснюватиметься розвиток системи самооцінки, самоконтролю, яке уможливлуватиме розвиток і визначатиме основні моменти, до яких майбутній вчитель музики та хореографії прагне у майбутньому. Все це загострюватиме увагу на процесах діяльності, а також її зміні за рахунок розвитку музично-ритмічних умінь. Механізм розвитку музично-технічних умінь полягатиме у тому, щоб усвідомити спосіб певної дії у музичній сфері, виокремити певні ланки у ньому, які можна удосконалити одразу, або ж втілювати протягом певного періоду, чи достатньо тривалого періоду часу, вибудувати новий спосіб дії і «відшліфувати» його у практиці. Це може стосуватися індивідуальних технічних можливостей, творчого та фізичного потенціалу, прояву здатності вживатися у певний образ, що стає можливим через володіння технічним і артистичним арсеналом мистецтва.

Зважаючи на специфіку і дуалістичність цього процесу, який протікає у двох паралельних площинах, взаємодіючих між собою, удосконалюючи координаційність рухів, ми маємо ураховувати те, що можуть бути наявними фактори, які фіксують проблему в певному моменті, впливаючи на загальний процес музично-ритмічних дій. У першу чергу, це стосується питання взаємозв'язку внутрішнього і зовнішнього ритму в музично-хореографічному втіленні. Зовнішнім ритмом прийнято вважати такий, що сприймається у формі певного малюнку рухів, тобто шляхом візуалізації. Зовнішній ритм завжди народжується під впливом внутрішнього ритму, який проявляє душевний стан, виникає під дією певних запропонованих обставин і визначає інтенсивність переживань танцівника або музиканта, керує його поведінкою, що в свою чергу

впливає на нього. І зовнішній, і внутрішній ритми не можуть бути розірваними, вони функціонують у взаємодії.

Музично-ритмічні уміння можуть виражатися через уміння правильно вибудувати великі, середні, малі, важливі й другорядні метро-ритмічні завдання у творі, які мають між собою взаємодіяти, утворюючи метро-ритмічний каркас. Кожен з таких фрагментів має виконувати певне завдання, що урівноважуватиме усі структурно-організуючі функції ритму. Але слід пам'ятати, що поділ на фрагменти є тимчасовою мірою, що їх необхідно об'єднати. Від цього залежатиме кінцева побудова композиційної стрункості форми твору, її ясність, гармонійність, цілісність музичної думки. Сюди також відноситься уміння вчити не «працювати» (муштра), а грати (танцювати), уміти подолати неохайність гри, її розкиданість, боротися з прямолінійністю і примітивністю, що можуть бути привнесеними із «сухих» механічних вправ, тощо. Потяг мотиваційної сфери студентів факультетів мистецтв до тих чи інших видів діяльності виникає у зв'язку з індивідуальними особливостями, завдяки яким особистість може повніше відтворити специфічний зміст діяльності.

Іншу сторону музично-ритмічних рухів маємо обґрунтувати, спираючись на аргументи В.Петрушина, який фіксує, що «здатність до тонких, точних, швидких і спритних рухів є тією гідністю, що високо цінується як і гострий музичний слух, цупка музична пам'ять і гарне почуття ритму» [59, 153-154]. До того ж, вчений відмічає що не зважаючи на те, що музично-ритмічні рухи багато в чому залежать від природньої обдарованості, але потрібні навички можна покращити за допомогою відповідних методів навчання.

При розгляді *когнітивно-ініціативного* компоненту музично-ритмічних умінь ми спиралися на визначення обізнаності у музично-ритмічних засобах художньої виразності музичного твору, наявності елементарних музично-хореографічних уявлень та міри самостійності студентів у пізнанні музичного мистецтва у процесі інтегрованого навчання. Цей компонент має такі її ознаки: наявність знань для здійснення успішної діяльності, розуміння значення цих

знань для практики, набір операційних умінь та творчий підхід до професійної діяльності.

Когнітивно-ініціативний компонент охоплює уміння контролювати себе у процесі власних музично-ритмічних дій, він включає різні сторони музично-ритмічної діяльності, виявлятиметься як на внутрішньому (психічному), так і на зовнішньому (фізичному) пластах виконання, демонструє швидкість, точність, координованість рухів, пов'язаних зі слуховим контролем та руховою активністю. Важливо також у процесі власних музично-ритмічних дій встановлювати гармонію взаємодії фізичних і психічних функцій, про яку активно проголошував Е.Жак-Далькроз, що дозволить майбутньому вчителю музики та хореографії якісно виконувати необхідні рухи, уникаючи зайвих м'язових скорочень, виявляти і виконувати різні відтінки музики, як часові, так і динамічні [29].

Підтвердження даного явища у єдності фізичного і психічного аспектів під час власного виконання музично-ритмічних дій вбачаємо у наукових думках Л.Виготського, який логічно пояснював наступне. Для того, щоб здійснився будь-який рух, необхідна наявність у «свідомості образу або згадування про ті подразники, які були із цим рухом пов'язані...Усілякий довільний рух першочергово має відбутися ніби мимовільно для того, щоб викликати відповідну кінестетичну реакцію», тобто відповідний внутрішній подразник. І тільки згодом, шляхом поновлення цієї реакції можливе повторення руху у вигляді довільного акту.

З огляду на це, уміння контролювати себе в процесі власних музично-ритмічних рухів полягатиме у розподіленні м'язового напруження з наступним його розслабленням. Саме таке уміння керувати своїм м'язовим апаратом дає велику роль у ритмічному самовідчутті та статиці. Залишаючись у нерухомому положенні динамічних засобів, майбутній вчитель музики і хореографії буде шукати зовнішню виразність у правильному розподіленні м'язової енергії по всьому тілу і звільненню тіла від зайвої напруги. Внутрішній ритмічний стан

підкаже ступінь напруженості, надасть тілу необхідного положення, і уможливить точність виконання музично-ритмічних рухів.

У навчально-виконавській діяльності доцільно використовувати інтерактивні технології, які необхідно застосовувати у процесі вивчення технічних завдань, навчальних вправ та етюдів з метою підвищення ефективності навчального процесу. Інтерактивні технології бажано використовувати на заняттях з учнями, під час проведення виробничої практики. Після проведеного заняття учні з учителями повинні обговорювати використанні методи, відмічати позитивні сторони та помилки, для того щоб подальша робота була більш позитивною. Це надає учням стимулу для оволодіння майбутньою професією. У процесі цієї роботи перед учнями було поставлене завдання вивчити потрібні рухи і передати настрій цього твору. Використання інтерактивних технологій на цьому етапі дозволило подолати певні труднощі, з якими учні упорались значно легше. У силу того, що учням надавалась можливість самостійно придумати якісь рухи для танцю, то їм вдалось успішно побороти усі поставлені перед ними завданнями. Нажаль, не у всіх учнів це вийшло з першого разу, але це змусило їх бути активними, вчитися фантазувати. Саме використання інтерактивних технологій у процесі спільної роботи вчителя та учнів може сприяти їх духовному зближенню, вихованню в учнів творчого ставлення до музично-хореографічних занять. Тільки у практичній діяльності майбутній учитель музики та хореографії зможе проявити те, як він самотужки здатен вирішувати і утворювати різні педагогічні ситуації.

Основою оволодіння музично-ритмічними вміннями майбутнього вчителя музики і хореографії є активний інтерес до мистецької галузі знань, якісне викладання предмету, й основне – дієве знання закономірностей особистісного розвитку фахівця на різних вікових етапах та специфіка його акмеологічного становлення. Основне завдання вчителя - в повній мірі оволодіти знаннями та музично-ритмічними вміннями і реалізувати їх в соціально-значущих аспектах у практичній діяльності.

На цій основі у майбутнього вчителя музики та хореографії можуть розвинути передумови до виникнення статусно-рольового конфлікту, який руйнівню діє як на саму особистість, так і створює конфліктні ситуації в навчальній групі, музично-педагогічному колективі, тощо. Саме тут і потребується прояв музично-ритмічних умінь майбутнього вчителя музики та хореографії через здатність до рефлексивного аналізу, який допоможе відстежити всі ці реакції, унаочнити включеність студента у процес самовиховання музичних здібностей. Емпіричний аналіз допомагатиме студентам виділяти закономірності минулої діяльності для того, щоб урахувувати їх у теперішньому часі, а також закладаючи для формування і оцінки картини майбутнього.

Емоційно-емпатійний компонент був представлений як чуттєве сприймання музики у поєднанні з хореографічними елементами на основі їх рефлексивного аналізу та ступінь здатності до регуляції емоційно-вольового стану у виконавській діяльності майбутніх учителів музики та хореографії. Емоційно-емпатійний компонент охоплює систему творчої педагогічної взаємодії та керівництво цим процесом. Цей компонент орієнтує на оволодіння вміннями, навичками та технікою професійного спілкування, він також охоплює чуттєве сприймання музики у поєднанні з хореографічними елементами на основі їх рефлексивного аналізу та ступінь здатності до регуляції емоційно-вольового стану у виконавській діяльності майбутніх учителів музики та хореографії.

Виявлення емоційної захопленості процесом усвідомлення та виконання музичних творів у поєднанні з музично-ритмічними імпровізаційними елементами яскраво підкреслюється крилатим висловом такого видатного педагога, як О.Гольденвейзер, зокрема він зазначав, що «учень може вибачити викладачу спалах гніву, роздратованість, але ніколи – байдужість». Байдужість може загальмувати будь-який прояв інтересу учня до музичного та хореографічного мистецтва, тому тільки «емоційне резонування» викладача з учнем, який лише починає усвідомлювати те, що відбулося під час першої

зустрічі із мистецьким твором, відкриваючи для себе новий світ, має поставати міцним фундаментом творчої роботи.

Автор вказує на те, що розпізнаючи емоції, які входять складовою частиною до структури художнього змісту музики, слухач одночасно і проникається ними, тобто сприймає їх не лише зі сторони, як образ, як чийсь почуття, але і як власні переживання. Емоційно-оцінні реакції слухача можуть бути позитивними або негативними в залежності від того, наскільки музика відповідає на його приховані бажання і художні потреби. Реакції відображають глибинний процес засвоєння слухачем твору, в ході якого він співвідноситься з усіма сторонами його особистості та індивідуальності, з його психічною організацією, темпераментом, системою ідеалів, нав'язаних оточуючою його культурою суспільства, але індивідуально ним сприйнятою.

Працюючи над проблемою музикальності у своєму дослідженні Б.Теплов, робить сутнісні висновки щодо основи, яка міститься в емоційності музичних переживань, відмічаючи, що позаемоційним шляхом неможливо досягнути змісту музики. Її розуміння, якщо під цим криється не лише сприйняття зовнішньої структури музичної тканини, завжди є емоційним розумінням. До того ж, вчений відмічає, що сприйняття, переживання музики має йти через емоцію, але не завершуватися нею. Засобами емоції пізнається світ. Сприйняття музики у всій глибині та змістовності можливо тільки в контексті інших засобів пізнання, що виходять за межі музики. Світ музичних образів не може бути до кінця зрозумілим «сам із себе». Учений спостерігав те, що під час прослуховування музики і використання музично-ритмічних рухів істотним моментом є емоційні та емоційно-оцінні процеси.

Ідентичні думки віднаходимо у Б.Кременштейна, який стверджує, що «найбільш ефективна форма переживання музики – виконання, і дуже велике значення його як дієвого засобу, що веде до найбільш глибокого і повного розуміння твору...Емоційна сторона сприйняття музики є першою і специфічною музичною сходинкою. На наступних етапах розвитку музиканта поруч із емоційним началом все більш розвивається його інтелект, і роль

свідомого елемента по відношенню до музики і у роботі значно підвищується. Те саме спостерігається при розучуванні окремих творів. Зазвичай на початку роботи над п'єсою увагою виконавця головним чином заволодіває характер музики, емоційне сприйняття її надзвичайно гостре. Виразні деталі твору: яскраві мелодичні звороти, модуляції, темброві співставлення і кольори – все це набуває високого емоційного та естетичного задоволення в процесі гри. Але чим більше працює виконавець над твором і зживається із ним, тим більше починає цікавитися тим, як воно написано композитором, якими засобами досягається така виразність і яскравість музики, якими шляхами розвиваються образи творів. Тоді зростає і захоплення інтелектуальне, тісно пов'язане з емоційним, витікає з нього і поглиблює емоційну сторону сприйняття» [40, 27-28].

Для того, щоб виконання музики вчителем викликало ефект емпатійного сприйняття її образів учнями, необхідно, щоб учитель музики і хореографії зміг передбачити художньо-емоційну реакцію учнів. Створити виразну художньо-педагогічну інтерпретацію і у виконанні музики, і у слові про неї, в рухах неможливо поза врахуванням можливого відгуку дітей на художні образи. Отже, розвиваючи у студентів уміння художньо-педагогічної інтерпретації, викладач дбає про педагогічно опосередкований розвиток художньої емпатії майбутніх учителів.

Результативно-діяльнісний компонент допоміг нам розкрити міру творчої спрямованості виконавської діяльності, що мала прояв у нестандартних підходах до вирішення виконавських проблем, виборі різних прийомів і засобів роботи над музичними творами. Глибокі знання теоретичних основ ефективного педагогічного спілкування забезпечує усвідомлене використання музично-ритмічних умінь, у свою чергу результативно-діяльнісний компонент дозволяє творчо використовувати набуті знання.

Доречно зазначити, що результативно-діяльнісний компонент визначає уміння контролювати себе у процесі власних музично-ритмічних дій. Як відомо, Л.Виготський багаторазово наголошував, що «в основу виховного процесу має бути покладена особиста діяльність учня і все мистецтво вихователя має бути

зведене до того, щоб спрямовувати і регулювати цю діяльність». Але для того, щоб керувати музично-ритмічною діяльністю учнів, необхідною умовою є уміння контролювати себе у виконавському процесі.

Зокрема, регуляція педагогічних дій може бути одразу помічена через виникнення відповідної реакції на творчий порив майбутнього вчителя музики та хореографії учнями. Такий процес має спонукати до асимілювання відчуттів студента, а на більш пізньому етапі викликати більш уважливе вглядання або вслухання в те, до чого закликає вчитель, утворення «унісону» думок під час заняття, або ж навпаки, надання форми творчого обговорення, з висуванням індивідуальних, контрастних думок тощо. Так, здатність до саморегуляції педагогічної ситуації включає проєкцію на регуляцію себе, правильне усвідомлення своїх педагогічних дій і наслідків цих дій, а також на швидке реагування через посилення або послаблення деяких із них, що ефективно відображається на навчальному процесі одразу. Це має реалізовуватися через правильне налаштування спілкування, орієнтування у взаємовідносинах, організаторські моменти (агрегація інтересів) та ін.

Таким чином, результативність є відправною точкою вивчення музики, що уможлиблює те, що виконавці дуже багато знаходять інтуїтивно, а потім, аналізуючи результати своєї творчої праці, призводять задум, його смисл і форму втілення до повного завершення. Зважаючи на це, атмосфера має навіювати творчі думки, спонукати до проявів імпровізаційних моментів, які мають великого значення для учнів на усіх етапах роботи, як початковій, що актуалізує і унаочнює перші враження вихованця, так і на наступних етапах, все більше і більше занурюючи у сам процес. Тому важливо ніколи і ніщо не виконувати механічно, навіть при виконанні гам та технічних вправ необхідно прагнути до усвідомленості та захопливості звучання, використовувати заражаючий та навіювальний ефект у пробудженні у слухачів соматичних реакцій.

Саме на таких обставинах уроку наголошував Н.Перельман, доводячи, що «творча одухотворена атмосфера уроку, його забарвленість, закоханість у

музику, в кожен нюанс і штрих, уміння не стільки словами, скільки озвученими прикладами захоплювати, доводити і показувати красу твору» має панувати на заняттях. Він вважав, що «серед нескінченної різноманітності уроків мають бути уроки захоплення. Потрібно вчити учня захоплюватися. Тим, що цього гідне. Не слід затьмарювати ці уроки корисними порадами. Заразити захопленням! Не думайте, що це легко і просто. Заразити можна не вигаданою «хворобою», а справжньою.

Особистісне сприймання музичного твору неможливе поза активізацією уяви, яка суб'єктивізує художній текст, переносить виражені у музиці почуття і емоційні ситуації в план особистісних роздумів, переживань, асоціацій. Щоб до кінця усвідомити авторські устремління, треба спробувати увійти в обставини створення образу, начебто самому їх пережити і відчутти, подумки поставити себе в становище автора, увійти у його спосіб мислення і відчуття. Виконавець має наче б то злитись з об'єктом інтерпретації, осягнути його достоїнства і вади на внутрішньому плані, "вжитись" у створені композитором художні деталі, нюанси.

Аналізуючи розвивальні можливості художньо-педагогічної інтерпретації музики як різновиду професійної діяльності, зазначаємо, що залучення студентів до художньо-педагогічної інтерпретації – один із найважливіших способів забезпечення педагогічної спрямованості процесу формування художньої емпатії студентів. Від здатності до виразного виконавського піднесення музичного матеріалу майбутнім учителем музики і хореографії залежить характер музичного сприймання учнів, характер їхніх музично-хореографічних вражень. Важливого значення надавалось залученню студентів факультетів мистецтв до вибору музично-хореографічного репертуару для роботи в школі. Студенти мали відібрати такі твори, які б, на їхню думку, могли викликати у школярів інтерес до образного змісту музики.

Необхідною умовою формування музично-ритмічних умінь є наявність креативного початку в діяльності вчителя музики і хореографії та високий рівень творчої активності, яка спрямована на реалізацію музично-хореографічних

здібностей у процесі сприйняття нового як духовної потреби особистості, що у свою чергу, сприяє набуттю практичного досвіду. З позицій акмеологічного підходу оптимальною є система опосередкованого керівництва творчим процесом на рефлексивно-креативній основі.

Таким чином, саме ця структура музично-ритмічних умінь (пізнавально-мотиваційний, когнітивно-ініціативний, емоційно-емпатійний, результативно-діяльнісний компоненти) забезпечують ефективне формування музично-хореографічний дій.

Важливим засобом підготовки майбутніх учителів музики та хореографії до творчої роботи з учнями є інтерактивні технології. Метою активного впровадження інтерактивних технологій навчання є набуття учнями готовності, здатності до комунікативної і кооперативної діяльності, оволодіння комплексом музично-ритмічних умінь. З огляду на велику кількість інтерактивних умінь, які доцільно використовувати у навчальному процесі, класифікуємо їх у такі основні групи:

- вміння слухати партнерів і виявляти до них прихильність, доброзичливість, толерантність;
- уміння переконувати, аргументувати власну думку, керувати емоційним станом;
- вміння дискутувати, підтримувати зворотній зв'язок, ініціювати спілкування, доходити компромісу;
- уміння взаємодіяти з учнями, співпрацювати, встановлювати ділові контакти;
- вміння працювати в парі, малих групах, колективно.

Таким чином, ефективне використання інтерактивних технологій допомагає підготовці майбутніх учителів музики та хореографії до творчої практичної роботи з учнями. У процесі цієї роботи майбутні вчителі музики та хореографії набувають не лише художньо-естетичної підготовки, а також соціальної, культурної, адже у них формується готовність до комунікативної і кооперативної діяльності. Інтерактивне навчання дозволяє майбутнім учителям

музики та хореографії коригувати свій емоційний стан, будувати творчу взаємодію.

Отже, основою інтерактивних педагогічних технологій є спілкування – як форма психічного контакту, що здійснюється між людьми, як рівноправними партнерами, і виявляється в обміні інформацією, взаємовпливі, взаєморозумінні. Оптимально вирішувати ці питання допоможе цілеспрямоване використання моніторингової системи управління освітою, яка забезпечить тривале спостереження за станом явищ, що вивчаються, дозволить виявляти тенденції та зміни, встановлюючи їхню залежність від певних факторів та умов.

Висновки до першого розділу

Здійснений теоретико-методологічний аналіз проблеми формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії дозволили дійти таких висновків:

- музично-ритмічні уміння виступають складовою музично-теоретичного навчання і найбільш ефективно відображаються в рухах. Осягнення емоційно-образного змісту музики можливо лише в активній музично-творчій діяльності, де важливе місце займають музично-ритмічні уміння, пластичне інтонування, яке допомагає осмислено, свідомо сприймати та виконувати музичні твори;

- інтегративні мистецькі знання майбутнього вчителя музики та хореографії можна трактувати як цілісну сукупність відомостей з різних видів мистецтва, що виникає в результаті спеціально-організованої художньо-пізнавальної діяльності, спрямованої на відчуття, осягнення та узагальнення художнього змісту та внутрішніх поліструктурних взаємозв'язків мистецьких явищ на основі співставлення, структурування, систематизації та узагальнення їх сутнісних характеристик;

- дослідження змісту та сутності формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії ґрунтуються на засадах ціннісно-

сміслового, особистісно-орієнтованого, синергетичного, рефлексивного та творчого підходів. Ціннісно-смісловий підхід розглядає людину як вищу цінність суспільства, окрім того, дозволяє розкривати значення особистісних цінностей як стрижня людини, уможливлуючих досягнення високого рівня професіоналізму і акмеорієнтованих самозмін, а також відстежує роль ціннісних орієнтацій і ціннісних відношень в процесі саморозвитку людини і соціуму. Особистісно-орієнтований підхід включає питання засвоєння соціально напрацьованих цінностей та їх осмислення, що складає смислове ядро особистості, багато у чому детермінуючим успішність самовизначення і включеність у мистецьке життя. Синергетичний підхід зорієнтований на міждисциплінарне поле, в рамках якого досліджуються системи, що складаються з декількох або великої кількості елементів. Це дозволяє встановлювати міждисциплінарні зв'язки і виявляти інформацію, яка раніше знаходилася за межами дискурсу окремо взятих наук. Рефлексивний підхід дозволяє усвідомити важливість практичної підготовки майбутнього вчителя музики і хореографії до роботи з учнями, широкого використання у навчально-виховному процесі творчих видів роботи, ефективної взаємодії вчителя та учнів. Рефлексивний підхід сприяє виробленню готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до критичного осмислення, адекватного оцінювання результатів мистецької діяльності, вибору кращих засобів проведення професійної роботи з учнями. Творчий підхід є необхідною умовою та гарантом досягнення найвищих результатів діяльності вчителів музичного мистецтва та хореографії, найповнішої реалізації їх можливостей. Педагогічна творчість вчителя розвивається впродовж усієї педагогічної діяльності та є вирішальним фактором просування до вершин педагогічної майстерності;

- музично-ритмічні уміння майбутніх учителів музики та хореографії мають складно організовану побудову, включаючи художньо-естетичну складову. Вони полягають у взаємовідношенні фізичних та інтелектуальних сил, опираючись на тісний взаємозв'язок між уявою і рухом. Музично-ритмічні уміння передбачають самостійне й дедалі точніше виконання практичних

завдань, які визначаються розвиненим ступенем мотивації, і, нарешті, до професійної майстерності з використанням різноманітних набутих умінь;

- структура музично-ритмічних умінь охоплює пізнавально-мотиваційний, когнітивно-ініціативний, емоційно-емпатійний та результативно-діяльнісний компоненти. Пізнавально-мотиваційний компонент розглядається нами як визначення наявності мотиваційної спрямованості майбутніх учителів музики та хореографії на музично-ритмічну діяльність, установку на здобуття необхідних компетенцій та вияв усвідомленої установки студентів на пізнання себе у процесі оволодіння музично-ритмічними вміннями.

При розгляді когнітивно-ініціативного компоненту музично-ритмічних умінь ми спиралися на визначення обізнаності у музично-ритмічних засобах художньої виразності музичного твору, наявності елементарних музично-хореографічних уявлень та міри самостійності студентів у пізнанні музичного мистецтва у процесі інтегрованого навчання.

Емоційно-емпатійний компонент був представлений як чуттєве сприймання музики у поєднанні з хореографічними елементами на основі їх рефлексивного аналізу студентів та ступінь здатності до регуляції емоційно-вольового стану у виконавській діяльності майбутніх учителів музики та хореографії.

Результативно-діяльнісний компонент допоміг нам розкрити міру творчої спрямованості виконавської діяльності, що мала прояв у нестандартних підходах до вирішення виконавських проблем, виборі різних прийомів і засобів роботи над музичними творами;

- важливим засобом підготовки майбутніх учителів музики та хореографії до творчої роботи з учнями є інтерактивні технології. Метою активного впровадження інтерактивних технологій навчання є набуття учнями готовності, здатності до комунікативної і кооперативної діяльності, оволодіння комплексом музично-ритмічних умінь.

Основні матеріали розділу висвітленні у публікаціях автора [81; 82; 83].

Перелік використаної літератури

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник для студ. і викл. вищ. навч. закл. К.: Либідь, 1998. 558, [1] с.
2. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. К.: Знання України, 2004. 804, [3] с.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб: Питер, 2002. 228с.
4. Афанасьев Ю.Л. Соціально-культурний потенціал художньої діяльності. Л: Світ, 1990. 159 с.
5. Балл Г.О. Наука як підсистема культури і діалога-культурологічний підхід в освіті. Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти: наук.-метод. зб., за ред. Г.В. Балла. К., 1998. С.101–118.
6. Барахтян М.М. Особливості творчої професійної діяльності соціального педагога. Наука і сучасність. К.: Логос, 2004. Т. 43. С. 12-20.
7. Бахтин Л.М. Два способа изучать культуру. Вопросы философии. 1986. №12. С. 104-115.
8. Бегидова С.Н., Иоакимиди Ю.А., Сельмидис Л.Ф. Педагогическая установка в профессиональной подготовки специалиста по физической культуре и спорту: детерминанты, процесс, условия. Майкоп: Федеральное агенство по образованию. Адыгейский гос. ун-т, 2006. 127 с.
9. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: навч.-метод. посібник. К.: ІЗМН, 1998. 204, [1] с.
10. Блок Л.Д. Классический танец: История и современность. Вступ. ст. В.М. Гаевского. М.: Искусство, 1987. 556 с.
11. Болгарський А.Г. Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики. Науковий часопис Нац. пед. ун-т імені М.Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр.– К., 2004. Вип. 1 (6). С. 7-14.
12. Бондар В.І. Педагогіка проектування освітнього середовища. Вісник: зб. наук. ст. К.: НПУ, 2003. Вип. 5. С. 37-42.

13. Букач М.М. Формування педагогічної культури вчителя музики у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки». К., 1999. 39 с.
14. Ван Юаньсінь. Конструктивна складова музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського: педагогічні науки. №1 (64). Миколаїв: МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2019. С. 288-292.
15. Вовк Л.П. Педагогічні традиції у системі освітніх інновацій. Пульсар. 2000. № 9. С. 45-47.
16. Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика: Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. 708 с.
17. Волинка Г.І. Філософія: посібник. Г.І.Волинка, Н.Г.Мозгова, Ю.О.Федів. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2002. 63 с.
18. Гончаренко С.У. (2011), Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-ге. Рівне: Волинські обереги. 552 с.
19. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти [монографія]. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. 243 с.
20. Гусак В.А. Відображення методичної системи Е. Жак-Далькроза в музично-педагогічній практиці. Техніка Е. Жак-Далькроза як засіб творчого самовираження особистості майбутнього вчителя мистецьких дисциплін. Матеріали міжнародного науково-практичного семінару. Умань: Візаві, 2013. С. 29-32.
21. Гуревич Р.С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід: Навчальний посібник. Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, Л. С. Шевченко; за ред. Гуревича Р.С. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. 348 с.
22. Діалогічна взаємодія в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи, за ред. Г.О.Балла, В.О.Киричука, Р.М.Шамалашвілі. К.: ІЗТН, 1997. 136 с.

- 23.** Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. К.: Академвидав, 2004. 352 с. (Альма-матер).
- 24.** Драйден Г. Революція в навчанні. Гордон Драйден, Джаннетт Вос [перекл. з англ. М.Олійник. Львів: Літопис, 2005. 541 [1] с.
- 25.** Дряпіка В.І. Орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури: соціально-педагогічний аспект. Інститут педагогіки АПН України. К.: Кіровоград: Держ. центр. укр. вид-во, 1997. 215 с.
- 26.** Дубасенюк О.А., Вознюк О.В. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. 114 с.
- 27.** Дяченко В. А. Теоретичні підходи до розуміння психологічного благополуччя особистості. Електронний ресурс. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchdpu/psy/2012_103_1/Dyachen.pdf.
- 28.** Єременко О.В. Теорія і методика розвитку музичного сприймання в учнів основної школи: методичний посібник. Суми: Сум. держ. пед. ун-т, 2003. 141с.
- 29.** Жак-Далькроз Э. Ритм. М.: Издательский дом «Классика – XXI», 2008. 248 с.
- 30.** Жалдак М.І. Педагогічний потенціал інформатизації навчального процесу, 2006. С. 53-62.
- 31.** Закон України «Про вищу освіту»: наук.-практич. коментар /за заг. ред. Кременя В.Г. К.: СДМ-студію, 2002. 323 с.
- 32.** Зязюн І.А. Безсвідомість. Підсвідомість. Творчість (з огляду установки Дмитра Узнадзе). Мистецтво та освіта. 2001. № 3. С. 7-14.
- 33.** Зязюн І.А. Освітня парадигма – тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб'єктів освіти. Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. праць, за ред. І.А.Зязюна, Н.Г.Ничкало. К., 2003. С. 15-29.

- 34.** Казаков Ю.М. Педагогічні умови застосування медіаосвіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів : автореф. дис... канд.пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2007. 20 с.
- 35.** Киричук О.В. Психологія особистості. К.: Либідь, 1996. 632, [1] с.
- 36.** Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки». К., 1993. 31 с.
- 37.** Козир А.В., Федоришин В.І. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.-методич. посіб. К. : Вид-во НПУ ун-т імені М.П.Драгоманова, 2012. 263 с.
- 38.** Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития. Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 128–135.
- 39.** Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К.: Рад. шк., 1989. 608 с.
- 40.** Кременштейн Б. Воспитание самостоятельности в классе специального фортепиано. М.: Классика XXI, 2007. С. 12-45.
- 41.** Левченко Т.І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах. Вінниця: Нова школа, 2002. 510 с.
- 42.** Любан-Плоцца, Побережная Г., Белов О. Музыка и психика: Слушать душой. К.: «АДЕФ-Украина», 2002. 200 с.
- 43.** Малихіна О. Особистісно-зорієнтована модель навчання та її аксіологічна сутність. Рідна школа. 2002. № 10. С. 13-16.
- 44.** Мартинович Н.С. Розвиток творчого потенціалу особистості вчителя засобами мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Луганськ, 1997. 16 с.
- 45.** Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. Пер с англ. СПб.: Питер, 2012. 352 с.
- 46.** Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання: метод. посіб. Харків: «Друкарня Мадрид», 2015. 178 с. : іл.

- 47.** Мелехов А.В. Искусство балетмейстера. Композиция и постановка танца: учеб. пособие; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2015. 128 с.
- 48.** Мистецька освіта в Україні: теорія і практика. О.П. Рудницька та ін.; заг. ред. О.В.Михайличенко, редактор Г.Ю.Ніколаї. Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2010. 255с.
- 49.** Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посіб. 3-є вид., допов. К.: ВАТ «КДНК», 2001. 608 с.
- 50.** Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці. К.: Т-во «Знання» УРСР, 1989. 48 с.
- 51.** Новікова О.В. (2012), Творча рефлексія: традиції та перспективи дослідження. Наука і освіта. № 9. С. 158-161.
- 52.** Олексюк О.М. Музично-педагогічний процес у вищій школі. О.М. Олексюк, М.М. Ткач. – К. : Знання України, 2009. 123 с.
- 53.** Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: Монографія. За заг.ред. І.А. Зязюна. К.: Наукова думка, 2003. 262с.
- 54.** Одерий Л.П. Оцінка в міжнародній системі освіти: методологія і інструментарій. К.: ІСДО, 1995. 196 с.
- 55.** Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. – К.: Освіта України, 2008. 274 с.
- 56.** Паньків Л.І. Особливості підготовки майбутнього вчителя до керівництва музичними колективами школярів. Наукові записки: зб.наук.статей. К.: НПУ, 2003. Вип. 52. С. 101-110 с.
- 57.** Парфентьева І.П., Матвійчук Е.О., Аналіз складових професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. № 4. 2017. С. 406-410.
- 58.** Педагогічний словник, за ред. М.Д. Ярмаченка. К.: Педагогічна думка, 2001. С. 341-344.
- 59.** Петрушин В.И. Музыкальная психология: учеб. пособие для студ. и преподавателей. М.: Академический Проект, 2006. 400 с.

- 60.** Побірченко О. Розвиток творчого потенціалу в майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2013. № 8. Ч. 1. С. 221-227.
- 61.** Психологічний словник, за ред. В.І. Войтка. К.: Вища школа, 1982. 216 с.
- 62.** Реан А.А. Рефлексивно–перцептивний аналіз в діяльності педагога. Вопросы психологии. 1990. № 2. С. 77-81.
- 63.** Рибалка В.В. Концепція як форма наукового знання. В.В.Рибалка, В.А.Рижко. К.: Наук. думка, 1995. 200 с.
- 64.** Роджерс К. Становлення личности. Взгляд на психотерапию. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016. 240 с.
- 65.** Ростовський О.Я. Взаємозв'язок різних видів мистецтва на уроках музики: методичні рекомендації. К.: Освіта, 1991. 48 с.
- 66.** Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2005. 360 с.
- 67.** Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. К.: Вища шк., 2004. 335 с.
- 68.** Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. К.: Міленіум, 2006. 346 с.
- 69.** Ситуативний аналіз, або анатомія кейс-метода, за ред. Ю.П. Сурміна. К.: Центр інновацій і розвитку, 2002. 286 с.
- 70.** Соколова О.В. Інтеграція мистецьких знань у контексті етно- та полікультурної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва. Інтегральна система мистецької освіти: етнокультурний напрям розвитку здібностей творчої особистості: колективна монографія. Керівник авторського проекту В.І. Федоришин. Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021. С. 84-105.
- 71.** Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. К.: Рад. школа, 1984. 254с.
- 72.** Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень. Уклад.: О.І. Скопенко, Т.В. Цимбалюк. К.: Довіра, 2006. 789, [2] с. (Словники України).

- 73.** Сучасний філософський словник /за ред. акад. В.П.Андрущенко. К.: Вища школа, 2003. С. 156-289.
- 74.** Ткач М.М. Становлення художнього світовідношення майбутнього музичного педагога у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (музика)». К., 2004. 21с.
- 75.** Тютюнникова Т.Э. Видеть музыку и танцевать стихи. Творческое музицирование, импровизация и законы бытия. М.: Едиториал УРСС, 2003. 263с.
- 76.** Філософський словник, за ред. В.І. Шинкарука. 2 вид. перер. і доп. К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. 800 с.
- 77.** Фуллан М. Сили змін: вимірювання глибини освітніх реформ. Перек. з англ. Г.Шиян, Р.Шиян. Львів: Літопис, 2000. 269 с.
- 78.** Чумаченко О.П. Сутність та функції творчої діяльності у соціокультурному контексті [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc-gum/Kis/2011-1/13.pdf>
- 79.** Щолокова О.П. Художнє мислення в умовах педагогічної діяльності вчителя мистецтва. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. К.: НПУ, 2004. Вип. 5. С. 35-39.
- 80.** Юрчак В. В. Актуальні питання музично-теоретичної підготовки майбутнього вчителя : метод. рек. для викл. мист. ф-тів пед. ун-тів. Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. 44 с.
- 81.** Ю Юйхуй. Рефлексивний підхід до формування музично-ритмічних умінь студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми: Сум.ДПУ імені А.С.Макаренка, №6 (110), 2021. С. 57-66.
- 82.** Ю Юйхуй. Інтерактивні технології розвитку творчих здібностей майбутніх учителів музики та хореографії. Сучасна мистецька освіта: матеріали III Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. С. 124-126.

- 83.** Ю Юйхуй. Інтегрований аспект формування музично-ритмічних умінь студентів факультетів мистецтв. Сучасна мистецька освіта: матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021. С. 185-187.
- 84.** Davies L. Sound Waves – London, 1985. 128p.
- 85.** Edukacja doroslych. Teoria i praktyka w okresie przemian /Pod red. J.Sarana – Lublin: Wyd-wo UMCS, Lublin, 2000. 413s.
- 86.** Flach H., Loos E., Schwanengel S. Das Wesentliche und Formirung der pedagogischen Meisterschaft die Forderung – Berlin: Academie der Information und Dokumentation, 1978. 104 s.
- 87.** Haken H. Synergetics. Introduction and Advances Topics. Berlin. Heidelberg: Springer-Verlag, 2004.
- 88.** Kozyr A., Labunets V., Pankiv L., Liming W., Geyang Zh.: (2020), Methodological Aspects of Modernization of Professional Training of Future Music Teachers. Utopia y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofia y Teoria Social. Universidad del Zulia-Venezuela. Vol. 25. 2020. pp. 370-377.
- 89.** Kozyr Alla, Vasyl Fedoryshyn, Olena Khoruzha, Larysa Chyncheva, Oksana Gusachenko. The competence approach as a methodological tool for shaping the professional competence of future music teachers. Компетентнісний підхід як методологічний інструмент формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Journal of Higher Education Theory and Practice. 2021. ISSN 21583595. P. 67-73. Scopus. <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=5721687720>.
- 90.** Rokeach M. Beliefs, Attitudes and Values. San Francisco, Josey-Bass Co, 1972. 214 p.
- 91.** Rowley J. The wisdom hierarchy: representations of the DIKW hierarchy, Journal of information Science, 33 (2). 2007. pp. 163-180.
- 92.** T.Tkachenko, Olha Yeremenko, Alla Kozyr, Viktoriia Mishchanchuk, Wei Liming. Integration Aspect of Training Teachers of Art Disciplines in Pedagogical

Universities. Journal of Higher Education Theory and Practice Vol. 22(6) 2022. P. 138-147. Scopus.

93. The Satisfaction with Life Scale / [E. Diener, R. Emmons, R. Larsen at al. The Journal of Personality Assessment. 1985. № 49. P. 71-75.

94. Senge P. The Fifth Discipline, New York, Doubleday. 1990. P. 95-146.

РОЗДІЛ II

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АНАЛІЗ МУЗИЧНО-РИТМІЧНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

2.1. Основні принципові положення формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії в процесі інтегрованого навчання

Основні вимоги до діяльності вчителя, що витікають із закономірностей, є принципи, які є вихідними положеннями, що визначають зміст, організаційні форми і методи навчального процесу відповідно до загальної цілі і закономірностей [49, 254]. Принципи виражають нормативні основи навчальної діяльності, взятого в конкретно-історичному вигляді (М.Данилов). Вони характеризують способи використання законів і закономірностей відповідно визначеній меті. За визначенням С.Гончаренка, педагогічні принципи – це система вимог, яка охоплює всі сторони навчально-виховного процесу, відображає результати узагальнення інноваційного досвіду навчально-виховної практики [18, 270].

Основні принципові положення формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії нами визначено: *принцип культуровідповідності, принцип реалізації художньо-інтегративних процесів у мистецькому навчанні; принцип професійної спрямованості на музично-ритмічний розвиток.*

Принцип культуровідповідності у контексті формування музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики і хореографії, який був «імперативно проголошений ще А.Дістервегом: «Навчай культуровідповідно!». Як зазначала О.Рудницька, «він означає співзвучність навчання і виховання вимогам середовища й часу, формування особистості в контексті сучасної

передової культури і науки, орієнтацію освіти на культурні цінності, опанування і збереження кращих світових, зокрема національних, досягнень людства, прийняття соціокультурних норм суб'єктами навчально-виховного процесу та їх подальший розвиток» [66]. Оскільки культура формує систему ціннісних орієнтацій людини, то саме через культуру, на думку вченої, людина й «відкриває і перетворює світ та своє «Я», реалізує власний духовний потенціал, наближується до світових досягнень людської цивілізації» [так само, 47].

Забезпечення культуровідповідності мистецького навчання студентів факультетів мистецтв щільно пов'язаний з подоланням їх вузькофахових уявлень про мистецтво як необхідний компонент загальної культури людства, з трактуванням мистецтва як чинника розширення пізнавальних можливостей особистості, розвитку її світоглядних установок, активізації її внутрішнього емоційного життя. У цьому контексті все більшої актуальності набувають поліхудожні підходи в естетичному розвитку учасників навчання. Створення поліхудожнього контексту фахового мистецького навчання передбачає розвиток здатності студентів до виявлення спільного історичного підґрунтя художніх напрямів мистецтва з метою виникнення у майбутніх учителів музики та хореографії умінь художньо-образного порівняння, стильових мистецьких аналогій, жанрових зіставлень тощо.

Важливою є думка Г.Філіпчука, що «особливої уваги в умовах глобалізації і посилення конкурентоспроможності держав заслуговує принцип культуровідповідності, який завжди впроваджується в конкретних історичних, соціально-економічних, соціокультурних умовах, зокрема, і в конкретній ніші національної культури. Наскільки людина просякнута культурними цінностями в широкому сенсі слова й особливо культурою рідного народу, країни, настільки вона ставатиме культуровідповідною природно-історичному й соціально-політичному часу. ... Такі погляди й підходи спонукають утверджувати культурологічну спрямованість змісту освіти попри всю її технократичність, інформатизаційність, раціональність. ... Саме в цій площині перебуває вимір якості освіти, а також доцільність і необхідність її модернізації» [77, 5-6].

За цих умов освіта стає провідною культуротворчою сферою буття людини й суспільства, залучаючи інтелектуальні, інформаційні та проєктні ресурси людства. Тому що, як влучно зазначає В.Андрущенко, «культура ... є незамінним чинником утвердження сталого людського розвитку, духовно-моральним фундаментом організованого суспільства, а в більш широкому розумінні – способом його буття як людського, цивілізаційного» [2, 512]. Саме в парадигмі – «культура – освіта – людина – суспільство – світ» стає можливим осмислення величезного пласту культурного надбання людської цивілізації, що, на думку О.Рудницької, дає можливість «виявити, досягнути, реконструювати та інтерпретувати мистецькі цінності минулого, подивитись глибше і уважніше на художні твори сучасності, зрозуміти складні проблеми культури сьогодення» [66, 54].

На думку Г.Падалки, «культуровідповідність – необхідна ознака мистецької освіти в сучасних умовах, що зорієнтована на усвідомлення учнями мистецтва як соціального явища, на досягнення значущості художньої культури в навколишньому бутті, на висвітлення соціальних функцій мистецької діяльності. Культурологічна спрямованість мистецького навчання передбачає з'ясування змісту художнього твору на тлі історії його створення, в процесі пізнання авторських задумів, виявлення художньо-стильових ознак мистецької творчості. Принцип культуровідповідності виявляється у широкому ознайомленні учнів зі світом мистецтва. Заглиблення у вузьку фахову галузь має співіснувати із спонуканням учнів до пізнання різних видів мистецтва, різних художніх напрямів, до систематичного збагачення і розширення мистецького досвіду» [55, 152].

З огляду на викладене стає зрозумілим, що культуровідповідність мистецької освіти передбачає таке змістове наповнення освітнього процесу в закладах вищої освіти всіх рівнів, в результаті чого мистецтво сприймається як культурна цінність, як надбання розвитку не тільки національної, а й світової культури. Забезпечення принципу культуровідповідності мистецького навчання студентів факультетів мистецтв щільно пов'язано з подоланням їх

вузькофахових уявлень щодо мистецтва як про необхідний компонент загальної культури людства у напрямку більш глибокого трактування мистецтва як чинника розширення пізнавальних можливостей студентів, розвитку їх світоглядних установок та активізації внутрішнього емоційного життя. Адже, як зазначають А.Козир та В.Федоришин, «особистість майбутнього вчителя розвивається не тільки на основі засвоєної нею культури, а й поповнює її новими елементами культури. У зв'язку з цим засвоєння культурних цінностей є розвитком самої людини та становлення її як творчої особистості» [37, 62].

Принцип культуровідповідності корелюється з наступним визначенням нами принципом – це *принцип реалізації художньо-інтегративних процесів у мистецькому навчанні*. Термін «інтеграція» – (від лат. *integratio* – відновлення, заповнення; *integer* – цілісний) – це «ознака автентичної особистості, яка по-справжньому реально функціонує, знає відмінності між *відчуттями* і *фантазіями*, між *потребами* і *бажаннями*. ... Інтеграція особистості означає, що вона усвідомлює свої потреби та бере *відповідальність* за їх реалізацію, узгоджує свої бажання з наявними можливостями, вибудовує своєї «Я-ідеальне» узгоджено з «Я-реальним» і професійною моделлю» [76, 78].

Дане твердження є вкрай важливим у контексті нашого дослідження, оскільки принцип реалізації художньо-інтеграційних процесів у мистецькому навчанні означає забезпечення такого характеру фахової підготовки студентів, коли опанування ними музично-хореографічного мистецтва опосередковується пізнанням інших різновидів мистецтва. Інтеграційні процеси, що відбуваються в широкому просторі освітніх інновацій в мистецькому навчанні, безпосередньо зорієнтовані на значне підвищення творчого потенціалу майбутніх фахівців.

На сучасному етапі розвитку мистецької освіти важливим є інтеграційний підхід до вивчення фахових дисциплін. Так, у контексті визначеної проблеми інтегративні мистецькі знання майбутнього вчителя музичного мистецтва можна трактувати як цілісну сукупність відомостей з різних видів мистецтва, що виникає в результаті спеціально-організованої художньо-пізнавальної діяльності, спрямованої на відчуття, осягнення та узагальнення художнього

змісту та внутрішніх поліструктурних взаємозв'язків мистецьких явищ на основі співставлення, структурування, систематизації та узагальнення їх сутнісних характеристик.

Ідеї інтеграції у сфері мистецької освіти набули широкого розповсюдження у ХХ столітті й знайшли своє практичне відображення у відомих педагогічних системах поліхудожнього виховання дітей відомих зарубіжних та українських теоретиків та педагогів: Е.Жак-Далькроз, К.Орф, Б.Трічков, Р.Штайнер, В.Верховинець, М.Леонтович та ін. [29].

У сучасних дослідженнях українських науковців (А.Козир, В.Федоришин, Л.Масол, О.Олексюк, В.Орлов, Г.Падалка, О.Рудницька, В.Черкасов [37; 46; 52; 53; 55; 66; 86; 87] та багато інших визначено, що інтеграцію потрібно розглядати як мету та засіб мистецького навчання для цілісного виховання творчої особистості. Так, у концепції художньо-естетичного виховання учнів Л.Масол визначено, що «феномен інтегративної освіти, як механізм особистісної самоорганізації хаосу знань, належить до інноваційного поля розуміння і тлумачення сенсу мистецько-культурологічної освіти. Мистецька освіта, що інтегрує різноманітні художні знання, уявлення, цінності має допомогти учневі «організувати цей хаос у собі». ... Цей підхід окреслює постійну відкритість мистецької освіти до творчості, до взаємодії вчителів мистецьких дисциплін між собою і з учителями інших освітніх галузей на партнерських засадах (робота в команді), а також до паритетних, а не авторитарних стосунків між педагогами й учнями» [46, 242-243].

На думку А. Козир та В. Федоришина, «принцип *інтегративності*, який *забезпечуватиме фахову цілісність* є одним з основних принципів сучасної мистецької освіти. Йдеться про подолання розрізненості, мозаїчності, розкиданості музичної підготовки, об'єктивно зумовленої необхідністю викладання різних музично-фахових дисциплін (диригування, хоровий клас, музичний інструмент, сольний спів тощо)» [37, 63-64]. Як зазначають далі дослідники, «принцип інтегративності у мистецькій освіті реалізується через взаємодію різнопрофільних мистецьких дисциплін і забезпечує формування

професіоналізму за принципом взаємозв'язку та взаємодоповнення, завдяки чому сприяє усуненню міждисциплінарної відокремленості у процесі підготовки майбутнього вчителя музики до продуктивної діяльності» [так само].

Питання практичного застосування широких можливостей інтеграції у процесі вивчення мистецьких дисциплін відображені О.Соколовою у наукових матеріалах, у яких йдеться про те, що характерною ознакою професійної компетентності сучасного вчителя музичного мистецтва та хореографії виступає мобільність його знань, вмій і навичок. Забезпечення універсальності та системності художніх знань вчителя, їх творче та доцільне використання у практиці педагогічної роботи залежать від того, яким чином сформовані ці знання, чи відповідає їх зміст сучасній теорії пізнання [70]. Наголошується на важливості подолання мозаїчності та безсистемності художніх знань фахівців шляхом упровадження таких підходів, при яких відомості з окремих дисциплін були б узгоджені між собою, а в свідомості створювалась цілісна художня картина світу.

Принцип реалізації художньо-інтеграційних процесів у мистецькому навчанні означає забезпечення такого характеру фахової підготовки студентів, коли опанування музично-хореографічного мистецтва опосередковується пізнанням інших різновидів мистецтва. Інтеграційні процеси, що відбуваються в широкому просторі освітніх інновацій, безпосередньо зорієнтовані на значне підвищення творчого потенціалу фахівців. За Г.Падалкою [55], в мистецькому навчанні ці орієнтири знаходять педагогічну трансформацію у запровадженні методики, провідними засадами якої виступають формування мотивації до творчості, розвиток художньо-творчої уяви студентів, забезпечення взаємодії емоційних і раціональних факторів їх мистецької діяльності, пошук засобів опосередкованого педагогічного впливу на стимулювання інтуїції студентів в процесі вирішення творчих завдань. Адже саме *інтеграція* тісно пов'язана з відбором змісту мистецького навчання з позицій *цілісності*, що «означає залучення учнів до якомога повнішого охоплення художніх надбань світової культури. ... Цілісність підходу до компонування змістових засад мистецького

навчання має протидіяти фрагментарності, мозаїчності художнього розвитку учнів» [55, 150].

У цьому контексті все більшої актуальності набувають поряд з етнокультурним саме поліхудожні підходи в естетичному розвитку суб'єктів освітнього процесу. Створення поліхудожнього контексту фахового мистецького навчання передбачає розвиток здатності студентів до виявлення спільного історичного підґрунтя художніх напрямів мистецтва з метою виникнення у майбутніх учителів музики і хореографії умінь художньо-образного порівняння, стильових мистецьких аналогій, жанрових зіставлень тощо.

Органічне поєднання етнокультурного та полікультурного аспектів у змісті мистецької освіти у контексті загального принципу культуровідповідності сприятиме, на наш погляд, більш ефективному формуванню музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики і хореографії. Для цього доцільним вважаємо залучати в освітньо-виховний процес поряд із національною культурно-мистецькою спадщиною художні зразки мистецької спадщини різних країн світу, що репрезентує полікультурний простір світової цивілізації.

Принцип професійної спрямованості на музично-ритмічний розвиток забезпечує майбутнього вчителя музики та хореографії досягнення гідного місця у соціумі, завдяки професійній реалізації. Поняття «професійна спрямованість», це оволодіння знаннями та вміннями, на основі якого майбутній учитель музики та хореографії обирає особистісну траєкторію власного розвитку в професійній діяльності.

Уведення принципу професійної спрямованості на музично-ритмічний розвиток, обумовлено широтою його змісту до проблеми формування музично-ритмічних умінь майбутнього вчителя музики та хореографії, що поєднує такі утворення, як професіоналізм-кваліфікація, професійні здібності, особистісні якості тощо. З цієї позиції доцільно зазначити, що система музично-ритмічного виховання Е.Жак-Дальроза містить у собі три взаємопов'язані елементи, а саме:

ритміку, сольфеджіо, імпровізацію. Ритміка виконує основоположну роль, відтворюючи за допомогою рухів тіла музичний розвиток. Сольфеджіо формує слух, на базі якого удосконалюється вокально-рухова діяльність учнів. Імпровізація не лише служить базою для музично-рухової активності, але й розвиває творчі здібності студентів факультетів мистецтв. Отже, професійна спрямованість майбутнього вчителя музики та хореографії на музично-ритмічний розвиток підтримується наявністю здібностей до цього виду виконавської діяльності.

Під професійною спрямованістю майбутнього вчителя музики та хореографії, ми розуміємо єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення таких видів роботи, як:

- музично-хореографічні методики, які готують до роботи на різних освітніх рівнях;

- рухова композиція музичних творів, у рамках якої студенти факультетів мистецтв набувають знань та вмінь щодо специфіки компонування руху в різних стилях та музичних формах;

- техніка руху, в рамках якої студенти факультетів мистецтв набувають артистичних компетенцій, необхідних для сценічних виступів.

Тому, принцип професійної спрямованості до формування музично-ритмічних умінь майбутнього вчителя музики та хореографії, спирається на загально визнані характеристики професійної спрямованості з урахуванням специфіки дослідження. До них відносимо: зрозумілість поставлених завдань, які забезпечать досягнення – набуття практичного досвіду у сфері музично-ритмічного навчання; почуття відповідальності у досягненні якісного результату; здатність до оцінювання та коригування власних помилок у музично-ритмічній діяльності; отримання морального задоволення від якісного виконання музично-хореографічних творів.

Також, професійна спрямованість учителя трактується нами, як здатність особистості розв'язувати різноманітні педагогічно-творчі завдання. Загалом, в структурі спрямованості різні дослідники виділяють різноманітні контексти, ми

вважаємо можливим узагальнити їх спрямувавши у поле нашої проблематики, висвітленої у дисертаційному дослідженні з формування музично-ритмічного умінь майбутнього вчителя музики та хореографії у процесі фахової підготовки, а саме: спеціальну спрямованість (підтриману спеціальними здібностями, на основі яких можна проектувати свій подальший професійний розвиток). Таким чином, сучасний вчитель музики та хореографії – це новатор з високою професійною, виконавською та особистісною культурою, розвиненими творчими та науковими здібностями, високим рівнем інтелектуального потенціалу, який уміє піднести себе, свій імідж, власні духовні цінності через результати своєї праці у власну педагогічну діяльність, який має оригінальний вектор бачення перспектив навчання, виховання й розвитку підростаючого покоління.

Принцип професійної спрямованості на музично-ритмічний розвиток підтримується інтеграцією:

- теоретичних знань;
- ціннісних орієнтацій;
- практичних умінь майбутнього вчителя музики та хореографії у фаховій сфері.

Виокремлюючи спрямованість на вдосконалення музично-ритмічного розвитку вчителя музики та хореографії ми акцентуємо увагу на особистісно-професійних якостях, емоційно-ціннісному ставленні до педагогічної діяльності вчителя, які у сукупності й забезпечують обрання стратегії особистісного розвитку спрямованого на формування музично-ритмічних умінь, як засобу фахового вдосконалення та вибір педагогом свідомої установки до набуття необхідних знань та вмінь, що забезпечують досконале володіння музично-ритмічними рухами для ретрансляції культурних цінностей підростаючому поколінню та відображає музично-естетичне професійне спрямування.

Отже, принцип професійної спрямованості на розвиток музично-ритмічних рухів передбачає процесуальність фахової підготовки майбутнього вчителя музики та хореографії, що характеризується професійним зростанням,

готовністю до якісних фахових зрушень, завдяки зверненню до інновацій у професійній діяльності, а саме ретрансляції музично-ритмічних рухів підростаючому поколінню.

Цілісність досліджуваного нами феномена передбачає багатофакторну взаємодію основних принципових положень, що сприяють ефективності його формування як у внутрішній площині системи мистецької освіти так і поза її межами. У зв'язку з цим кожен з визначених нами принципів (принцип культуровідповідності, принцип реалізації художньо-інтеграційних процесів у мистецькому навчанні, принцип професійної спрямованості на музично-ритмічний розвиток) є логічним продовженням, доповненням та поглибленням попередніх принципів.

За визначеною нами компонентною структурою (пізнавально-мотиваційним, когнітивно-ініціативним, емоційно-емпатійним та результативно-діяльнісним) означимо критерії та показники.

Пізнавально-мотиваційний компонент охоплює наявність мотиваційної спрямованості майбутніх учителів музики та хореографії на музично-ритмічну діяльність, установку на здобуття необхідних компетенцій та вияв усвідомленої установки студентів на пізнання себе у процесі оволодіння музично-ритмічними вміннями. Для цього компонента ми визначили критерій, а саме: *міра* наявності мотиваційної спрямованості студентів факультетів мистецтв на музично-ритмічну діяльність, а показниками:

- *інформованість студентів щодо використання музично-ритмічних засобів у музично-педагогічній діяльності та прагнення до їх різноманітності;*
- *обізнаність у жанрових і стильових особливостях музичних творів, де використовуються ритмічно-хореографічні елементи;*
- *системність і гнучкість знань щодо історико-теоретичних основ інтеграційного поєднання хореографічного та музичного виконавства.*

Цей важливий структурний елемент є характерним у силу того, що жага до знань організуються в певну систему, що відображує суттєві закономірності мистецького розвитку і дає всебічні уявлення про його зміст і значення, а також

про те, що такі знання дозволяють студенту факультету мистецтв одночасно орієнтуватися у царині різноманітних художніх явищах. Отже, посилення мотивації до опанування теоретичними та практичними знаннями студентів педагогічних університетів у галузі мистецтва, озброєння їх чіткими методологічними орієнтирами – важливі фактори формування складної структури інтегративних знань.

Когнітивно-ініціативний компонент музично-ритмічних умінь спиралися на визначення обізнаності у музично-ритмічних засобах художньої виразності музичного твору, наявності елементарних музично-хореографічних уявлень та міри самостійності студентів у пізнанні музичного мистецтва у процесі інтегрованого навчання. Критерієм когнітивно-ініціативного ми обрали *ступінь* обізнаності студентів у музично-ритмічних засобах художньої виразності музичних творів у процесі інтегрованого навчання, а показниками:

- *схильність до музично-ритмічного асоціювання художніх образів, сформованість умінь самоконтролю та самооцінки виконання музичних творів;*
- *наявність елементарних відомостей щодо виразальних музичних засобів (мелодія, ритм, темп, динаміка, тощо);*
- *спроможність до осмислення, самостійного вибору та опрацювання музично-ритмічних засобів, що відповідають художньому змісту музичних образів.*

Уміння контролювати себе в процесі власних музично-ритмічних рухів полягатиме в уміння керувати своїм м'язовим апаратом, що надає значну роль у ритмічному самовідчутті та статиці. Лише у практичній діяльності майбутній учитель музики та хореографії зможе проявити те, як він самотужки здатен вирішувати і утворювати різні педагогічні ситуації. Основою оволодіння музично-ритмічними вміннями майбутнього вчителя музики і хореографії є активний інтерес до мистецької галузі знань, якісне викладання предмету, й основне – дієве знання закономірностей особистісного розвитку фахівця.

Емоційно-емпатійний компонент представлений як чуттєве сприймання музики у поєднанні з хореографічними елементами на основі їх рефлексивного

аналізу та ступінь здатності до регуляції емоційно-вольового стану у виконавській діяльності майбутніх учителів музики та хореографії. Критерієм емоційно-емпатійного компоненту визначено *міру* здатності до регуляції емоційно-вольового стану у виконавській діяльності, з показниками:

- *виявлення емоційної захопленості процесом усвідомлення та виконання музичних творів у поєднанні з ритмічними імпровізаційними елементами;*
- *здатність до рефлексивного аналізу та саморегуляції педагогічних ситуацій;* - *уміння контролювати себе у процесі власних музично-ритмічних дій.*

Цей компонент орієнтує на оволодіння вміннями, навичками та технікою професійного спілкування, він також охоплює чуттєве сприймання музики у поєднанні з хореографічними елементами на основі їх рефлексивного аналізу та ступінь здатності до регуляції емоційно-вольового стану у виконавській діяльності майбутніх учителів музики та хореографії.

Результативно-діяльнісний компонент допоміг нам розкрити міру творчої спрямованості виконавської діяльності, що мала прояв у нестандартних підходах до вирішення виконавських проблем, виборі різних прийомів і засобів роботи над музичними творами. Критерієм результативно-діялісного компоненту нами визначено *ступінь* творчої спрямованості виконавської діяльності, що мала прояв у нестандартних підходах до вирішення виконавських проблем, виборі різних прийомів і засобів роботи над музичними творами. Показниками результативно-діялісного компоненту нами визначено:

- *готовність до створення власних музично-ритмічних інтерпретацій виконання;*
- *здатність до практичного втілення набутого виконавського досвіду;*
- *сформованість музично-ритмічних виконавських прийомів щодо відтворення художніх образів музичного твору.*

Цей компонент також охоплює здатність до саморегуляції педагогічної ситуації, включає проєкцію на регуляцію себе, правильне усвідомлення своїх педагогічних дій і наслідків цих дій, а також на швидке реагування через

посилення або послаблення деяких із них, що ефективно відображається на навчальному процесі одразу.

Для більшої наглядності наводимо критеріально-показникову систему в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Критерії та показники сформованості музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії

<i>Компонент: Пізнавально-мотиваційний</i>	
Критерій	Показники
<i>Міра</i> наявності мотиваційної спрямованості студентів факультетів мистецтв на музично-ритмічну діяльність	<ol style="list-style-type: none"> 1. Інформованість студентів щодо використання музично-ритмічних засобів та прагнення до пізнання їх різноманітності; 2. Обізнаність у жанрових і стильових особливостей музичних творів; 3. Системність і гнучкість знань щодо історико-теоретичних основ інтеграційного поєднання хореографічного та музичного мистецтва.
<i>Компонент: Когнітивно-ініціативний</i>	
Критерій	Показники
<i>Ступінь</i> обізнаності студентів у музично-ритмічних засобах художньої виразності музичних творів у процесі інтегрованого навчання	<ol style="list-style-type: none"> 1. Схильність до музично-ритмічного асоціювання художніх образів, сформованість умінь самоконтролю та самооцінки виконання музичних творів; 2. Наявність елементарних відомостей щодо виражальних музичних засобів;

	3. Спроможність до осмислення, самостійного вибору та опрацювання музично-ритмічних засобів.
<i>Компонент: Емоційно-емпатійний</i>	
Критерій	Показники
<i>Міра</i> здатності до регуляції емоційно-вольового стану у виконавській діяльності	<ol style="list-style-type: none"> 1. Виявлення емоційної захопленості процесом усвідомлення та виконання музичних творів у поєднанні з ритмічними імпровізаційними елементами; 2. Здатність до рефлексивного аналізу та саморегуляції педагогічних ситуацій; 3. Уміння контролювати себе у процесі власних музично-ритмічних дій.
<i>Компонент: Результативно-діяльнісний</i>	
Критерій	Показники
<i>Ступінь</i> творчої спрямованості виконавської діяльності, що мала прояв у нестандартних підходах до вирішення виконавських проблем, виборі різних прийомів і засобів роботи над музичними творами	<ol style="list-style-type: none"> 1. Готовність до створення власних музично-ритмічних інтерпретацій виконання; 2. Здатність до практичного втілення набутого виконавського досвіду; 3. Сформованість музично-ритмічних виконавських прийомів щодо відтворення художніх образів музичного твору.

2.2. Методична модель формування музично-ритмічних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі інтегрованого навчання

Педагогічні умови формування музично-ритмічних умінь є обов'язковою складовою моделі означеного феномена. Зазначимо, що освітня модель - це «сформовані за допомогою знакових систем мислительні аналоги (логічні конструктори) які схематично відображають освітню практику в цілому, або її окремі фрагменти» [18, 290]. Моделі бувають:

- описові, які дають уявлення про завдання, структуру, основні елементи освітньої практики;
- функціональні, що відображають освіту в системі її зв'язків з соціальним середовищем;
- прогностичні, які дають теоретично аргументовану картину майбутнього стану освітньої практики.

Тож, педагогічними умовами формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії в процесі інтегрованого навчання нами визначено: *активізація навчальної діяльності учнів за рахунок створення позитивної атмосфери на уроці; забезпечення інтеграції мистецьких знань за умови самовизначення у виконавській діяльності; актуалізація тьюторської підтримки, що викликає емоційне ставлення студента до навчання, інтерес до предмету.*

Педагогічна умова *активізація навчальної діяльності учнів за рахунок створення позитивної атмосфери на уроці* забезпечує підсилення зв'язку змісту навчального матеріалу з науковою інформацією; розкриває можливості самостійно з'ясовувати і визначати раціональні способи самостійного виконання навчально-пізнавальних завдань за рахунок активізації діяльності учнів. За визначенням Д.Узнадзе, установка – це цілісна спрямованість суб'єкта на прояв певної активності. Для виникнення установки необхідна наявність будь-якої актуальної потреби у суб'єкта і ситуації її задоволення.

Активация навчальної діяльності враховує обов'язкове урахування індивідуально-типологічних особливостей школярів; інтерес як до особистості школяра, так і до власної діяльності; розуміння того, що дитячий вік сприятливий для розвитку багатьох починань та особливо творчого мислення; підтримка вчителем індивідуального розвитку дитини. Виходячи з вищесказаного, завданнями педагога є створення або актуалізація у студента факультету мистецтв потреб в оволодінні поведінкою майбутнього вчителя музики та хореографії і створення ситуації її задоволення. Такими потребами є потреба вираження власного «Я» і потреба саморозвитку.

Потреба вираження внутрішнього «Я» визначається специфічною потребою мистецтва, основним завданням якого є не відповідне зображення об'єктивно даних предметів, а вираження інтимних установок самого художника, його відношення до об'єктивної реальності. Процес створення твору (у нашому випадку втілення художньо-музичного образу) виступає ситуацією задоволення потреби [32].

Специфіка виконавських видів мистецтва полягає в тому, що виконання твору завжди пов'язане з втратою свободи поведінки, оскільки виконання має бути строго підпорядковане наміру дотримуватися можливості адекватного зображення задуму (переорієнтація установок на «інше Я»). Тенденція «адекватного втілення надає поведінці від початку до кінця безумовно несвідомий характер. Таким чином, окремі акти поведінки є тільки засобами, слугують ідеєю втілення цілого» [16, 290]. Подібними установками (намір якийсь час не бути собою) користуються як музиканти, хореографи, так і актори [19; 51].

Створення позитивної атмосфери на уроці викликає потребу емоційного, творчого, інтелектуального саморозвитку особистості, що реалізується в процесі навчання діям спрямованим на створення художньо-музичного образу. Під навчанням мається на увазі не продукт або предмет, у зв'язку з яким здійснюється цей процес, а розвиток сил, що активуються у цьому процесі. Активність, яка виникає в процесі навчання, приймає не лише значення засобу,

а й має свою незалежну цінність; основне місце у навчанні займає не продукт: знання або навик, а розвиток в певному напрямку сил вихованця [63, 296].

Доречно зазначити, що розвиток здійснюється завдяки тому, що підпорядкування своєї поведінки ідеї твору пов'язано з вольовими процесами. Установа, що лежить в основі вольової поведінки, створюється уявною ситуацією і є результатом активності студента факультету мистецтв. Таким чином, уява, мислення стають творчістю, оскільки за допомогою уяви і мислення студент факультету мистецтв створює ситуацію своєї можливої поведінки, ідейну ситуацію, яка викликає в ньому певну установку.

Педагогічна умова активізація навчальної діяльності учнів за рахунок створення позитивної атмосфери на уроці забезпечує реалізацію на заняттях того трактування музичного твору, яке запропоноване самим студентом, що активує суб'єктність студента факультету мистецтв, його особистісне включення у контекст пропонуванних обставин, особистісне єднання зі змістом твору, тим самим активізуються процеси самопізнання, самоаналізу, самопрезентації, саморозвитку, тощо.

Реалізація цієї педагогічної умови сприяє виникненню у майбутніх учителів музики і хореографії особистісної спрямованості та особистісного змісту в оволодінні поведінкою майбутнього вчителя музики та хореографії, впливає на позитивну мотивацію навчання, сприяє особистісному розвитку та розвитку творчої ініціативи, становленню професійних педагогічних якостей студента, формуванню музично-ритмічних умінь, тощо.

Педагогічна умова *забезпечення інтеграції мистецьких знань за умови самовизначення у виконавській діяльності* є дуже важливою для формування музично-ритмічних умінь студентів факультетів мистецтв, адже визначено, що інтеграцію потрібно розглядати як мету та засіб мистецького навчання для цілісного виховання творчої особистості. Поряд з методикою музичної освіти студенти набувають майстерності засобами таких дисциплін: теорія та методика викладання класичного танцю, мистецтво балетмейстера, ритміки, історії хореографічного мистецтва, підготовка концертних номерів, хореографічний

фольклор України, основи акторської майстерності хореографа, режисуру видовищних заходів, психологію танцю тощо.

Дана умова тісно взаємопов'язана з попередньою педагогічною умовою, оскільки зумовлена втіленням усвідомленого і оригінального інтерпретаційного варіанту виконання музично-хореографічного твору. Доцільно буде зазначити, що будь-який творчий пошук у виконавській діяльності передбачає свободу мислення інтерпретатора, поступовий відхід від існуючих стереотипів, стандартів, шаблонів, тобто перехід до вищого рівня діяльності.

Тому в даному процесі інтенсифікується значення індивідуального слухацького і виконавського музичного досвіду, спрацьовує механізм творчої активності, який ніби підхоплює найбільш адекватні для конкретного твору прийоми музичного виконавства і засоби сценічної виразності, які має магістр музичного мистецтва, також запускає асоціативні ланцюжки, що надбудовуються на попередніх музично-слухових уявленнях і починається стадія «бурління», яка приводить до кінцевого результату інтерпретації. Відповідно будь-які втручання педагога у даний процес можуть зруйнувати або загальмувати його, не допускаючи його повноцінного розгортання у творчій площині.

Сфера, на яку має здійснювати вплив викладач, що матиме позитивний відголосок на процесі інтерпретації музичного твору – це є допомога студенту факультету мистецтв в осмисленні, переживанні обраного твору, у здійсненні критичного аналізу щодо обраної концепції, спрямуванні її у поле сучасних трактувань і порівняння їх з попередніми, віднаходженням і відстеженням істотних та ледь помітних змін у інтерпретаційних варіантах, розумінні і розтлумаченні їх сутності.

Також викладач може обговорювати зі студентом гармонійність і стрункість, доречність конкретних звукових рішень, ієрархічну побудову динамічних ліній, їх розвитку і кульмінаційних моментів, спрямовувати студента факультету мистецтв до урахування тривалості акустичних реверсів у

конкретних умовах, які можуть бути недоступними йому із-за відсутності подібного досвіду.

Виконавська інтерпретація має поставати результатом особливої художньої діяльності свідомості магістра музичного мистецтва, тобто, згідно трактуванню А.Зайцевої «визначатися як своєрідне переведення продукту первинної творчості в іншу систему мови (знаково-сміслову) та систему мислення [30]. Автор відмічає, що інтерпретація містить побудову слухової моделі, де «зовнішня форма втілення звукового образу у процесі виконавської інтерпретації доповнюється пошуком доцільних у всіх відношеннях суб'єктивних виконавських засобів його реалізації». Виконавська концепція потребує постійного оновлення, розвитку і контролю, інакше втрачається емоційна яскравість і безпосередність виконання.

Педагогічна умова забезпечення інтеграції мистецьких знань за умови самовизначення у виконавській діяльності охоплює аналітичне сприйняття музичного мистецтва, сприйняття його через ритмічну складову. Інтерес до музики у поєднанні з набутими знаннями та вміннями формує здатність глибоко сприймати зміст мистецьких творів, тобто йдеться про пізнання специфіки конкретних художньо-культурних явищ, їх змісту, жанрів і форм, музичної мови в процесі системного освітнього «спілкування» з геніальними особистостями та їх шедеврами, в ході якого формуються моральні якості студентів, їх естетичних смаків та художніх потреб. Отримані знання і уміння мають трансформуватися у нову якість, набути духовного змісту, а отже бути спрямованими на виконання фахівцем своєї соціальної функції, бути готовими до проблемних (як професійних, так і життєвих) ситуацій.

Педагогічна умова *актуалізація тьюторської підтримки, що викликає емоційне ставлення студента факультету мистецтв до навчання, інтерес до предмету* забезпечує активізацію психічних процесів (розумових, емоційних, вольових, тощо), необхідних для успішного оволодіння музично-хореографічною діяльністю. Ця педагогічна умова підкріплена положеннями психологічної науки про закономірний вплив емоційного фону на перебіг інших

психічних процесів (уваги, запам'ятовування, осмислення тощо), які стають більш інтенсивними та ефективними, якщо підкріплюються яскравими позитивними емоціями.

Тьюторська підтримка полягає в допомозі під час ситуації пізнавального ускладнення, при яких перед студентом факультету мистецтв постає необхідність використовувати розумові операції аналізу, синтезу, аналогії, узагальнення тощо. Ситуації пізнавального ускладнення виникають в процесі аналізу музично-хореографічного твору, визначення надзавдання, створення необхідного трактування, імпровізаційного вирішення показу твору, формування при цьому емоційних настроїв, тощо. При цьому тьютори повинні використовувати методи стимулювання студентів факультетів мистецтв, що дозволяють створювати в ході занять емоційні ситуації, актуальності, ситуації новизни, подиву, тощо.

У цьому процесі великого значення надається емпатії, адже відчувати іншу людину як себе, закладає основи порозумінню. На думку С.Гончаренко, розглядати емпатію доречно як «пасивно-споглядальне розуміння ставлень, почуттів, психічних станів іншої особи без активного втручання з метою надати дійову допомогу на відміну від симпатії, для якої характерне почуття приязні, прихильності, доброзичливості до когось» [18, 156-157]. Процес емпатії є в основному, за своїм змістом інтелектуальним.

Оволодіння педагогом емпатією та навичками організації зворотного зв'язку, які забезпечуються умінням інтерпретувати отриману інформацію для її подальшого використання в різних цілях (діагностичних, психолого-педагогічних), умінням встановлювати взаємозв'язки між різними проявами, швидко і правильно збагнути в настрій студента факультету мистецтв, подумки відтворювати особливості його переживань, передбачати його дії, основне завдання тьюторської підтримки. Велике значення при цьому мають власний досвід, спостережливість і діяльність уяви, які протікають на основі прямого сприйняття педагогом експресії, змісту промов, якості діяльності студента факультету мистецтв.

Загалом, підтримка тьютора є дієвим методом психолого-педагогічної підтримки. Без переживання радості співтворчості неможливо розраховувати на подальші успіхи в подоланні навчальних труднощів. Тьюторська допомога надається шляхом диференційованої підтримки студентам факультетів мистецтв при виконанні навчального завдання, забезпечення сприятливої психолого-педагогічної атмосфери, яка знижує почуття невпевненості, страху. Допомога тьютора передбачає віру педагога в студента факультету мистецтв, його творчі успіхи, досягнення. Більшою мірою це необхідно студентам факультету мистецтв, у яких занижена самооцінка. Плідний вплив на формування музично-ритмічних умінь майбутнього вчителя музики та хореографії надають особистісні якості педагога, такі як: культура, гнучкість уяви, доброзичливість, щирість, тощо, його готовність ділитися не лише знаннями, але і почуттями, досвідом переживання.

Тьюторська допомога, яка представляє вибір і здійснення позитивного педагогічного впливу, що заснований на відношенні до особистості студента як основної цінності, має великий вплив на процес формування музично-ритмічних умінь. Оскільки при використанні методів музично-ритмічного навчання обов'язковим є залучення власного життєвого і емоційного досвіду студента факультету мистецтв, педагогу необхідно знати міру при актуалізації деяких особистих почуттів, обставин, подій, при роботі над мистецькими творами. У цьому випадку і в разі відсутності у студента факультету мистецтв необхідного емоційного досвіду використовується метод емоційної ситуації, педагог описує свої переживання, почуття, залучає свій життєвий досвід.

Реалізація педагогічної умови актуалізація тьюторської підтримки, що викликає емоційне ставлення студента факультету мистецтв до навчання, інтерес до предмету торкається питання розвитку емоційно-вольової та зовнішньої складової музично-ритмічних умінь майбутнього вчителя музики та хореографії, виникнення асоціативних зв'язків, які є основою сприйняття і осягнення музично-хореографічного мистецтва.

Загалом, педагогічна умова актуалізація тьюторської підтримки, що викликає емоційне ставлення студента факультету мистецтв до навчання, інтерес до предмету сприяє формуванню музично-ритмічних умінь в процесі інтегрованого навчання стосовно мімічної та пантомімічної виразності, саморегуляції і підтримки емоційно-творчої напруги, акторсько-режисерських умінь, що дозволяють впливати на почуття і розум студентів, стосовно їх відчуттів, пам'яті, думок, волі, передавати їм досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, тощо.

У педагогічній діяльності уміння є елементом педагогічної техніки, тому в процесі формування музично-ритмічних умінь майбутнього вчителя музики та хореографії педагог повинен пам'ятати, що його власна виразність, емоційність, акторська переконливість, сила впливу тощо є потужним засобом стимулювання шляхом створення емоційних ситуацій при використанні методів театральної педагогіки [20].

Співпраця вчителя та учня за принципом «суб'єкт-суб'єктних» відносин, що передбачає подолання виникаючих протиріч не примусом з боку викладача, а в процесі спільної діяльності, забезпечує творчу взаємодію в колективі. Це забезпечується спільним пошуком рішень, свободою студента у виборі остаточного варіанту тощо. Т.Смирнова, посилаючись на твердження багатьох учених і педагогів, підкреслює, що найбільший навчальний та виховний ефект «досягається в таких ситуаціях, коли вчитель і учень разом вирішують питання, відповідь на які не знає ні той ні інший. У цьому випадку феномен партнерства і співробітництва виражений максимально» [69, 151]. Реалізація даної педагогічної умови сприяє зняттю психологічних бар'єрів, передбачає актуалізацію особистісних функцій і стимулюванню прояву професійно-особистісних якостей в процесі формування музично-ритмічних умінь майбутнього вчителя музики та хореографії, виникненню взаєморозуміння, пробуджує сили для самовиховання, саморозвиток, самопрезентації, самореалізації, задовольняє потребу в позитивному схваленні.

Методика формування музично-ритмічних умінь, яка є обов'язковою складовою методичної моделі, базувалась на: інформаційно-аналітичному, фахово-орієнтованому, технологічно-продуктивному, усвідомлено-творчому етапах.

На першому, *інформаційно-аналітичному*, етапі ми працювали над формуванням першого компонента – пізнавально-мотиваційного. Перший етап спрямовано на процес адаптації й забезпечення ефективної підготовки студентів факультетів мистецтв над музично-ритмічними діями. Було визначено рівень мотиваційної спрямованості на музично-ритмічну діяльність, установку на здобуття необхідних компетенцій та виявлено якість усвідомленої установки студентів на пізнання себе у процесі оволодіння музично-ритмічними вміннями за визначеними показниками (інформованість студентів щодо використання музично-ритмічних засобів у музично-педагогічній діяльності та прагнення до їх різноманітності; обізнаність у жанрових і стильових особливостях музичних творів, де використовуються ритмічно-хореографічні елементи; системність і гнучкість знань щодо історико-теоретичних основ інтеграційного поєднання хореографічного та музичного виконавства.) Провідними на цьому етапі були методи: анкетування, метод збагачення образно-слухового досвіду, метод асоціативного пошуку, метод розроблення графічного зображення музичних об'єктів, опитування, бесіда, метод художньо-музичного аналізу, диспут, тестування, тощо.

На другому – *фахово-орієнтованому* – етапі формувального експерименту ми намагалися сформувати музично-ритмічні вміння майбутніх учителів музики та хореографії у процесі інтегрованого навчання, використовуючи показники когнітивно-ініціативного компоненту. Другий етап забезпечував формування фахових знань і умінь. При роботі з показниками (схильність до музично-ритмічного асоціювання художніх образів та сформованість умінь самоконтролю та самооцінки виконання музичних творів, наявність елементарних відомостей щодо виражальних музичних засобів (мелодія, ритм, темп, динаміка, тощо), спроможність до осмислення, самостійного вибору та

опрацювання музично-ритмічних засобів, що відповідають художньому змісту музичних образів), ми використовували опитувальники, методи порівняльного і художнього аналізу, бесіди, асоціативні методи, диспути, інтерактивні ігри та тестування, тощо.

На *технологічно-продуктивному* етапі формувального експерименту робота проводилася з емоційно-емпатійним компонентом по трьох показниках: виявленні емоційної захопленості процесом усвідомлення та виконання музичних творів у поєднанні з ритмічними імпровізаційними елементами; здатності до рефлексивного аналізу та саморегуляцій педагогічних ситуацій; уміння контролювати себе у процесі власних музично-ритмічних дій. На третьому поряд з формуванням музично-ритмічних умінь проводилася робота з розвитку ціннісних орієнтирів майбутньої діяльності та набуття практичного досвіду. Провідними на цьому етапі були методи: метод синхронно-синкретичного засвоєння ритмічних угруповань, тестування, метод варіативного вивчення складних музичних фрагментів, диспути, метод ескізного опрацювання музичних творів, метод емоційно-змістовного аналізу, рольові ігри на основі ритмічних вправ тощо.

Для формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії у процесі інтегрованого навчання на четвертому, *усвідомлено-творчому етапі* формувального експерименту ми працювали над результативно-діяльнісним компонентом. На заключному етапі формувального експерименту спрямований на досягнення студентами факультету мистецтв значущості музично-ритмічного виховання, формування здатності до самостійності. Робота проводилась у поетапно, по кількості показників даного компоненту: готовність до створення власних музично-ритмічних інтерпретацій виконання; здатність до практичного втілення набутого виконавського досвіду; сформованість музично-ритмічних виконавських прийомів щодо відтворення художніх образів музичного твору. Провідними на цьому етапі були методи: тестування, метод критичної оцінки даних, бесіди-диспути, метод вільних асоціацій, метод стимулювання творчого самовираження, метод розроблення та створення

ритмічних вправ, метод порівняльно-зіставний, рольові ігри на основі ритмічних вправ, метод спрямування до творчої діяльності.

Методична модель формування музично-ритмічних умінь у процесі інтегрованого навчання охоплювала мету, завдання, наукові підходи (ціннісно-смысловий, особистісно-орієнтований, синергетичний, рефлексивний та творчий); компонентну структуру (пізнавально-мотиваційний, когнітивно-ініціативний, емоційно-емпатійний та результативно-діяльнісний); принципів положення (культуровідповідності, реалізації художньо-інтегративних процесів у мистецькому навчанні; професійної спрямованості на музично-ритмічний розвиток); критерії і показники (*міра* наявності мотиваційної спрямованості студентів факультетів мистецтв на музично-ритмічну діяльність, *ступінь* обізнаності студентів у музично-ритмічних засобах художньої виразності музичних творів у процесі інтегрованого навчання, *міру* здатності до регуляції емоційно-вольового стану у виконавській діяльності, *ступінь* творчої спрямованості виконавської діяльності, що мала прояв у нестандартних підходах до вирішення виконавських проблем, виборі різних прийомів і засобів роботи над музичними творами та їх показники; педагогічні умови (активізація навчальної діяльності учнів за рахунок створення позитивної атмосфери на уроці; забезпечення інтеграції мистецьких знань за умови самовизначення у виконавській діяльності; актуалізація тьюторської підтримки, що викликає емоційне ставлення студента до навчання, інтерес до предмету); етапи методичної роботи на формувальному етапі експерименту (інформаційно-аналітичному, фахово-орієнтованому, технологічно-продуктивному, усвідомлено-творчому); методи: анкетування, метод збагачення образно-слухового досвіду, метод асоціативного пошуку, метод розроблення графічного зображення музичних об'єктів, опитування, бесіди, метод художньо-музичного і порівняльного аналізу, диспути, тестування, опитувальники, інтерактивні ігри на основі ритмічних вправ, метод синкретичного засвоєння ритмічних угруповань, метод варіативного вивчення складних музичних фрагментів, метод ескізного опрацювання музичних творів, метод емоційно-змістовного аналізу, тощо.

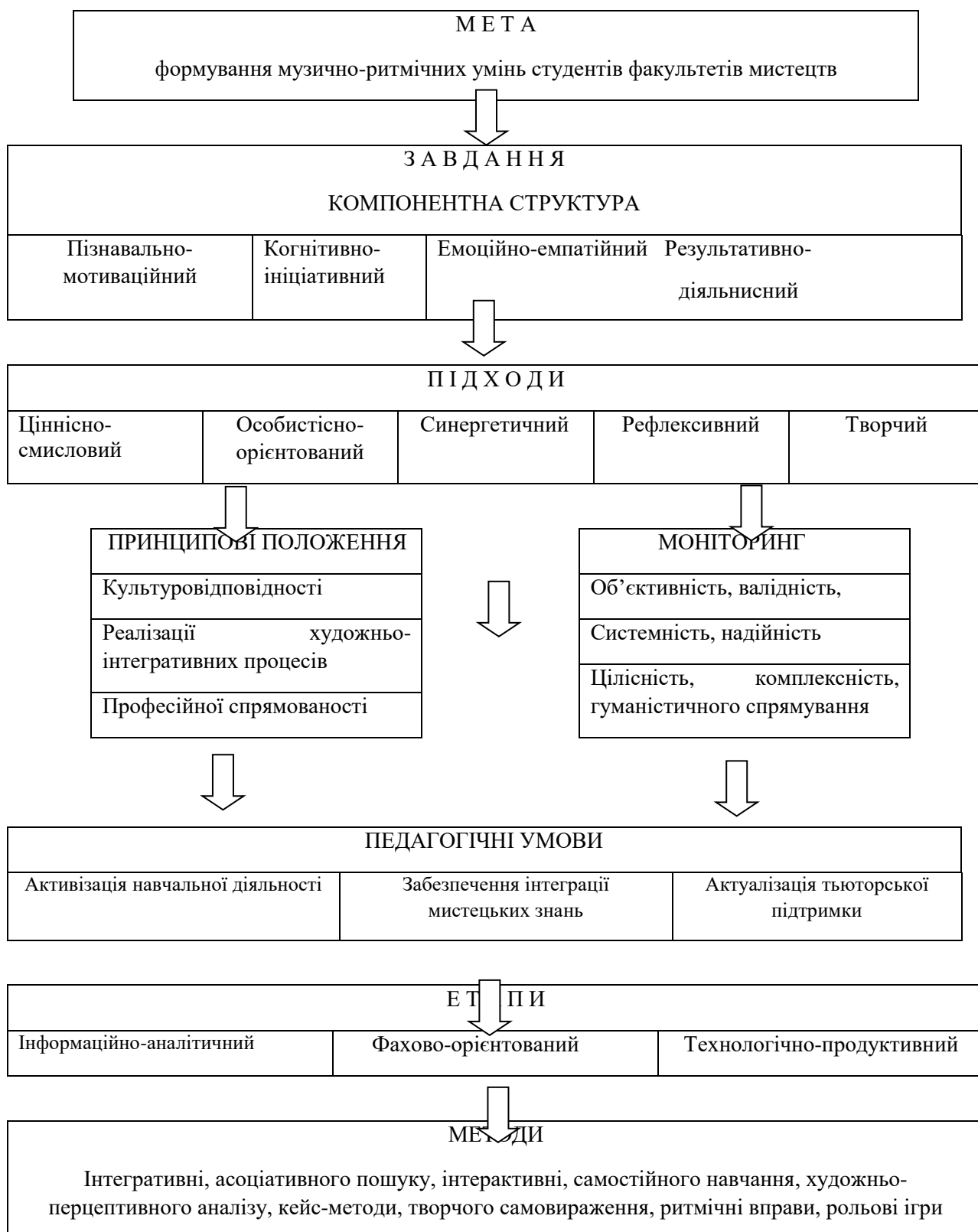


Рис.2.1. Модель формування музично-ритмічних умінь студентів факультетів мистецтв в процесі інтегрованого навчання

Висновки до другого розділу

Здійснений теоретико-методичний аналіз формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії дозволив дійти таких висновків:

- основними принциповими положення формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії нами визначено: принцип культуровідповідності, принцип реалізації художньо-інтегративних процесів у мистецькому навчанні; принцип професійної спрямованості на музично-ритмічний розвиток. *Принцип культуровідповідності* у контексті формування музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики і хореографії щільно пов'язаний з подоланням їх вузькофахових уявлень про мистецтво як необхідний компонент загальної культури людства, з трактуванням мистецтва як чинника розширення пізнавальних можливостей особистості, розвитку світоглядних установок, активізації внутрішнього емоційного життя. *Принцип реалізації художньо-інтегративних процесів у мистецькому навчанні* означає забезпечення такого характеру фахової підготовки студентів, коли опанування ними музично-хореографічного мистецтва опосередковується пізнанням інших різновидів мистецтва. *Принцип професійної спрямованості на музично-ритмічний розвиток* забезпечує майбутнього вчителя музики та хореографії досягнення гідного місця у соціумі, завдяки професійній реалізації. Поняття «професійна спрямованість», це оволодіння знаннями та вміннями, на основі якого майбутній учитель музики та хореографії обирає особистісну траєкторію власного розвитку в професійній діяльності;

- критерієм пізнавально-мотиваційного компонента визначено *міра наявності мотиваційної спрямованості студентів факультетів мистецтв на музично-ритмічну діяльність, а показниками: інформованість студентів щодо використання музично-ритмічних засобів у музично-педагогічній діяльності та прагнення до їх різноманітності; обізнаність у жанрових і стилевих особливостях музичних творів, де використовуються ритмічно-хореографічні елементи; системність і гнучкість знань щодо історико-теоретичних основ*

інтеграційного поєднання хореографічного та музичного виконавства. Критерієм когнітивно-ініціативного ми обрали ступінь обізнаності студентів у музично-ритмічних засобах художньої виразності музичних творів у процесі інтегрованого навчання, а показниками: схильність до музично-ритмічного асоціювання художніх образів, сформованість умінь самоконтролю та самооцінки виконання музичних творів; наявність елементарних відомостей щодо виражальних музичних засобів (мелодія, ритм, темп, динаміка, тощо); спроможність до осмислення, самостійного вибору та опрацювання музично-ритмічних засобів, що відповідають художньому змісту музичних образів. Критерієм емоційно-емпатійного компоненту визначено міру здатності до регуляції емоційно-вольового стану у виконавській діяльності, а показниками: виявлення емоційної захопленості процесом усвідомлення та виконання музичних творів у поєднанні з ритмічними імпровізаційними елементами; здатність до рефлексивного аналізу та саморегуляції педагогічних ситуацій; уміння контролювати себе у процесі власних музично-ритмічних дій. Критерієм результативно-діяльнісного компоненту нами визначено ступінь творчої спрямованості виконавської діяльності, що мала прояв у нестандартних підходах до вирішення виконавських проблем, виборі різних прийомів і засобів роботи над музичними творами. Показниками результативно-діяльнісного компоненту нами визначено: готовність до створення власних музично-ритмічних інтерпретацій виконання; здатність до практичного втілення набутого виконавського досвіду; сформованість музично-ритмічних виконавських прийомів щодо відтворення художніх образів музичного твору;

- педагогічними умовами формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії в процесі інтегрованого навчання нами визначено: активізація навчальної діяльності учнів за рахунок створення позитивної атмосфери на уроці; забезпечення інтеграції мистецьких знань за умови самовизначення у виконавській діяльності; актуалізація тьюторської підтримки, що викликає емоційне ставлення студента до навчання, інтерес до предмету;

- методична модель формування музично-ритмічних умінь у процесі інтегрованого навчання охоплювала мету, завдання, наукові підходи (ціннісно-смысловий, особистісно-орієнтований, синергетичний, рефлексивний та творчий); компонентну структуру (пізнавально-мотиваційний, когнітивно-ініціативний, емоційно-емпатійний та результативно-діяльнісний); принципові положення (культуровідповідності, реалізації художньо-інтегративних процесів у мистецькому навчанні; професійної спрямованості на музично-ритмічний розвиток); критерії і показники (*міра* наявності мотиваційної спрямованості студентів факультетів мистецтв на музично-ритмічну діяльність, *ступінь* обізнаності студентів у музично-ритмічних засобах художньої виразності музичних творів у процесі інтегрованого навчання, *міру* здатності до регуляції емоційно-вольового стану у виконавській діяльності, *ступінь* творчої спрямованості виконавської діяльності, що мала прояв у нестандартних підходах до вирішення виконавських проблем, виборі різних прийомів і засобів роботи над музичними творами та їх показники; педагогічні умови (активізація навчальної діяльності учнів за рахунок створення позитивної атмосфери на уроці; забезпечення інтеграції мистецьких знань за умови самовизначення у виконавській діяльності; актуалізація тьюторської підтримки, що викликає емоційне ставлення студента до навчання, інтерес до предмету); етапи методичної роботи на формувальному етапі експерименту (інформаційно-аналітичному, фахово-орієнтованому, технологічно-продуктивному, усвідомлено-творчому); методи: анкетування, метод збагачення образно-слухового досвіду, метод асоціативного пошуку, метод розроблення графічного зображення музичних об'єктів, опитування, бесіди, метод художньо-музичного і порівняльного аналізу, диспути, тестування, опитувальники, інтерактивні ігри на основі ритмічних вправ, метод синкретичного засвоєння ритмічних угруповань, метод варіативного вивчення складних музичних фрагментів, метод ескізного опрацювання музичних творів, метод емоційно-змістовного аналізу, тощо.

Представлена методика формування музично-ритмічних умінь, яка є обов'язковою складовою методичної моделі, базувалась на: інформаційно-

аналітичному, фахово-орієнтованому, технологічно-продуктивному, усвідомлено-творчому етапах.

Перелік використаної літератури

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник для студ. і викл. вищ. навч. закл. К.: Либідь, 1998. 558, [1] с.
2. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. К.: Знання України, 2004. 804, [3] с.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб: Питер, 2002. 228с.
4. Афанасьев Ю.Л. Соціально-культурний потенціал художньої діяльності. Л: Світ, 1990. 159 с.
5. Балл Г.О. Наука як підсистема культури і діалого-культурологічний підхід в освіті. Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти: наук.-метод. зб., за ред. Г.В. Балла. К., 1998. С.101–118.
6. Барахтян М.М. Особливості творчої професійної діяльності соціального педагога. Наука і сучасність. К.: Логос, 2004. Т. 43. С. 12-20.
7. Бахтин Л.М. Два способа изучать культуру. Вопросы философии. 1986. №12. С. 104-115.
8. Бегидова С.Н., Иоакимиди Ю.А., Сельмидис Л.Ф. Педагогическая установка в профессиональной подготовки специалиста по физической культуре и спорту: детерминанты, процесс, условия. Майкоп: Федеральное агенство по образованию. Адыгейский гос. ун-т, 2006. 127 с.
9. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: навч.-метод. посібник. К.: ІЗМН, 1998. 204, [1] с.
10. Блок Л.Д. Классический танец: История и современность. Вступ. ст. В.М. Гаевского. М.: Искусство, 1987. 556 с.
11. Болгарський А.Г. Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики. Науковий часопис Нац. пед. ун-т імені

М.Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр.– К., 2004. Вип. 1 (6). С. 7-14.

12. Бондар В.І. Педагогіка проектування освітнього середовища. Вісник: зб. наук. ст. К.: НПУ, 2003. Вип. 5. С. 37-42.

13. Букач М.М. Формування педагогічної культури вчителя музики у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки». К., 1999. 39 с.

14. Ван Юаньсінь. Конструктивна складова музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського: педагогічні науки. №1 (64). Миколаїв: МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2019. С. 288-292.

15. Вовк Л.П. Педагогічні традиції у системі освітніх інновацій. Пульсар. 2000. № 9. С. 45-47.

16. Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика: Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. 708 с.

17. Волинка Г.І. Філософія: посібник. Г.І.Волинка, Н.Г.Мозгова, Ю.О.Федів. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2002. 63 с.

18. Гончаренко С.У. (2011), Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-ге. Рівне: Волинські обереги. 552 с.

19. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти [монографія]. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. 243 с.

20. Гусак В.А. Відображення методичної системи Е. Жак-Далькроза в музично-педагогічній практиці. Техніка Е. Жак-Далькроза як засіб творчого самовираження особистості майбутнього вчителя мистецьких дисциплін. Матеріали міжнародного науково-практичного семінару. Умань: Візаві, 2013. С. 29-32.

21. Гуревич Р.С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід: Навчальний посібник. Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, Л. С. Шевченко; за ред. Гуревича Р.С. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. 348 с.

- 22.** Діалогічна взаємодія в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи, за ред. Г.О.Балла, В.О.Киричука, Р.М.Шамалашвілі. К.: ІЗТН, 1997. 136 с.
- 23.** Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. К.: Академвидав, 2004. 352 с. (Альма-матер).
- 24.** Драйден Г. Революція в навчанні. Гордон Драйден, Джаннетт Вос [перекл. з англ. М.Олійник. Львів: Літопис, 2005. 541 [1] с.
- 25.** Дряпіка В.І. Орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури: соціально-педагогічний аспект. Інститут педагогіки АПН України. К.: Кіровоград: Держ. центр. укр. вид-во, 1997. 215 с.
- 26.** Дубасенюк О.А., Вознюк О.В. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. 114 с.
- 27.** Дяченко В. А. Теоретичні підходи до розуміння психологічного благополуччя особистості. Електронний ресурс. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchdpu/psy/2012_103_1/Dyachen.pdf.
- 28.** Єременко О.В. Теорія і методика розвитку музичного сприймання в учнів основної школи: методичний посібник. Суми: Сум. держ. пед. ун-т, 2003. 141с.
- 29.** Жак-Далькроз Э. Ритм. М.: Издательский дом «Классика – XXI», 2008. 248 с.
- 30.** Зайцева А.В. Художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва: теорія, методологія, методичні аспекти: монографія. К.: вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. 255 с.
- 31.** Закон України «Про вищу освіту»: наук.-практич. коментар /за заг. ред. Кременя В.Г. К.: СДМ-студію, 2002. 323 с.
- 32.** Зязюн І.А. Безсвідомість. Підсвідомість. Творчість (з огляду установки Дмитра Узнадзе). Мистецтво та освіта. 2001. № 3. С. 7-14.
- 33.** Зязюн І.А. Освітня парадигма – тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб'єктів освіти. Педагогіка і психологія професійної освіти:

результати досліджень і перспективи: зб. наук. праць, за ред. І.А.Зязюна, Н.Г.Ничкало. К., 2003. С. 15-29.

34. Казаков Ю.М. Педагогічні умови застосування медіаосвіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів : автореф. дис... канд.пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2007. 20 с.

35. Киричук О.В. Психологія особистості. К.: Либідь, 1996. 632, [1] с.

36. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки». К., 1993. 31 с.

37. Козир А.В., Федоришин В.І. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.-методич. посіб. К. : Вид-во НПУ ун-т імені М.П.Драгоманова, 2012. 263 с.

38. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития. Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 128–135.

39. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К.: Рад. шк., 1989. 608 с.

40. Кременштейн Б. Воспитание самостоятельности в классе специального фортепиано. М.: Классика XXI, 2007. С. 12-45.

41. Левченко Т.І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах. Вінниця: Нова школа, 2002. 510 с.

42. Любан-Плоцца, Побережная Г., Белов О. Музыка и психика: Слушать душой. К.: «АДЕФ-Украина», 2002. 200 с.

43. Малихіна О. Особистісно-зорієнтована модель навчання та її аксіологічна сутність. Рідна школа. 2002. № 10. С. 13-16.

44. Мартинович Н.С. Розвиток творчого потенціалу особистості вчителя засобами мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Луганськ, 1997. 16 с.

45. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. Пер с англ. СПб.: Питер, 2012. 352 с.

- 46.** Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання: метод. посіб. Харків: «Друкарня Мадрид», 2015. 178 с. : іл.
- 47.** Мелехов А.В. Искусство балетмейстера. Композиция и постановка танца: учеб. пособие; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2015. 128 с.
- 48.** Мистецька освіта в Україні: теорія і практика. О.П. Рудницька та ін.; заг. ред. О.В.Михайличенко, редактор Г.Ю.Ніколаї. Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2010. 255с.
- 49.** Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посіб. 3-є вид., допов. К.: ВАТ «КДНК», 2001. 608 с.
- 50.** Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці. К.: Т-во «Знання» УРСР, 1989. 48 с.
- 51.** Новікова О.В. (2012), Творча рефлексія: традиції та перспективи дослідження. Наука і освіта. № 9. С. 158-161.
- 52.** Олексюк О.М. Музично-педагогічний процес у вищій школі. О.М. Олексюк, М.М. Ткач. – К. : Знання України, 2009. 123 с.
- 53.** Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: Монографія. За заг.ред. І.А. Зязюна. К.: Наукова думка, 2003. 262с.
- 54.** Одерий Л.П. Оцінка в міжнародній системі освіти: методологія і інструментарій. К.: ІСДО, 1995. 196 с.
- 55.** Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. – К.: Освіта України, 2008. 274 с.
- 56.** Паньків Л.І. Особливості підготовки майбутнього вчителя до керівництва музичними колективами школярів. Наукові записки: зб.наук.статей. К.: НПУ, 2003. Вип. 52. С. 101-110 с.
- 57.** Парфентьева І.П., Матвійчук Е.О., Аналіз складових професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. № 4. 2017. С. 406-410.

- 58.** Педагогічний словник, за ред. М.Д. Ярмаченка. К.: Педагогічна думка, 2001. С. 341-344.
- 59.** Петрушин В.И. Музыкальная психология: учеб. пособие для студ. и преподавателей. М.: Академический Проект, 2006. 400 с.
- 60.** Побірченко О. Розвиток творчого потенціалу в майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2013. № 8. Ч. 1. С. 221-227.
- 61.** Психологічний словник, за ред. В.І. Войтка. К.: Вища школа, 1982. 216 с.
- 62.** Реан А.А. Рефлексивно–перцептивний аналіз в діяльності педагога. Вопросы психологии. 1990. № 2. С. 77-81.
- 63.** Рибалка В.В. Концепція як форма наукового знання. В.В.Рибалка, В.А.Рижко. К.: Наук. думка, 1995. 200 с.
- 64.** Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016. 240 с.
- 65.** Ростовський О.Я. Взаємозв'язок різних видів мистецтва на уроках музики: методичні рекомендації. К.: Освіта, 1991. 48 с.
- 66.** Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2005. 360 с.
- 67.** Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. К.: Вища шк., 2004. 335 с.
- 68.** Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. К.: Міленіум, 2006. 346 с.
- 69.** Смирнова Т.А. Музична педагогіка і психологія вищої школи: навчальний посібник. Харків: Вид-во «Лідер», 2021. 180 с.
- 70.** Соколова О.В. Інтеграція мистецьких знань у контексті етно- та полікультурної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва. Інтегральна система мистецької освіти: етнокультурний напрям розвитку здібностей творчої особистості: колективна монографія. Керівник авторського проекту В.І. Федоришин. Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021. С. 84-105.

- 71.** Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. К.: Рад. школа, 1984. 254с.
- 72.** Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень. Уклад.: О.І. Скопенко, Т.В. Цимбалюк. К.: Довіра, 2006. 789, [2] с. (Словники України).
- 73.** Сучасний філософський словник /за ред. акад. В.П.Андрущенко. К.: Вища школа, 2003. С. 156-289.
- 74.** Ткач М.М. Становлення художнього світовідношення майбутнього музичного педагога у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (музика)». К., 2004. 21с.
- 75.** Тютюнникова Т.Э. Видеть музыку и танцевать стихи. Творческое музицирование, импровизация и законы бытия. М.: Едиториал УРСС, 2003. 263с.
- 76.** Філософський словник, за ред. В.І. Шинкарука. 2 вид. перер. і доп. К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. 800 с.
- 77.** Філіпчук Г. Мистецтво у розвитку особистості. К., 2006. С. 34-45.
- 78.** Чумаченко О.П. Сутність та функції творчої діяльності у соціокультурному контексті [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc-gum/Kis/2011-1/13.pdf>
- 79.** Щолокова О.П. Художнє мислення в умовах педагогічної діяльності вчителя мистецтва. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. К.: НПУ, 2004. Вип. 5. С. 35-39.
- 80.** Юрчак В. В. Актуальні питання музично-теоретичної підготовки майбутнього вчителя : метод. рек. для викл. мист. ф-тів пед. ун-тів. Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. 44 с.
- 81.** Ю Юйхуй. Рефлексивний підхід до формування музично-ритмічних умінь студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми: Сум.ДПУ імені А.С.Макаренка, №6 (110), 2021. С. 57-66.
- 82.** Ю Юйхуй. Інтерактивні технології розвитку творчих здібностей майбутніх учителів музики та хореографії. Сучасна мистецька освіта: матеріали

III Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. С. 124-126.

83. Ю Юйхуй. Інтегрований аспект формування музично-ритмічних умінь студентів факультетів мистецтв. Сучасна мистецька освіта: матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021. С. 185-187.

84. Edukacja doroslych. Teoria i praktyka w okresie przemian. Pod red. J.Sarana. Lublin: Wyd-wo UMCS, Lublin, 2000. 413s.

85. Haken H. Synergetics. Introduction and Advances Topics. Berlin. Heidelberg: Springer-Verlag, 2004.

86. Kozyr A., Labunets V., Pankiv L., Liming W., Geyang Zh.: (2020), Methodological Aspects of Modernization of Professional Training of Future Music Teachers. Utopia y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofia y Teoria Social. Universidad del Zulia-Venezuela. Vol. 25. 2020. pp. 370-377.

87. Alla Kozyr, Vasyl Fedoryshyn, Olena Khoruzha, Larysa Chyncheva, Oksana Gusachenko. The competence approach as a methodological tool for shaping the professional competence of future music teachers. Компетентнісний підхід як методологічний інструмент формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Journal of Higher Education Theory and Practice. 2021. ISSN 21583595. P. 67-73. Scopus. <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=5721687720>.

88. Rokeach M. Beliefs, Attitudes and Values. San Francisco, Josey-Bass Co, 1972. 214 p.

89. Rowley J. The wisdom hierarchy: representations of the DIKW hierarchy, Journal of information Science, 33 (2). 2007. pp. 163-180.

90. The Satisfaction with Life Scale / [E. Diener, R. Emmons, R. Larsen at al. The Journal of Personality Assessment. 1985. № 49. P. 71-75.

91. T.Tkachenko, Olha Yeremenko, Alla Kozyr, Viktoriia Mishchanchuk, Wei Liming. Integration Aspect of Training Teachers of Art Disciplines in Pedagogical

Universities. *Journal of Higher Education Theory and Practice* Vol. 22(6) 2022. P. 138-147. Scopus.

92. Senge P. *The Fifth Discipline*, New York, Doubleday. 1990. P. 95-146.

РОЗДІЛ ІІІ

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-РИТМІЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА І ХОРЕОГРАФІЇ В ПРОЦЕСІ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ

3.1. Констатувальний етап дослідно-експериментальної роботи з формування музично-ритмічних умінь студентів факультетів мистецтв

Для експериментальної перевірки гіпотези нашого дослідження нами було проведено 3 етапи експерименту: констатувальний, формувальний та контрольний.

Для обробки результатів експерименту ми розподілили якість сформованості музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики на чотири рівні: *грунтовний, досконалий, достатній та початковий*.

Респонденти, яких ми відносимо до *грунтового* рівня, вміло користуються набутими навичками, використовують їх творчо та інтегровано, мають високу мотиваційну спрямованість на музично-педагогічну діяльність. Вони глибоко обізнані у музично-ритмічних засобах художньої виразності музичного твору, при проведенні музично-ритмічних вправ вдало використовують виражальні музичні засоби, мають навички рефлексивного аналізу та здатність до регуляції емоційно-вольового стану у виконавській діяльності. Ці студенти мають нестандартні підходи до вирішення виконавських проблем, мають великий вибір різних прийомів і засобів роботи над музичними творами.

Студенти, які відносяться до *досконалого* рівня сформованості музично-ритмічних умінь у музично-педагогічній діяльності, мають прагнення до пізнання різноманітності використання музично-ритмічних засобів у музично-педагогічній діяльності, обізнані у жанрових і стильових особливостях музичних

творів, де використовуються ритмічно-хореографічні елементи. Респонденти мають схильність до музично-ритмічного асоціювання художніх образів, мають спроможність до осмислення, самостійного вибору та опрацювання музично-ритмічних засобів, що відповідають художньому змісту музичних образів.

Достатній рівень у студентів, які не мають чіткої мотиваційної спрямованості на музично-ритмічну діяльність, мало проінформовані щодо використання музично-ритмічних засобів у музично-педагогічній діяльності, не мають системних знань щодо історико-теоретичних основ інтеграційного поєднання хореографічного та музичного виконавства. Вони малоемоційні при виконанні музичних творів у поєднанні з ритмічними імпровізаційними елементами та не готові до створення власних музично-ритмічних інтерпретацій виконання.

Студенти *початкового* рівня сформованості музично-ритмічних умінь в процесі інтегрованого навчання мають тільки розрізнені елементи необхідних компетенцій та не виявляють усвідомлену установку на пізнання себе у процесі оволодіння музично-ритмічними вміннями. Вони малообізнані у музично-ритмічних засобах художньої виразності музичного твору, не виявляють здатності до регуляції емоційно-вольового стану у виконавській діяльності.

На першому етапі експерименту по формуванню музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії в процесі інтегрованого навчання було задіяно 474 студенти з різних ЗВО України, а саме: ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка та Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

Перший етап експерименту мав на меті перевірку сформованості музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії в процесі інтегрованого навчання за такими компонентами: *пізнавально-мотиваційним, когнітивно-ініціативним, емоційно-емпатійним та результативно-діяльним.*

Кожен компонент розглядався за певними показниками сформованості музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії в процесі інтегрованого навчання.

Пізнавально-мотиваційний компонент розглядається нами як визначення наявності мотиваційної спрямованості майбутніх учителів музики та хореографії на музично-ритмічну діяльність, установку на здобуття необхідних компетенцій та вияв усвідомленої установки студентів на пізнання себе у процесі оволодіння музично-ритмічними вміннями. Для цього компоненту ми підібрали наступні показники: *інформованість студентів щодо використання музично-ритмічних засобів у музично-педагогічній діяльності та прагнення до пізнання їх різноманітності; обізнаність у жанрових і стильових особливостях музичних творів, де використовуються ритмічно-хореографічні елементи та системність і гнучкість знань щодо історико-теоретичних основ інтеграційного поєднання хореографічного та музичного виконавства.*

При розгляді *когнітивно-ініціативного* компоненту ми спиралися на визначення обізнаності у музично-ритмічних засобах художньої виразності музичного твору, наявності елементарних хореографічних уявлень та міри самостійності студентів у пізнанні музичного мистецтва у процесі інтегрованого навчання. Так, нами були задіяні наступні показники: *схильність до музично-ритмічного асоціювання художніх образів та сформованість умінь самоконтролю та самооцінки виконання музичних творів; наявність елементарних відомостей щодо виразальних музичних засобів (мелодія, ритм, темп, динаміка тощо) та спроможність до осмислення, самостійного вибору та опрацювання музично-ритмічних засобів, що відповідають художньому змісту музичних образів.*

Емоційно-емпатійний компонент був представлений як чуттєве сприймання музики у поєднанні з хореографічними елементами на основі їх рефлексивного аналізу та ступінь здатності до регуляції емоційно-вольового стану у виконавській діяльності майбутніх учителів музики та хореографії. Наступні показники виявили рівень сформованості даного критерію повною

мірою. Так, ми наголосили на: *виявленні емоційної захопленості процесом усвідомлення та виконання музичних творів у поєднанні з ритмічними імпровізаційними елементами; здатності до рефлексивного аналізу і саморегуляції педагогічних ситуацій та на умінні контролювати себе у процесі власних музично-ритмічних дій.*

Останній, *результативно-діяльнісний компонент*, допоміг нам розкрити міру творчої спрямованості виконавської діяльності, що мала прояв у нестандартних підходах до вирішення виконавських проблем, виборі різних прийомів і засобів роботи над музичними творами. Самими суттєвими при розкритті рівня сформованості цього компонента виявились наступні показники: *готовність до створення власних музично-ритмічних інтерпретацій виконання; здатність до практичного втілення набутого виконавського досвіду; сформованість музично-ритмічних виконавських прийомів щодо відтворення художніх образів музичного твору.*

Для проведення констатуючого зрізу знань по першому, *пізнавально-мотиваційному*, компоненту за показником *інформованість студентів щодо використання музично-ритмічних засобів у музично-педагогічній діяльності та прагнення до пізнання їх різноманітності* ми застосували методи анкетування та бесіди. Тобто було проведено усне та письмове опитування респондентів для виявлення рівня сформованості музично-ритмічних умінь у майбутніх учителів музики та хореографії. (Додаток А) У анкетах ми торкнулися питань взаємозв'язку музики та рухів у питаннях форми, темпу, ритму, динаміки, види та складності музично-ритмічних вправ (Додаток Б).

У результаті обробки даних анкети та усного опитування ми виявили, що використання музично-ритмічних навичок у музично-педагогічній діяльності майбутніх учителів музики не завжди проходить якісно та вдумливо. Студенти не вміють використовувати набуті музично-ритмічні навички у практичній роботі з музичним твором. Невпевнено інтегрують різні види музичної діяльності. Так, *грунтовного* рівня досягли лише 59 студентів (12,45%). *Досконалий* рівень виявився у 98 респондентів (20,68%). На *достатньому* рівні

сформованості першого показника пізнавально-мотиваційного компоненту опинилось 198 студентів (41,77%). 119 студентів (25,10%) виявили початковий рівень сформованості даного показника.

Для виявлення рівня сформованості другого показника (*обізнаність у жанрових і стилевих особливостях музичних творів, де використовуються ритмічно-хореографічні елементи*) пізнавально-мотиваційного компонента ми провели низку інтелектуальних ігор, пов'язаних із історією музичного мистецтва. Серед ігор найкраще себе показали “Музичний брейн-рінг”, “Сліпий музикант” та “Музично-хореографічна естафета”. Ми змогли виявити рівень теоретичних знань студентів з питань жанрових особливостей музичних творів, рівень показу хореографічних інтерпретацій на музичні твори.

Грунтовного рівня сформованості другого показника пізнавально-мотиваційного компонента досягли студенти, які виявили яскравий інтерес до історії музичного та хореографічного мистецтва, мали ґрунтовні теоретичні знання з історії музики, вільно володіли хореографічно-інтерпретаційними навичками показу музичного твору (38 студентів - 8,02%).

На *досконалому* рівні опинилися студенти, які вільно оперували теоретичними знаннями з історії музичного мистецтва, були зацікавлені історією музики та хореографії, але мали труднощі з хореографічною інтерпретацією музичного твору (98 студентів — 20,68%).

108 студентів (22,78%) мали *достатній* рівень сформованості другого показника пізнавально-мотиваційного компонента. Вони не мали чіткого зацікавлення історією становлення та розвитку музичного мистецтва, мали опосередковані знання з цієї проблеми. Великі труднощі виникали у студентів при затосуванні ритмічно-хореографічних елементів у музичних творах.

Найбільша кількість студентів (230 осіб — 48,52%) мали *початковий* рівень сформованості другого показника пізнавально-мотиваційного компонента. Це пояснювалось тим, що студенти не мали попередньої музичної та хореографічної освіти. У них було бажання пізнавати історію а теорію музичного мистецтва, але базові навички тільки почали формуватися.

При виявленні рівня сформованості *системності і гнучкості знань щодо історико-теоретичних основ інтеграційного поєднання хореографічного та музичного виконавства*, як третього показника пізнавально-мотиваційного компонента ми застосовували такі методи, як: письмове опитування, семінари, діагностичні завдання (Додаток В).

У студентів перевірялися мотиваційна спрямованість на музично-ритмічну діяльність, знання історичних та теоретичних основ музичного та хореографічного мистецтв, поняття мистецької інтеграції. Увага приділялась історії музичного виховання дітей (системи Е.Жак-Далькроза, В.Верховинця). Ми спробували виявити рівень сформованості практичних навичок інтеграції музичного та хореографічного мистецтв та творчого самовираження у сфері музичного мистецтва.

У системі, запропонованій Е.Жак-Дальрозом, нами взято спеціальні вправи на розвиток відчуття ритму, пластичності, музичного слуху і пам'яті, що спираються на зв'язок музики і рухів. Рухово-ритмічні вправи, які були запропоновані студентам факультетів мистецтв побудовані на взаємовідношенні між м'язовим напруженням руху та мірою часу і простору. У процесі виконання музично-ритмічних вправ необхідно враховувати відчуття взаємозв'язку між тривалістю м'язового напруження і силою та тривалістю звуку. У процесі музично-ритмічного виховання необхідно враховувати те, що ритм, воля та розум виховуються одночасно, адже вони взаємно пов'язані.

У результаті ґрунтовного рівня досягли 31 студент (6,54%), досконалий рівень був виявлений у 65 студентів (13,71%). 123 студенти (25,95%) виявили достатній рівень і 255 (53,80%) студентів залишилось на початковому рівні сформованості музично-ритмічних вмінь у процесі інтегрованого навчання за третім показником пізнавально-мотиваційного компонента.

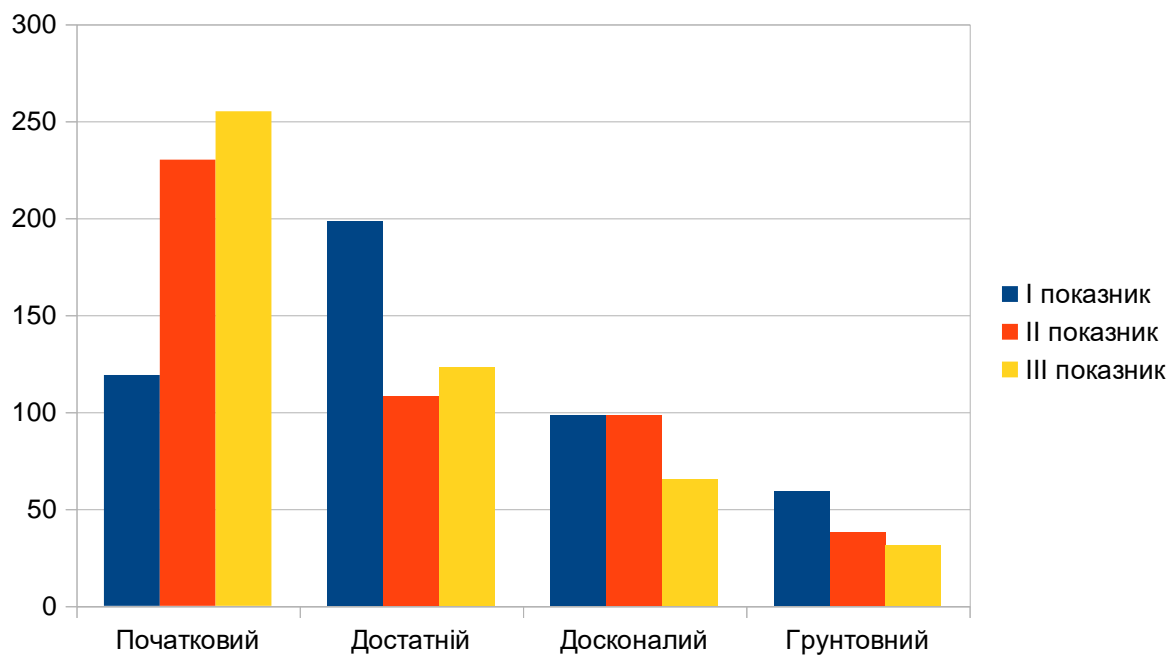
Результати констатувального зрізу сформованості музично-ритмічних умінь у процесі інтегрованого навчання за пізнавально-мотиваційним компонентом представлені у таблиці 3.1.

Сформованість музично-ритмічних вмінь майбутніх учителів музики та хореографії у процесі інтегрованого навчання за пізнавально-мотиваційним компонентом

Показник	Рівні сформованості							
	Початковий		Достатній		Досконалий		Грунтовний	
	о	%	о	%	О	%	о	%
Інформованість студентів щодо використання музично-ритмічних засобів у музично-педагогічній діяльності та прагнення до пізнання їх різноманітності	119	25,10	198	41,77	98	20,68	59	12,45
Обізнаність у жанрових і стилевих особливостях музичних творів, де використовуються ритмічно-хореографічні елементи	230	48,52	108	22,78	98	20,68	38	8,02
Системність і гнучкість знань щодо історико-теоретичних основ інтеграційного поєднання хореографічного та музичного виконавства	255	53,80	123	25,95	65	13,71	31	6,54
Всього	201	42,41	143	30,17	87	18,35	43	9,07

Як ми бачимо з таблиці, рівень сформованості музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики за першим, *пізнавально-мотиваційним*, компонентом низький. Це є наслідком відсутності попередньої фахової музичної та

хореографічної освіти та низькою вмотивованістю студентів майбутньою спеціальністю. Краще відобразити цей рівень ми змогли за допомогою діаграми 3.1



Для виявлення рівня сформованості музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії за другим, *когнітивно-ініціативного* компонентом, ми звернули увагу на міру обізнаності студентів у музично-ритмічних засобах художньої виразності музичного твору. Виявили рівень наявності елементарних хореографічних уявлень та міри самостійності студентів у пізнанні музичного мистецтва у процесі інтегрованого навчання. Для цього ми використали методи *спостереження* за студентами в умовах реальних навчальних занять, *анкетування*, та *усного опитування*.

Розглядаючи перший показник - *схильність до музично-ритмічного асоціювання художніх образів та сформованість умінь самоконтролю та самооцінки виконання музичних творів* — ми провели спостереження за студентами в природніх умовах на заняттях з хореографії та методики її викладання ми зробили висновки, що студенти недосконало працюють з інтеграцією хореографічних елементів у показ музичних творів.

Має місце проблема з асоціюванням музичних образів з хореографічними. Так, при прослуховуванні укр.нар. пісень “Ой ходить сон”, “А впав кіт з воріт”, “Ой люлі, налетіли гулі” (Додаток Г) потрібно було розказати про жанрові особливості цих творів та якими рухами можна передати зміст кожного твору. Студенти мали проблеми з цими завданнями, не завжди вміло проводили асоціації між текст пісень, музикою та рухами. У результаті ґрунтовний рівень виявився лише у 65 студентів (13,71%), досконалого рівня досягли 98 студентів (20,68%). Більшість студентів виявили достатній рівень — 210 (44,30%), на початковому рівні опинився 101 студент (21,31%).

Для виявлення рівня сформованості другого показника - *наявності елементарних відомостей щодо виражальних музичних засобів (мелодія, ритм, темп, динаміка тощо)* ми застосували метод тестування, для якого вибрали тему “Виражальні засоби музичного мистецтва” (Додаток Г). Студенти факультетів мистецтв показували свої знання в теоретичних аспектах музичного мистецтва. Так як багато студентів було без попередньої музичної освіти, ми розробили тести рівня музичної школи. Зразу стало помітно, що за час навчання в університеті студенти змогли підвищити свій рівень музичної грамотності і результати тестування це показали.

Так ґрунтовного рівня досягли 102 студенти факультетів мистецтв (21,52%). На досконалому рівні опинилось 143 студенти (30,17%). Достатнього рівня досягли 198 студентів (41,77%). На початковому рівні залишився 31 студент (6,54%).

При перевірці сформованості третього показника (*спроможність до осмислення, самостійного вибору та опрацювання музично-ритмічних засобів, що відповідають художньому змісту музичних образів*) другого компоненту ми використовували методи усного опитування та спостереження. Для цього на заняття з Методики музичного виховання ми приготували завдання, для виконання яких студенти повинні були самостійно вибрати музичний твір, підібрати до цього твору ритмічні рухи та аргументувати свій вибір.

Студентам факультетів мистецтв на вибір були представлені такі пісні шкільного репертуару: Г.Струве, сл. І.Сакової “Музика”, О.Янушкевич, сл. М.Ясакової “Веселкова”, Н.Май “Золота зіронька”, укр.н.п. “Чи не той то Омелько”, укр.н.п. “За світ стали козаченьки”, М.Балема, сл. М.Воньо “Козацькому роду нема переводу”, норв.н.п. “Чарівний смичок”, франц.н.п. “Танець каченят”.

Пісні було підібрано різнопланові, тому у студентів був вибір вираження художнього задуму музично-ритмічними засобами. На ґрунтовному рівні з цим завданням справились 45 студентів (9,49%). Вони змогли не тільки запропонувати вдалі ритмічні рішення пісень, а й аргументувати свою творчу позицію.

Студенти факультету мистецтв досконалого рівня (97 студентів — 20,46%) вдало скомпонували вокально-ритмічну композицію твору, але більш на інтуїтивному рівні. Вони не могли чітко пояснити, чому використовували ті чи інші хореографічні елементи. 175 студентів (36,92%) змогли показати достатній рівень сформованості музично-ритмічних вмінь по третьому показнику когнітивно-ініціативного компонента. Ці студенти намагались з’єднати музику і рухи, але не завжди це виходило доречно. Всі свої намагання вони не могли чітко пояснити. На початковому рівні опинилося 157 студентів факультету мистецтв (33,12%). Завдання, які ми поставили перед ними на заняття, виявилися для них заскладними.

Підсумовуючи дані трьох показників другого компонента, ми можемо зробити висновок, що студенти факультетів мистецтв мало обізнані у музично-ритмічних засобах художньої виразності музичного твору, мають слабкі елементарні хореографічні навички та не завжди можуть самостійно пізнавати музичне мистецтво у процесі інтегрованого навчання.

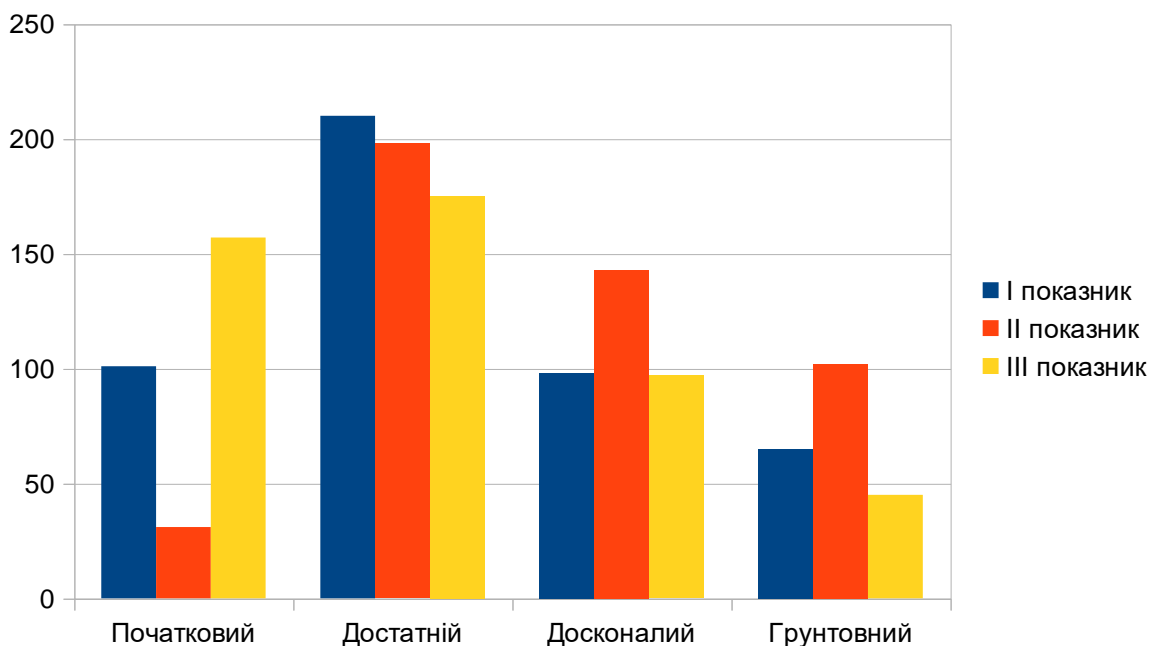
Сформованість музично-ритмічних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі інтегрованого навчання за когнітивно-ініціативним компонентом представлені у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Сформованість музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії у процесі інтегрованого навчання за когнітивно-ініціативним компонентом

Показник	Рівні сформованості							
	Початковий		Достатній		Досконалий		Грунтовний	
	о	%	о	%	о	%	о	%
<i>Схильність до музично-ритмічного асоціювання художніх образів та сформованість умінь самоконтролю та самооцінки виконання музичних творів</i>	101	21,31	210	44,30	98	20,68	65	13,71
<i>Наявність елементарних відомостей щодо виразальних музичних засобів (мелодія, ритм, темп, динаміка тощо)</i>	31	6,54	198	41,77	143	30,17	102	21,52
<i>Спроможність до осмислення, самостійного вибору та опрацювання музично-ритмічних засобів, що відповідають художньому змісту музичних образів</i>	157	33,12	175	36,92	97	20,46	45	9,49
Всього	96	20,25	194	40,93	113	23,84	71	14,98

Для кращого висвітлення результатів представимо діаграму 3.2.



При виявленні рівнів сформованості третього - *емоційно-емпатійного* - компонента ми звертали увагу на чуттєве сприймання музики у поєднанні з хореографічними елементами на основі їх рефлексивного аналізу та ступінь здатності до регуляції емоційно-вольового стану у виконавській діяльності.

Для цього було розглянуто три показника даного компонента, де ми використовували такі методи, як спостереження, бесіди та анкетування.

Перший показник - *вияв емоційної захопленості процесом усвідомлення та виконання музичних творів у поєднанні з ритмічними імпровізаційними елементами* — нами був розглянутий використовуючи метод спостереження.

Спостереження ми проводили та фіксували на заняттях з “Практикуму роботи з хором” та “Сценічної майстерності”. На цих заняттях студенти набували практичних вмінь та навичок управління хоровим колективом на основі оволодіння методами роботи з хором, інтеграційними (хореографічними, театральними) елементами у роботі над виконавським планом твору. Особливу увагу викладачі приділяли розподіленню співацького дихання при використанні

у співі хореографічних елементів (рухів руками, ногами, корпусом). Порівнювались твори з різним характером, темпом, динамікою. Разом зі студентами обговорювались методи включення ритмічних рухів у виконавський процес.

На занятті з “Практикуму роботи з хором”, тема якого була “Реалізація виконавського задуму хорового твору” було представлено низку українських народних пісень різних жанрів. (“Дударик” обр. М.Леонтовича, “Женчичок-бренчичок” обр. К.Мяскова, “Журавель” обр. К.Стеценка, “Ой на Івана-Купала” обр. С.Крижанівського, “Ой, у гаю, при Дунаю” обр. А.Маренис, “Ой, у полі жито” обр. С.Орфєєва, “Радість нам ся явила” обр. С.Людкевич, “Розкопаю я гору” обр. О.Некрасова, “Хмарка наступає” О.Яковчука). Твори були різної складності. Студенти самостійно обирали хоровий твір, який їм сподобався, опрацьовували партитуру твору, робили анотацію на цей твір і на цьому занятті реалізовували свій виконавський задум при роботі з курсовим хором.

Паралельно на заняттях зі “Сценічної майстерності” студенти працювали над тими ж творами, які обрали для “Практикуму”, але вже більше уваги приділяли не вокально-хоровій роботі, а передачі сценічного образу обраного твору.

В результаті проведеного спостереження ми зробили висновок, що ґрунтовного рівня досягли студенти (56 осіб — 11,81%), які вільно поєднували вокальне виконання хорових творів з хореографічними елементами. У них ядро простежувалась емоційна захопленість даним процесом, вони чітко усвідомлювали власні дії.

Студенти (101 особа — 21,31%), які вдало поєднували вокальні та хореографічні елементи хорового твору, їх пояснення було емоційно насиченим, але відчувалася невпевненість при обговоренні недоліків виконання, були нами віднесені до досконалого рівня сформованості першого показника емоційно-емпатійного компонента.

129 студентів (27,22%) мали недоліки в умінні інтегрувати різні види мистецтва при виконанні хорового твору. Вони не проявляли яркої зацікавленості при роботі з хоровим колективом, мали суттєві недоліки сформованості фахових компетенцій.

Більша частина респондентів (188 осіб — 39,66%) мала великі труднощі як у підборі вдалих ритмічних рухів для власного хорового твору, так і власною практичній роботі при підготовці хорового твору до концертного виконання.

При розгляді другого показника емоційно-емпатійного компонента - *здатності до рефлексивного аналізу та саморегуляції педагогічних ситуацій* — ми використовували метод анкетування. Було розроблено питання, які увішли до анкети “Рефлексія та самоаналіз у фаховому навчанні майбутніх учителів музики та хореографії” (Додаток Д).

За результатами анкетування виявилось, що не всі студенти впевнені у своїх силах по оволодінню фаховими компетенціями. Вони ще розмірковують над майбутнім фахом, не можуть визначити свої нахили чи проблеми у навчанні. Лише 67 студентів (14,14%) чітко визначаються у фаховому виборі, мають на меті підвищувати свій професійний рівень у фаховій діяльності, проводять самоаналіз своєї навчальної діяльності та бачать шляхи до більш успішного навчання. Цих студентів ми віднесли до ґрунтового рівня.

Студенти, що впевнено ідуть до своєї мрії, мають схильність до самоаналізу фахової діяльності, намагаються і самостійно підвищувати свій фаховий рівень, були нами віднесені до досконалого рівня (89 осіб — 18,78%). Більшість студентів ще не визначилось з майбутнім фахом, але їм подобається навчання, вони з зацікавленістю сприймають новий теоретичний матеріал, але в практичній музичній діяльності мають деякі проблеми. Ці студенти мають проблеми з оцінкою своїх помилок, не впевнені у власних силах. Таких студентів виявилось 196 (41,35%) і їх ми віднесли до достатнього рівня. Але більшу стурбованість у нас виявили студенти, які не мали бажання займатися музично-

педагогічною діяльністю, мало уваги приділяли навчанню. Зовсім не займалися самоосвітою і не бачили значення у розборі помилок на практичних фахових заняттях (122 особи — 25,73%). Цій групі студентів ми будемо приділяти багато уваги при проведенні формуючого етапу нашого експерименту.

Третій показник емоційно-емпатійного компоненту - уміння контролювати себе у процесі власних музично-ритмічних дій — ми розглядали, використовуючи методи спостереження та бесіди. Було проведено низку заходів, які включали в собі і індивідуальні зустрічі і колективні. Так, було задіяно метод мікрофону та метод “пінг-понгу”.

На індивідуальних заняттях з сольного співу, хорового диригування, основного музичного інструменту ми спостерігали за діями студента, станом його підготовки. Також проводились спостереження на групових практичних заняттях з “Методики музичного виховання”. Студенти показували навички володіння інструментом, голосом та інтеграційними вміннями при опрацюванні тем “Народна пісня як основний чинник патріотичного виховання дітей молодшого шкільного віку”, “Календарно-обрядові пісні як театральне дійство”. Студенти розповідали про різні жанри народної пісні, засоби сценічного втілення ідейного задуму народної пісні. Було проведено бесіди на теми “Ритмічна імпровізація у дитячих народних піснях”, “Сценічно-хореографічна постановка вертепів та використання в них колядок та щедрівок”.

Аналіз сформованості музично-ритмічних вмінь у студентів по третьому показнику емоційно-емпатійного компоненту нам дав такі результати. Студенти, які вільно володіли музично-ритмічними вміннями як на теоретичному рівні, так і на практичному, були нами віднесені до ґрунтового рівня (41 особа — 8,65%). Вони впевнено могли навести приклади використання тих чи інших ритмічно-хореографічних елементів у різних жанрах народної пісні, не боялися працювати з групою на практичних заняттях, проявляли інтерес та фантазію при роботі з хоровим твором.

Студенти досконалого рівня також мали ґрунтовні теоретичні знання, але у практичній діяльності не завжди вдало ними користувалися (94 особи — 19,83%).

На достатньому рівні опинилися студенти, які не могли на практиці показати рівень володіння теоретичними знаннями, але активно приймали участь в обговоренні власних помилок та намагалися їх виправити. (174 студенти — 36.71%).

165 студентів (34,81%) не мали достатніх теоретичних знань, не мали бажання аналізувати свої помилки при роботі з хоровим твором. Вони не мали власної творчої концепції музично-ритмічного відтворення музичного твору. Нами ці студенти були віднесені до початкового рівня.

Результати аналізу сформованості музично-ритмічних вмінь майбутніх учителів музики та хореографії у процесі інтегрованого навчання за емоційно-емпатійним компонентом представлено у таблиці 3.3

Таблиця 3.3

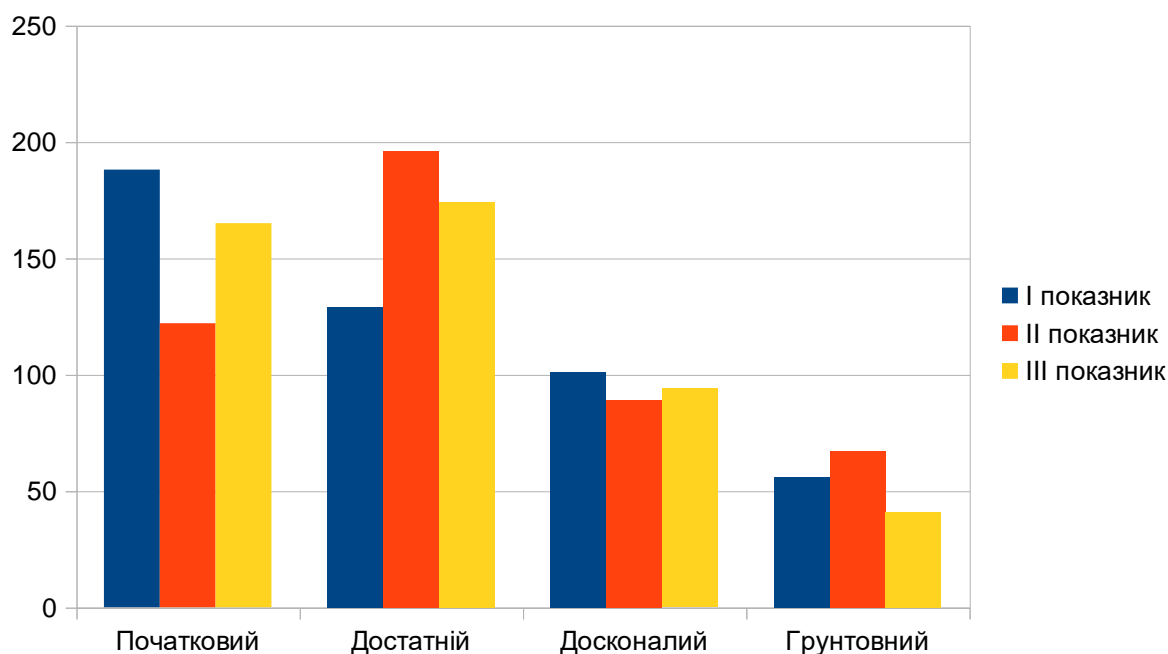
Сформованість музично-ритмічних вмінь майбутніх учителів музики та хореографії у процесі інтегрованого навчання за емоційно-емпатійним компонентом

Показник	Рівні сформованості							
	Початковий		Достатній		Досконалий		ґрунтовний	
	о	%	о	%	О	%	о	%
<i>Вияв емоційної захопленості процесом усвідомлення та виконання</i>	188	39,6	129	27,2	101	21,3	56	11,8
		6		2		1		1

<i>музичних творів у поєднанні з ритмічними імпровізаційними елементами</i>								
<i>Здатність до рефлексивного аналізу та саморегуляції педагогічних ситуацій</i>	122	25,7 3	196	41,3 5	89	18,7 8	67	14,1 4
<i>Уміння контролювати себе у процесі власних музично-ритмічних дій</i>	165	34,8 1	174	36,7 1	94	19,8 3	41	8,65
Всього	158	33,3 3	166	35,0 2	95	20,0 4	55	11,6 1

Для кращого висвітлення результатів представимо діаграму 3.3.

Діаграма 3.3



Перевіряючи рівень сформованості музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії в процесі інтегрованого навчання за результативно-діяльним компонентом ми намагалися розкрити міру творчої

спрямованості виконавської діяльності, яка проявляється у нестандартних підходах до вирішення виконавських проблем, виборі різних прийомів і засобів роботи над музичними творами. Для перевірки ми використовували такі діагностичні методи, як: бесіди, інтерв'ю, тестування, педагогічне спостереження, презентації.

Першим показником результативно-діяльнісного компонента ми виділили готовність до створення власних музично-ритмічних інтерпретацій виконання. При підготовці до виробничої практики на практичних заняттях з “Практичної хореографії”, “Практикуму роботи з дитячим хором” та індивідуальних заняттях з профільних дисциплін студенти намагалися власноруч розробити виконавський план твору з використанням хореографічних чи ритмічних елементів. Для цього були обрані музичні твори шкільного репертуару (інструментальні та хорові) за підручником “Мистецтво” для 1 класу (автори — Л.Масол, О.Гайдамака, О.Колотило). (Додаток Е). За допомогою викладачів на індивідуальних заняттях з хорового диригування та основного музичного інструменту були розроблені ритмічно-хореографічні компоненти майбутнього виступу. На заняттях з “Практичної хореографії”, “Практикуму роботи з дитячим хором” ці розробки було продемонстровано і зроблено роботу над помилками.

У результаті нами було зроблено висновок, що ґрунтового рівня сформованості музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії в процесі інтегрованого навчання за першим показником результативно-діяльнісного компонента досягли лише 39 студентів (8,23%). На досконалому рівні опинилися 48 студентів (10,13%). більшість студентів мало достатній рівень сформованості музично-ритмічних умінь (215 осіб — 45,36%). Останні студенти були розподілені на початковий рівень (172 особи — 36,28%).

Для розгляду другого показника результативно-діяльнісного компонента - здатності до практичного втілення набутого виконавського досвіду — ми вибрали методи інтерв'ю, педагогічного спостереження та презентації.

У природньому середовищі (присутність на практичних заняттях студентів) ми змогли спостерігати за виконання навчальних завдань студентами на заняттях з “Методики музичного виховання” та “Практикуму роботи з хором”. Завдання планомірно ускладнювались. Для їх виконання теж було використано твори шкільного репертуару, які студенти розучували на індивідуальних заняттях з хорового диригування, сольного співу та основного музичного інструменту.

Ці твори студенти факультетів мистецтв намагалися продемонструвати у концертному вигляді з комп’ютерною презентацією та зацікавити інших студентів їх розучити. Це були завдання підвищеної складності і не всі студенти з ними справилися. По закінченню занять ми провели інтерв’ю вибірково з деякими студентами (хто взагалі не справився із завданням, у кого виступ пройшов не зовсім вдало, хто зміг заохотити інших студентів розучувати свій твір). Ставилися запитання, серед яких були такі: “Чи цікавим, на Ваш погляд було завдання?”, “Які недоліки Ви помітили у своєму виступі?”, “Чи задоволені Ви своїм виступом?” та ін.

Об’єднавши результати спостереження та інтерв’ю, ми змогли розподілити студентів по рівням таким чином. Грунтового рівня досягли студенти, які вільно володіли інструментом і голосом, емоційно виконали шкільний твір, представили якісну презентацію (41 особа — 8,65%). Студенти, які змогли донести ідейний зміст твору до слухача, але не досягли виконавської майстерності, були віднесені до досконалого рівня (54 особи — 11,39%). До достатнього рівня ми віднесли студентів, які не дуже вдало змогли презентувати виконуємий твір, робили помилки, емоційно не підкріплювали ідейний задум твору. Презентації їх були недосконалі (201 особа — 42,41%). Не змогли справитися із завданням 178 студентів (37,55%). Їх було віднесено до початкового рівня сформованості музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії в процесі інтегрованого навчання по другому показнику результативно-діяльнісного компоненту.

Для виявлення рівня сформованості музично-ритмічних виконавських прийомів щодо відтворення художніх образів музичного твору як третього показника результативно-діяльнісного компоненту ми провели практичне заняття з практичної хореографії, де було запропоновано здійснити низку завдань по розроблених критеріях. На окремих картках були описані елементи ритмічних поєднань, які потрібно було відтворити хореографічними рухами, підбравши музику. Студентам факультету мистецтв було надано час для підготовки. Після проведення практичного заняття ми обробили результати і зробили висновок, що не всі студенти змогли підібрати відповідні ритмічним схемам рухи, деякі з них не зуміли вдало підібрати музику до цих рухів. Тому, ґрунтового рівня досягли лише 15 студентів (3,16%).

На досконалому рівні опинилося 29 студентів (6,12%). 98 студентів ми розподілили на достатній рівень (20,68%). Більшість студентів змогли досягти лише початкового рівня сформованості музично-ритмічних виконавських прийомів щодо відтворення художніх образів музичного твору як третього показника результативно-діяльнісного компоненту (332 студенти — 70,04%). Всі результати за четвертим компонентом представлені у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

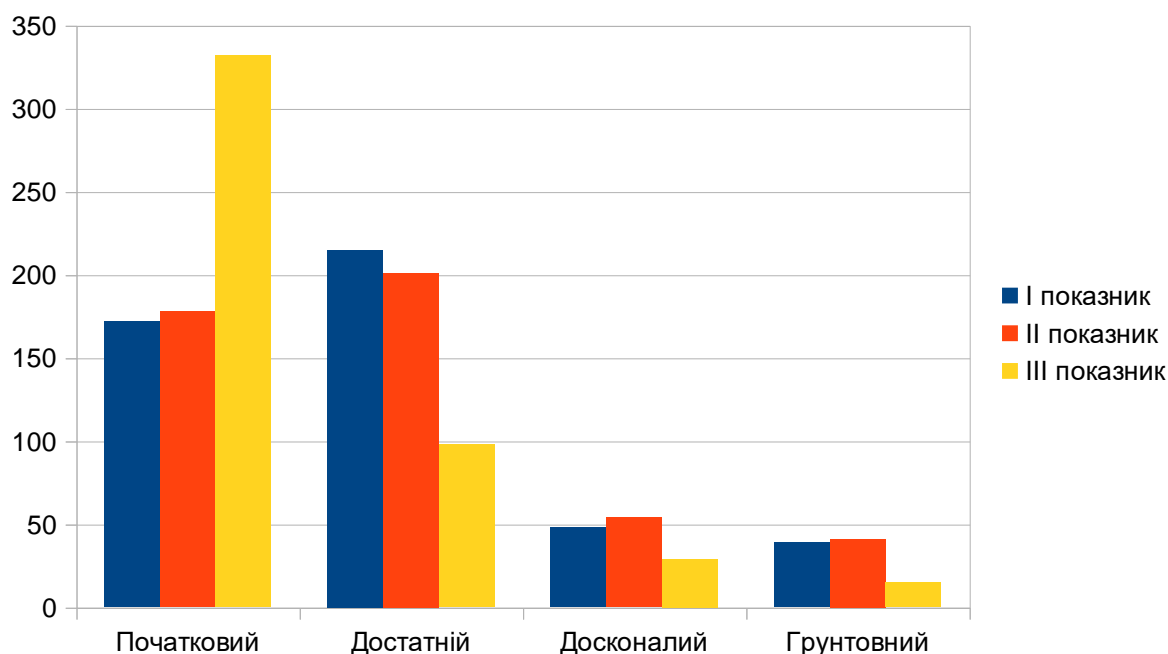
Сформованість музично-ритмічних вмінь майбутніх учителів музики та хореографії у процесі інтегрованого навчання за результативно-діяльнісним компонентом

Показник	Рівні сформованості								
	Початковий		Достатній		Досконалий		ґрунтовний		
	о	%	о	%	О	%	о	%	

<i>Готовність до створення власних музично-ритмічних інтерпретацій виконання</i>	172	36,2	215	45,3	48	10,1	39	8,23
<i>Здатність до практичного втілення набутого виконавського досвіду</i>	178	37,5	201	42,4	54	11,3	41	8,65
<i>Сформованість музично-ритмічних виконавських прийомів щодо відтворення художніх образів музичного твору.</i>	332	70,0	98	20,6	29	6,12	15	3,16
Всього	227	47,8	171	36,0	44	9,28	32	6,75
		9		8				

Для кращого висвітлення результатів представимо діаграму 3.4.

Діаграма 3.4



Після проведення констатувального етапу експерименту ми зробили висновок, що у студентів слабо сформовані музично-ритмічні уміння в процесі інтегрованого навчання, що дає нам змогу на формульовальному етапі експерименту довести, що гіпотеза нашого дослідження вірна.

Результати сформованості музично-ритмічних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі інтегрованого навчання на констатувальному етапі експерименту чітко простежуються у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Сформованість музично-ритмічних вмінь майбутніх учителів музики та хореографії у процесі інтегрованого навчання на констатувальному етапі експерименту

Компоненти	Рівні сформованості							
	Початковий		Достатній		Досконалий		Грунтовний	
	О	%	о	%	о	%	о	%
Пізнавально-мотиваційний	201	42,41	143	30,17	87	18,35	43	9,07
Когнітивно-ініціативний	96	20,25	194	40,93	113	23,84	71	14,98
Емоційно-емпатійний	158	33,33	166	35,02	95	20,04	55	11,61
Результативно-діяльнісний	227	47,89	171	36,08	44	9,28	32	6,75
Всього	171	36,08	169	35,65	88	18,57	46	9,70

Для кращого висвітлення результатів представимо діаграму 3.5.

Діаграма 3.5

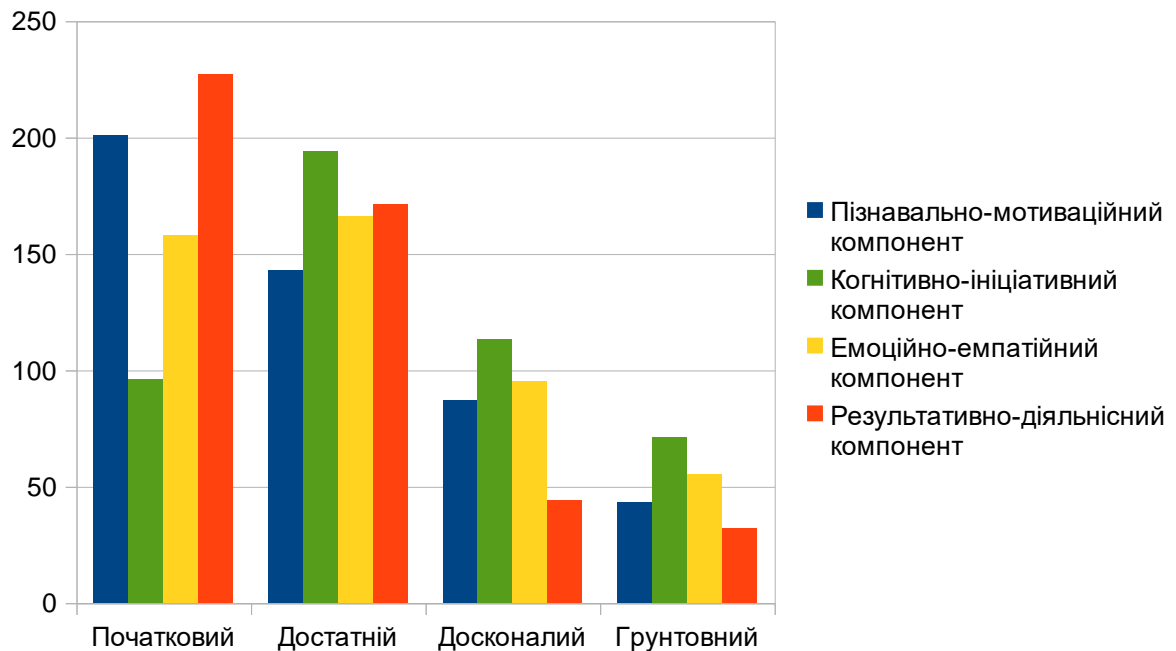


рис. 3.5. Результати констатувального експерименту

3.2. Формувальний етап дослідно-експериментальної роботи з формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії

Для проведення формувального етапу нашого експерименту з формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії в процесі інтегрованого навчання ми розділили респондентів на дві групи (експериментальну та контрольну) та сформулювали чотири етапи його проведення: інформаційно-аналітичний, фахово-орієнтований, технологічно-продуктивний та усвідомлено-творчий. До експериментальної групи потрапили 87 студентів, до контрольної — 91 студент. Ми зробили рівнозначний вибір респондентів в обидві групи, щоб первинні показники в обох групах збігалися. Це було зроблено для “чистоти” експерименту.

На першому, *інформаційно-аналітичному*, етапі ми працювали над формуванням першого компонента — *пізнавально-мотиваційного*. Було визначено рівень мотиваційної спрямованості на музично-ритмічну діяльність,

установку на здобуття необхідних компетенцій та виявлено якість усвідомленої установки студентів на пізнання себе у процесі оволодіння музично-ритмічними вміннями.

Для формування першого показника - інформованості студентів щодо використання музично-ритмічних засобів у музично-педагогічній діяльності та прагнення до пізнання їх різноманітності — ми застосували такі методи, як інтерактивні проблемні лекції, творчі завдання, ритмічно-хореографічні ігри.

Для того, щоб підвищити рівень інформованості студентів щодо музично-ритмічних засобів ми підготували цикл лекцій на тему “Використання ритмічних та хореографічних елементів на уроках мистецького спрямування з урахуванням вікових особливостей учнів”. Ми провели вікову градацію тем — молодший шкільний вік (1-4 класи), середній шкільний вік (5-9 класи), старший шкільний вік (10-11 класи).

Використовуючи наочні матеріали та відеопрезентації, ми разом зі студентами розбирали методи застосування того або іншого хореографічного прийому, влучність його застосування у різних ситуаціях різними віковими категоріями учнів. Всі ці лекції проводилися під час навчальних занять з “Методики музичної освіти”.

На практичних заняттях з цього предмету ми зі студентами опрацьовували ці прийоми і знаходили найефективніші методи їх застосування на уроках у школі. Для цього ми застосовували такі ритмічно-хореографічні ігри, як “Знайди собі пару”. (У процесі цієї роботи учасники розподіляються на дві групи, попередньо робляться картки із назвою пісень у 2 примірниках. Кожному з груп роздаються картки так, щоб одна, й та ж сама пісня була у двох учасників з різних груп. Потім група, яка відповідає за хореографічне втілення пісні, показує без співу рухи. Інша група намагається підібрати під свою пісню рухи. Перемагають ті учасники, картки яких з назвами пісень співпали. Потім іде показ пісні у вокальному та хореографічному виконанні).

При перевірці сформованості першого показника в експериментальній та контрольній групі виявилось, що студенти ЕГ більш вільно і влучно

застосовували музично-ритмічні засоби у творчій діяльності, намагалися краще зрозуміти задум втілення музичного твору, приділяли більше уваги теоретичним та методичним елементам роботи з музичним твором. Тому ґрунтового рівня досягли 10 респондентів (11%) КГ та 35 респондентів (40,24%) ЕГ. На досконалому рівні опинилися студенти, як вдало використовували музично-ритмічні засоби у поставлених завданнях, прагнули розширити знання щодо різноманітності їх використання, але мали певні недоліки у практичній роботі (КГ — 15 осіб (16,48%), ЕГ — 28 осіб (32,18%)).

Досконалий рівень сформованості першого показника пізнавально-мотиваційного компонента був виявлений у 41 студента КГ (45%) та у 15 студентів ЕГ (17,24%). Ці студенти не завжди вдало на практиці використовували набуті знання, у практичній роботі потребували допомоги викладачів. Не змогли піднятися вище початкового рівня 25 осіб КГ (27,47%) та 9 осіб ЕГ (10,34%).

При формуванні другого показника пізнавально-мотиваційного компонента - обізнаності у жанрових і стильових особливостях музичних творів, де використовуються ритмічно-хореографічні елементи — ми проводили такі форми занять як “Музичні вікторини”, бесіди та диспути, де розглядали музичні твори в історичному контексті, порівнювали хореографічні елементи різних епох та їх застосування у сучасній хореографії. Наприклад, найдавніші танці, які виконували ритуальну функцію, ми зі студентами намагалися пристосувати до ритмічно-хореографічних дій сьогодення. У цьому плані більше розглядалися вокальні твори маршового та енергійно-запального характеру.

Далі ми проводили диспути на тему “Класичний та народний танець: порівняльний аналіз”.

При підведенні підсумків виявилось, що ця тема зацікавила більшість студентів ЕГ. Вони намагалися самостійно знаходити матеріал по заданих темах, збиралися невеликими групами та на практиці опрацьовували набуті знання. Тому ґрунтового рівня досягли 43 студенти (49,43%). На досконалому рівні опинилися 39 студентів (44,83%). Достатній рівень був представлений лише 4

студентами (4,6%), а на початковому рівні залишився лише 1 студент (1,14%). При перевірці результатів у контрольній групі ми виявили труднощі з рівнем обізнаності у жанрових і стилєвих особливостях музичних творів, де використовуються ритмічно-хореографічні елементи.

Студенти мало приділяли уваги самостійному опрацюванню теоретичного матеріалу, тому на практичних заняттях не могли якісно виконувати поставлені завдання. Не було зацікавленості у розборі історичних відмінностей хореографічних елементів. Грунтовного рівня досягли лише 9 осіб КГ (9,89%). Досконалий рівень було виявлено у 16 студентів (17,58%). На достатньому рівні було зафіксовано 42 студенти (46,15%) і на початковому рівні залишилось 24 особи (26,37%).

Третій показник пізнавально-мотиваційного компонента - системність і гнучкість знань щодо історико-теоретичних основ інтеграційного поєднання хореографічного та музичного виконавства — ми формували за допомогою поглиблення у сутність системи ритмічно-музичного виховання дітей композитора та педагога Е. Жак-Далькроза та видатного українського композитора, хорового диригента, хореографа і фольклориста Василя Верховинця.

Система Е. Жак-Далькроза змінила думку багатьох педагогів на систему музичного виховання ХХ століття. Вона стала якісною альтернативою системі “уроків співів” у школі. Дала можливість глибше використовувати ритмічні рухи у поєднанні з музичним твором, його темпом, ритмічним малюнком. Яскравіше можна було підкреслити фразування, динаміку. Для цього використовувались різноманітні рухи - крокування, біг, стрибки, танцювальні й пластичні рухи. Ця музично-педагогічна система ввела такий термін, як *евритміка* (зв’язок музики з рухом). Е. Жак-Далькроз вважав, що “ритміка як засіб виховання складає перший (елементарний) рівень, на якому здійснюється масове музичне виховання дітей. Другий рівень ставить завдання підготовки до професійного навчання й ґрунтується на сольфеджіо та імпровізації на фортепіано. У такий

спосіб у рамках однієї музично-педагогічної системи були поєднанні завдання масового й професійного музичного виховання, освіти та навчання» [18, 6-8].

Студенти ЕГ детально вивчали всі закономірності навчання за цією системою. Проводились колоквиуми, диспути на заняттях з “Методики музичної освіти”. Всі завдання опрацьовувались на практичних заняттях з цього предмету та залучалися до використання на заняттях з “Практикуму роботи з хором”. Студенти, які проходили практику у ЗЗСО, вводили елементи евритміки на своїх уроках та порівнювали результати цих занять зі студентами, які не вводили елементи евритміки на своїх уроках. Результатом порівняння стало більш глибоке осмислення учнями основ музичного мистецтва, зацікавленість, бажання активно працювати на уроках у тих класах, де використовувалась система Е. Жак-Далькроза.

Доречно підкреслити, що В.Верховинець вважав одним з засобів досягнення мети музичного виховання та гармонійного розвитку особистості використання рухливих музичних ігор. Він уклав збірку дитячих пісень та ігор «Весняночка». В цю збірку входили його обробки народних пісень, власні твори композитора та дитячі твори М.Лисенка, М.Леонтовича, К.Стеценка, П.Козицького, П.Демуцького. Всі музичні твори були доповнені танцювальними рухами. У своїй науковій праці «Теорії українського народного танцю» В.Верховинець наголошував: «Пісня й танець - це рідні брат і сестра. Як у пісні виливаються жарти, радість й страждання народні, так і в танці та іграх народ проявляє свої почуття» [5, 111].

Наслідуючи методику В.Верховинця, студенти ЕГ вивчали методи використання музично-ритмічних рухів для допомоги показу дітям в особливій, наочній формі всього процесу сприймання музики. На заняттях студенти опрацьовували засоби музичної виразності, виявляли закономірності подолання труднощів зі співом у дітей засобами пластичного інтонування. Для закріплення практичних навичок третього показника пізнавально-мотиваційного компоненту студентом було надано серію завдань з поєднанням ритмічних, хореографічних

рухів та пластичного інтонування у дитячих народних піснях зі збірки В.Верховинця “Весняночка”. Теж завдання було і для студентів КГ.

У результаті виявилось, що 51 студент ЕГ (58,62%) та 15 студентів КГ (16,48%) мають ґрунтовний рівень сформованості третього показника пізнавально-мотиваційного компоненту. Вони вільно володіють навичками добору музичного та хореографічного матеріалу та вдало використовують прийоми пластичного інтонування. Студенти досконалого рівня теж не мали труднощів у доборі пісень і ритмічних рухів, але не були впевнені у власному виборі. (ЕГ — 20 осіб (22,99%), КГ — 26 осіб (28,57%)). Достатній рівень опанували студенти, які мали певні недоліки у підборі хореографічно-ритмічних рухів до дитячих пісень, але намагалися виправити ці вади, прислуховувались до рекомендацій викладачів. Їх виявилось 16 студентів ЕГ (18,39%) та 45 студентів КГ (49,45%). Приємно констатувати, що в ЕГ не було виявлено студентів початкового рівня, а у КГ їх було 5 (5,49%).

Усі результати проведення першого, інформативно-аналітичного, етапу формувального експерименту представлено у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Сформованість музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії у процесі інтегрованого навчання на інформаційно-аналітичному етапі формувального експерименту

Пізнавально-мотиваційний компонент	Рівні сформованості															
	Початковий				Достатній				Досконалий				ґрунтовний			
	КГ (91)		ЕГ (87)		КГ (91)		ЕГ (87)		КГ (91)		ЕГ (87)		КГ (91)		ЕГ (87)	
	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%
<i>Інформованість студентів щодо використання музично-</i>	25	27,47	9	10,34	41	45,05	15	17,24	15	16,48	28	32,18	10	11,00	35	40,24

<i>ритмічних засобів у музично-педагогічній діяльності та прагнення до пізнання їх різноманітності</i>																
<i>Обізнаність у жанрових і стилевих особливостях музичних творів, де використовуються ритмічно-хореографічні елементи</i>	24	26,37	1	1,14	42	46,15	4	4,6	16	17,58	39	44,83	9	9,89	43	49,43
<i>Системність і гнучкість знань щодо історико-теоретичних основ інтеграційного поєднання хореографічного та музичного виконавства</i>	5	5,49	0	0	45	49,45	16	18,39	26	28,57	20	22,99	15	16,48	51	58,62
Всього	18	19,78	3	3,45	43	47,25	12	13,79	19	20,88	29	33,33	11	12,09	43	49,43

Для кращого висвітлення результатів представимо діаграму 3.6.

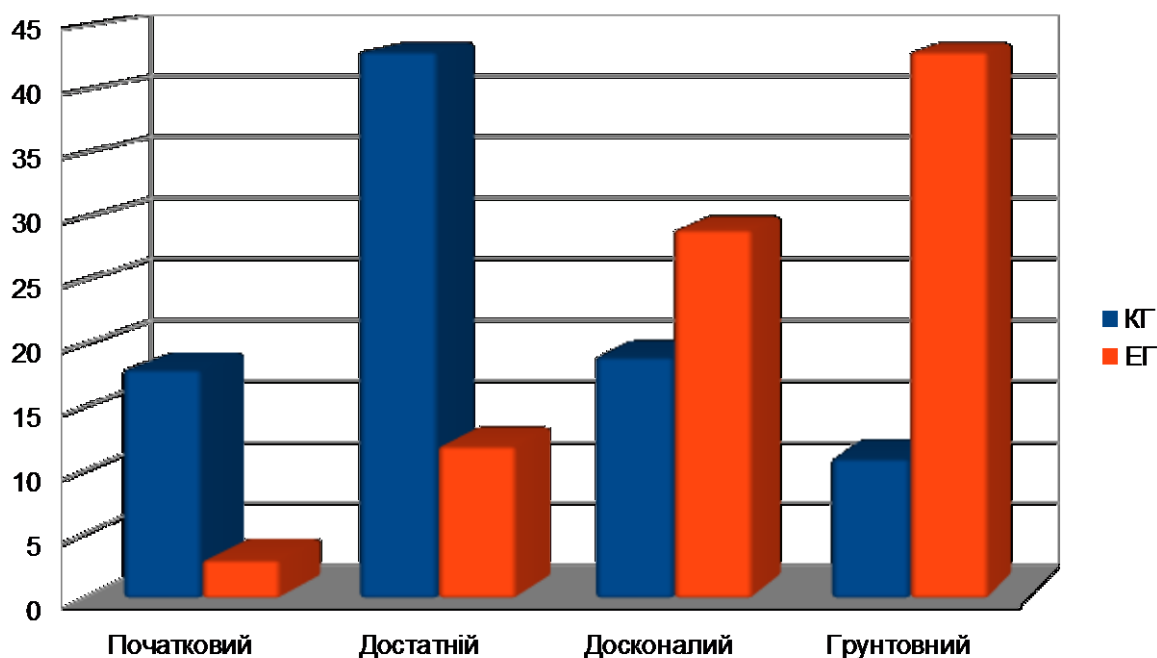


Рис. 3.6. Результати інформаційно-аналітичного етапу формувального експерименту

На другому — фахово-орієнтованому — етапі формувального експерименту ми намагалися сформувати музично-ритмічні вміння майбутніх учителів музики та хореографії у процесі інтегрованого навчання, використовуючи показники когнітивно-ініціативного компоненту. При роботі з першим показником (схильність до музично-ритмічного асоціювання художніх образів та сформованість умінь самоконтролю та самооцінки виконання музичних творів) ми використовували методи порівняльного аналізу, асоціативні методи та інтерактивні ігри та тестування.

На заняттях з Практикуму роботи з хором зі студентами ЕГ ми провели серію творчих завдань:

1. Студентам був наданий аудіозапис дитячої пісні “Нехочуха” (музика та слова Назара Савко). Завданням було самостійно підібрати танцювальні рухи для соліста та продемонструвати свій виступ з цією піснею. Коли всі студенти виконали завдання, було представлено оригінальний відеозапис цієї пісні у виконанні Юстини Оршак. Наступне заняття було присвячене розбору помилок

у творчих завданнях студентів, присвоєння балів за творче завдання та вибір переможців.

2. Наступне завдання — колективна творчість. До святкування Дня захистника Вітчизни студенти повинні були зробити номер з піснею Тіни Кароль “Україна — це ти”. У виступі повинні були задіяні, крім ансамблевого співу, елементи хореографії, пантоміми, відеопрезентація, сценічна дія. На це студентам було надано термін 2 тижні. Виступ пройшов вдало і на наступному занятті бул и розібрані помилки, які трапилися при виступі.

3. Третім завданням було проведення позакласного заняття, присвяченого новорічним святкам, зі школярами. Студенти були поділені на мінігрупи з 5-7 осіб. Кожна група вибрала дитячу пісню, розучила її власним ансамблем, підбрала рухи, які потрібно було розучити з дітьми. Потім відбувся колективний виступ, де співали студенти, а рухи виконували діти. Після проведення концерту з ціми піснями для батьків, було проведено незалежне голосування. Окремо голосували діти, окремо — їх батьки. Кожному виступу було присуджено від 1 до 12 балів. Було виконано такі пісні: А.Олейникова, сл. О.Кіряка “Зимовий сон”, А.Олейникова, сл. Л.Ратич “Зимонька”, муз. і сл. А.Олейникової “Сніжинки”, А.Олейникова, сл. О.Т.Старовойт “Забарилася зима”, А.Олейникова, сл. В.Чайковської “Рукавички”, А.Олейникова, сл. О.Кіряка “Казковий Новий рік” (<https://z2.fm/artist/1498544>).

У підсумку ми виявили що бажання виконувати ці завдання було у всіх студентів як експериментальної, так і контрольної груп, але справилися із завданням не всі. Студенти, які вмiло підбирали цікавий пісенний репертуар, вiльно володіли хореографічними навичками, мали досвід спілкування з дітьми, увійшли до ґрунтовного рівня сформованості першого показника когнітивно-ініціативного компонента на другому, фахово-орієнтованому, етапі формувального експерименту (ЕГ — 51 особа-58,62%, КГ — 33 особи-36,26%). Досконалого рівня досягли студенти, які вдало підбирали пісенний матеріал, але мали складності у його виконанні. Вони підбирали вдалі танцювальні рухи, але для дітей ці рухи виявилися складними (ЕГ — 21 особа-24,14%, КГ — 20 осіб-

21,98%). Студенти, які мали складності у підборі пісень та рухів до них, лише за допомогою викладачів змогли виконати завдання, ми віднесли до достатнього рівня (ЕГ — 10 осіб-11,49%, КГ — 29 осіб-31,87%). Студентів, які навіть за допомогою викладачів не змогли виконати завдання на рівні концертного виступу, ми віднесли до початкового рівня сформованості першого показника когнітивно-ініціативного компонента на другому, фахово-орієнтованому, етапі формувального експерименту (ЕГ — 5 осіб-5,75%, КГ — 9 осіб-9,89%).

Для формування другого показника когнітивно-ініціативного компонента наявності елементарних відомостей щодо виражальних музичних засобів (мелодія, ритм, темп, динаміка тощо) — ми підібрали низку методів, які допомогли студентам краще засвоїти здібність даних засобів покращити виконання музичного твору. Одне з занять було присвячено ладам та тональностям та їх впливу на сприйняття музичного образу глядачем. Студенти шукали матеріал та готували доповіді на теми “Лад у погляді історичного та національного розвитку музичного мистецтва”, “Об’єктивні ладові закономірності музичної акустики та сприймання музики”, “Тональне забарвлення та тональна семантика”. Разом з викладачами у формі диспути студенти розбирались із нюансами використання того або іншого ладу у музичних творах різних жанрів та епох, дізналися про тісний зв’язок тональності та кольору. Студенти заново знайомилися із творчістю видатних світових композиторів, які багато уваги приділяли взаємозв’язку тональності та кольору (А.Шенберг зіставляв фарби з музичними тембрами інструментів симфонічного оркестру, твори М.Римського-Корсакова музикознавці називають “звуковим живописом”, тощо) [<https://proevu.ru/navchannja-muzici/garmonija/3958-muzika-i-kolir-pro-fenomen-kolorovogo-sluhu.html>].

На наступному, практичному, занятті студентам було дано завдання виконати одну з дитячих пісень у трьох тональностях. Інші студенти повинні були визначити, яка з тональностей найяскравіше відображала ідейний задум твору. Яка з тональностей була невдалою для виконання.

Студенти зацікавилися обома завданнями (і теоретичним, і практичним). Самостійно вони ще забажали співставити різні темпи та ритми для цих творів і творче завдання перетворилось у конкурс “Яскрава палітра музичних творів”, в якому мали бажання приймати участь студенти всіх курсів.

У підсумку конкурсу ми зробили висновок, що цей вид діяльності сподобався всім студентам. Вони охоче займалися самостійно, вивчали теоретичний матеріал, спілкувалися з викладачами, слухали різні інтерпретації музичних творів. Тому і результати виявилися набагато кращими, ніж у першому показнику. Грунтовного рівня досягли 60 студентів ЕГ (68,97%) та 42 студенти КГ (46,15%). Ці студенти вільно володіли історичним та теоретичним матеріалом по даному питанню. Вдало підбирали засоби музичної виразності у декількох варіантах одного твору, виконання музичних творів було на високому рівні.

Студенти досконалого рівня теж вміло застосовували набутий теоретичний матеріал у практичному завданні, але при виконанні пісень допускали незначні помилки. (ЕГ — 20 студентів, 22,99%, КГ — 31 студент, 34,07%).

Студенти, які потребували допомоги викладачів, але змогли показати свої твори у конкурсі, опинилися на достатньому рівні (7 студентів ЕГ (8,04%), 9 студентів КГ (9,89%)).

На початковому рівні залишилися студенти, які не змогли справитися із завданням. В ЕГ таких студентів не було. У КГ було 9 студентів (9,89%).

Третій показник когнітивно-ініціативного компоненту, який ми формували на фахово-орієнтованому етапі експерименту - спроможність до осмислення, самостійного вибору та опрацювання музично-ритмічних засобів, що відповідають художньому змісту музичних образів.

При роботі зі студентами ми розбирали художній зміст твору як “інтегроване відображення авторського задуму крізь призму індивідуальності виконавця” [<https://dspu.edu.ua/hsci/wp-content/uploads/2018/02/017-16.pdf>]. Музичні образи було розглянуто як складна система художньо-інтонаційних та естетично-виразних засобів об’єднаного впливу композитора та виконавця на

слухача. На лекційних заняттях ми розглядали художній зміст музичного твору як вплив емоційної інформації на естетичні переживання слухачів.

Для того, щоб краще осмислити музично-ритмічні засоби, які допомагають розкривати задум композитора ми застосували ігровий метод музичної мозаїки. Було запропоновано декілька творів шкільного репертуару, які потрібно було показати у декількох образах: ліричному, епічному, драматичному, казковому, комічному. Твори вибиралися студентами самостійно. Робота проводилася у малих групах. Для показу можна було застосовувати декілька музичних інструментів, перкусію, ритмічні та хореографічні рухи, пантоміму та інше. Так як груп було багато, спочатку було проведено “анонімне прослуховування”. Твори було записано на відео-носій так, щоб кожна образна інтерпретація твору була записана окремо. На гугл-формі були виставлені твори для оцінки не студентами, які знали один одного, а незалежними експертами. Ними виявилися вчителі музичного мистецтва, які в той час були присутні на науково-методичному семінарі. Конкурс проводився у 2 тури. Оцінювання було по 10-бальній системі. Після підведення підсумків, студенти які у загальному заліку набрали від 16 до 20 балів, дістали ґрунтовний рівень сформованості третього показника (ЕГ — 40 студентів-45,98%, КГ — 29 студентів-31,87%). Досконалий рівень був у студентів, які набрали від 11 до 15 балів (ЕГ — 25 студентів-28,74%, КГ — 23 студента-25,27%). Від 6 до 10 балів було у студентів достатнього рівня (ЕГ — 25 студентів-28,74%, КГ — 23 студента-25,27%). І початковий рівень залишився у студентів, які набрали від 0 до 5 балів (ЕГ — 7 студентів-8,05%, КГ — 8 студентів-8,79%).

Вчителі, які були задіяні у конкурсі, виразили свою вдячність за яскравий виступ студентів, їх вдалі інтерпретації творів у різних образах. Але було відмічено, що конкурс для багатьох студентів виявився надскладним. Не всі змогли один твір інтерпретувати у різних образах, іноді твори були показані недостатньо досконало, щоб зрозуміти художній образ даної інтерпретації. Тому і результати виявилися нижчими, ніж у другому показнику. *метод варіативного*

вивчення складних музичних фрагментів, метод ескізного опрацювання музичних творів, метод , рольові ігри на основі ритмічних вправ тощо.

Результати сформованості музично-ритмічних вмінь майбутніх учителів музики та хореографії у процесі інтегрованого навчання на фахово-орієнтованому етапі формувального експерименту подано у таблиці 3.7

Таблиця 3.7

Сформованість музично-ритмічних вмінь майбутніх учителів музики та хореографії у процесі інтегрованого навчання на фахово-орієнтованому етапі формувального експерименту

Когнітивно-ініціативний компонент	Рівні сформованості															
	Початковий				Достатній				Досконалий				Грунтовний			
	КГ (91)		ЕГ (87)		КГ (91)		ЕГ (87)		КГ (91)		ЕГ (87)		КГ (91)		ЕГ (87)	
	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%
Схильність до музично-ритмічного асоціювання художніх образів та сформованість умінь самоконтролю та самооцінки виконання музичних творів	9	9,89	5	5,75	29	31,87	10	11,49	20	21,98	21	24,14	33	36,26	51	58,62
Наявність елементарних відомостей щодо виражальних музичних засобів (мелодія, ритм,	9	9,89	0	0	9	9,89	7	8,04	31	34,07	20	22,99	42	46,15	60	68,97

темп, динаміка тощо)																	
Спроможність до осмислення, самостійного вибору та опрацювання музично-ритмічних засобів, що відповідають художньому змісту музичних образів	8	8,7 9	7	8,0 5	31	34, 07	15	17, 24	23	25, 27	25	28, 74	29	31, 87	40	45, 98	
Всього	9	9,8 9	4	4,6 0	23	25, 27	10	11, 49	25	27, 47	22	25, 29	34	37, 37	51	58, 62	

Для кращого висвітлення результатів представимо діаграму 3.7.

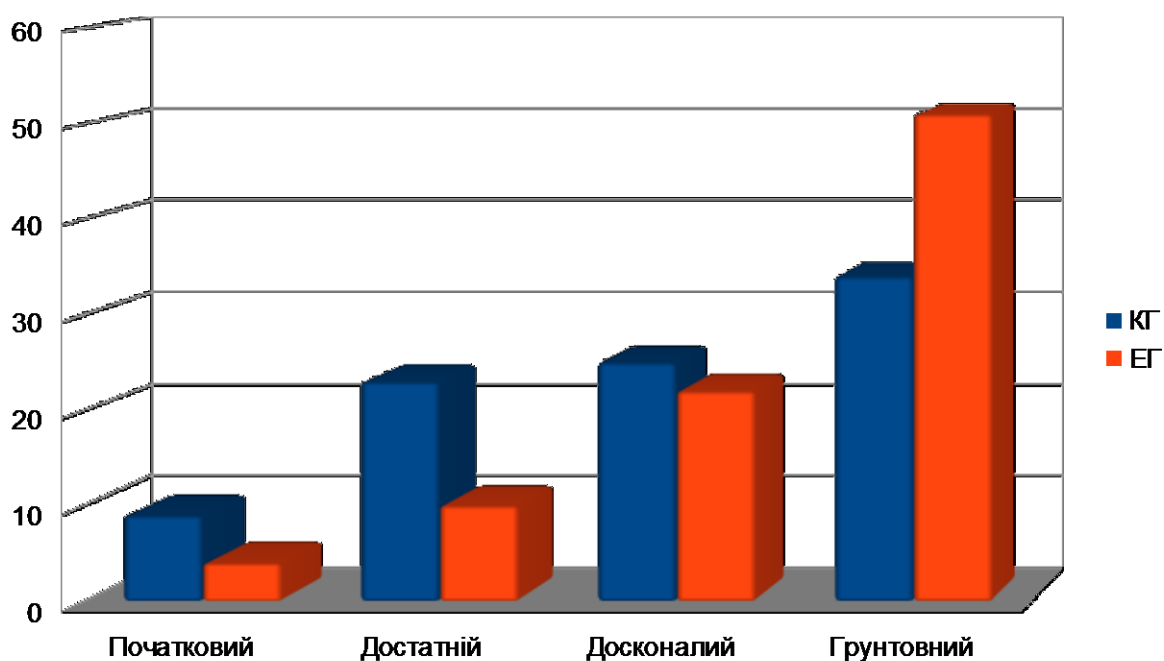


Рис. 3.7. Результати фахово-орієнтованого етапу формувального експерименту

Для формувального експерименту був розроблений спецкурс “Організація музично-виховних заходів у позакласній діяльності”.

На технологічно-продуктивному етапі формувального експерименту робота проводилася з емоційно-емпатійним компонентом по трьох показниках: вияв емоційної захопленості процесом усвідомлення та виконання музичних творів у поєднанні з ритмічними імпровізаційними елементами; здатність до рефлексивного аналізу та саморегуляції педагогічних ситуацій; уміння контролювати себе у процесі власних музично-ритмічних дій.

Для формування вияву емоційної захопленості процесом усвідомлення та виконання музичних творів у поєднанні з ритмічними імпровізаційними елементами ми розробили комплекс вправ, які допомогли студентом вільно використовувати свої емоції для більш повного розкриття художнього задуму музичного твору. Наприклад, гра “Мімічна пластика” дозволила студентам вільно використовувати м’язи свого обличчя для емоційного показу музичного образу (Додаток Є).

Для того, щоб сформувати навички ритмічної імпровізації, ми проводили зі студентами бесіди на теми інформаційних художньо-хореографічних технологій, інноваційних підходів до виконання музичних творів з використанням хореографічних елементів, що є сприятливим для музично-естетичного розвитку школярів. Ці бесіди, використовуючи методи “мозкового штурму” та “логічного ланцюжка” забезпечували студентів сучасною науково-методичною інформацією та були спрямовані на активізацію самостійного музично-хореографічного імпровізаційного почуття.

Особлива увага була приділена тренінгам, які практично продовжували тематику бесід та дозволяли студентам більш повно відчувати бажання ритмічної імпровізації. Тренінг розпочався з ритмічно-емоційної імпровізації. Кожен студент повинен був проплескати у долоні своє ім’я, в то же час його поспівати у тому ладі і настрої, який був на даний момент. Після цього студенти розбились на пари і почали розмову-спів про свій настрій, використовуючи не лише ритм, але й хореографічні рухи. Потім йшло обговорення проблем, з якими

зіткнулися студенти на тренінгу. На наступному занятті студенти вже збиралися у міні-групи (3-4 людини), продумували тему розмови-співу і по черзі (групи) показували свій музично-хореографічний виступ.

Підводячи підсумки ми виявили, що не всі студенти (24%) змогли створити комплексну імпровізацію (спів та рухи). Деякі студенти не змогли чітко показати емоційний настрій виступу (15%). Але більшість студентів зацікавилися цим тренінгом і проводили його у свій вільний час. Вони вдало підбирали під емоційний настрій музичний лад, ритмічний та мелодичний малюнок, хореографічні рухи. Тому студентів, які якісно провели тренінг, вільно володіли імпровізаційними можливостями, ми віднесли до ґрунтового рівня (ЕГ — 53 студенти (60,92%), КГ — 25 студентів (27,47%)). Студенти досконалого рівня проявили зацікавленість заявленою тематикою бесід та тренінгів, приймали активну участь у обговоренні проблеми музично-ритмічної імпровізації, але мали незначні труднощі у поєднанні музичної та ритмічної імпровізації (ЕГ — 20 студентів (22,99%), КГ — 17 студентів (18,68%)). Студентів, які мали зацікавлення у тренінгу, але при підготовці зверталися за допомогою до викладачів, ми віднесли до достатнього рівня (ЕГ — 10 студентів (11,49%), КГ — 38 студентів (41,76%)). 11 студентів КГ (12,09%) та 4 студенти ЕГ (4,60%) не проявили великої зацікавленості у тренінгу. Вони мали проблеми з співвідношенням емоційного стану і музично-ритмічних елементів, проявляли скутість при виступі. Ці студенти залишилися на початковому рівні сформованості першого показника емоційно-емпатійного компонента на технологічно-продуктивному етапі формувального експерименту.

Для роботи над другим показником емоційно-емпатійного компоненту на третьому етапі формувального експерименту ми робили наголос на формуванні здатності до рефлексивного аналізу та саморегуляцій педагогічних ситуацій. Існують декілька видів рефлексивного аналізу. При роботі над вдосконаленням *ауторефлексії (саморефлексії)* ми наголошували увагу на щільному аналізуванні власних особистісних дій, власної сценічної поведінки. На заняттях студенти підвищували досвід сценічного самопізнання та пізнання дій інших студентів.

Для цього ми пропонували робити відеозаписи своїх сценічних виступів, де при виконанні вокальних творів були застосовані хореографічні елементи. Ці виступи були одним з видів самостійної роботи з предмету «Сольний спів». Студентам було запропоновано самостійно вивчити одну народну пісню і виконати її, долучаючи ритмічні та хореографічні елементи.

При роботі над проективною рефлексією потрібно робити попередній аналіз варіантів концертного виступу, який тільки має відбутися. Ефективність даних дій залежить від того, наскільки адекватно ми змогли оцінити кожен з параметрів творчих ситуацій при виконанні музичного твору. Ми пропонували студентам розробити варіанти власного виступу, який ще має відбутися. Студенти мали провести роботу над труднощами, які можуть виявитися при майбутньому сценічному виступі та надати варіанти подолання цих ситуацій.

У кінці семестру, як контрольну семестрову роботу, ми запропонували студентам зробити ретроспективний рефлексивний аналіз. Потрібно було проаналізувати всі свої сценічні виступи за семестр та заповнити таблицю (Додаток Ж). Після заповнення таблиці, потрібно було проаналізувати співпадіння та відмінності проективного та ретроспективного рефлексивних аналізів, виявити помилки проективної рефлексії, показати, які параметри виступу не було враховано.

При підведенні підсумків виявилось, що не всі студенти змогли адекватно оцінити власну творчу діяльність, мали проблеми з одним чи декількома видів рефлексивного аналізу. Так, на ґрунтовний рівень ми змогли зарахувати 48 студентів ЕГ (55,17%) та лише 20 студентів КГ (21,98%). Досконалого рівня сформованості другого показника емоційно-емпатійного компоненту на технологічно-продуктивному етапі формувального експерименту 35 студентів ЕГ (40,23%) та 28 студентів КГ (30,77%). Студентів, які досягли достатнього рівня, виявилось в ЕГ 4 особи (4,60%) та у КГ 32 особи (35,16%). На початковому рівні другого показника емоційно-емпатійного компоненту на технологічно-продуктивному етапі формувального експерименту залишилось 11 студентів КГ (12,09%). Всі студенти ЕГ поборолі цей рівень, що говорить о дієвості

запропонованої методики формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії у процесі інтегрованого навчання.

Для формування третього показника емоційно-емпатійного компонента на третьому етапі формувального експерименту - уміння контролювати себе у процесі власних музично-ритмічних дій — ми задіяли тренінги по вихованню емоційної стійкості (Матійків І.М. Тренінг емоційної компетентності) та позбавлення сценічного хвилювання. Для того, щоб страх перед виступом не перетворився на фобію (глоссофобію) ми розробили спецкурс “Сценічне хвилювання та шляхи його подолання”. В його зміст входили проблемні лекції, семінари, тренінги, для проведення яких ми запрошували практикуючих психологів, музикантів, хореографів та педагогів. Розглядалися питання страху перед публічним виступом, сценічного хвилювання, закулісної тривожності. При проведенні тренінгів ми наголошували, що у творчої особистості має бути так званий “оптимальний” рівень сценічного хвилювання. Було проведено тести для визначення ступеня контролю за власними сценічними діями (наприклад, модифікований нами тест “Шкала самооцінки” І.Спилбергера та Ю.Хоніна, який використовується для виявлення особистісної тривожності) (Додаток 3).

При обробці результатів тестів та тренінгів ми зробили висновки, що зі студентами було дуже вчасно проведено цей спецкурс. Позитивні результати вони відчували безпосередньо при проведенні академічних концертів, залікових та екзаменаційних публічних виступів. Студенти наголошували, що стали більш впевненими, перед виступом змогли настроїти себе на позитивний лад, було менше страху, дратівливості та інших негативних проявів хвилювання.

Тому на ґрунтовному рівні опинилися 49 студентів ЕГ (56,32%) та 27 студентів КГ (29,67%). Деякі студенти не могли повністю подолати страх перед сценою, але дуже вдало справлялися із сценічним хвилюванням безпосередньо на виступі. Таких студентів ми віднесли до досконалого рівня (29 осіб ЕГ — 33,33%, 30 осіб КГ — 32,97%). Студенти, які змогли подолати надмірне сценічне хвилювання та позбавитися від страхів перед сценою за допомогою викладачів, ми віднесли до достатнього рівня. Таких студентів було 8 осіб ЕГ (9,2%) та 29

осіб КГ (31,87%). Лише 1 студент ЕГ (1,15%) та 5 студентів КГ (5,49%) не змогли побороти свої страхи і справитися із сценічним хвилюванням. Ці студенти залишилися на початковому рівні сформованості третього показника емоційно-емпатійного компонента на технологічно-продуктивному етапі формувального експерименту.

Результати сформованості музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії у процесі інтегрованого навчання на технологічно-продуктивному етапі формувального експерименту представлено у таблиці 3.8

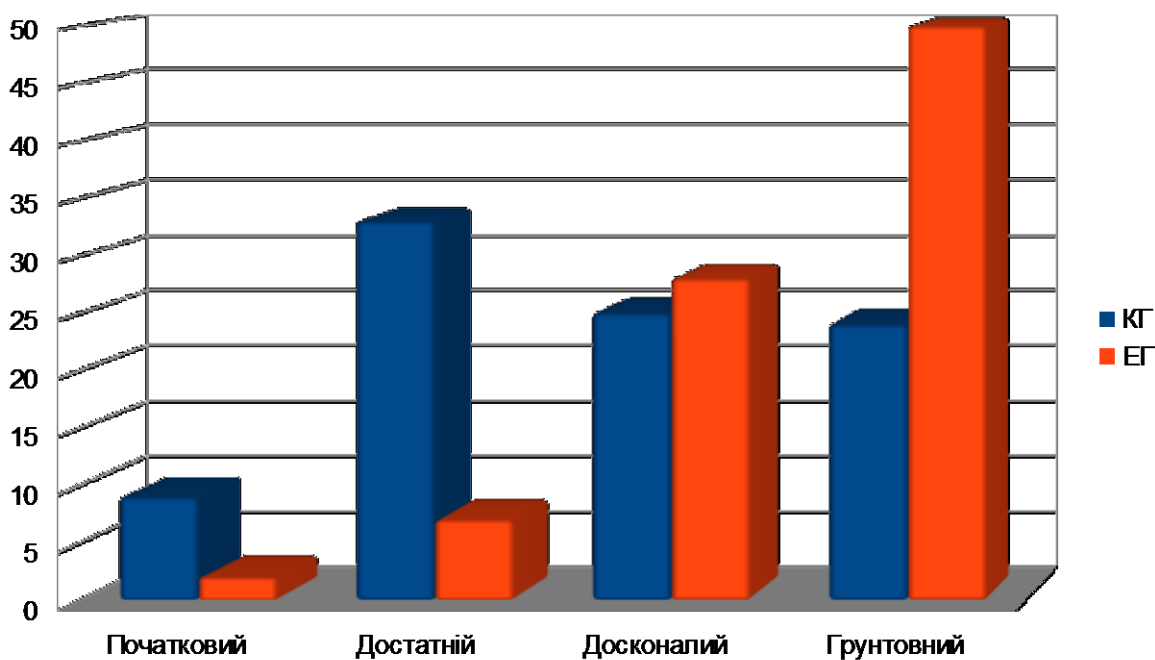
Таблиця 3.8.
Сформованість музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії у процесі інтегрованого навчання на технологічно-продуктивному етапі формувального експерименту

Емоційно-емпатійний компонент	Рівні сформованості																			
	Показники				Початковий				Достатній				Досконалий				Грунтовний			
	КГ (91)		ЕГ (87)		КГ (91)		ЕГ (87)		КГ (91)		ЕГ (87)		КГ (91)		ЕГ (87)					
	о	%	о	%	О	%	о	%	о	%	о	%	о	%	О	%				
вияв емоційної захопленості процесом усвідомлення та виконання музичних творів у поєднанні з ритмічними імпровізаційними елементами	11	12,09	4	4,60	38	41,76	10	11,49	17	18,68	20	22,99	25	27,47	53	60,92				
здатність до рефлексивного аналізу та	11	12,09	0	0	32	35,16	4	4,60	28	30,77	35	40,23	20	21,98	48	55,17				

саморегуляцій педагогічних ситуацій																	
уміння контролювати себе у процесі власних музично-ритмічних дій	5	5,4	1	1,1	29	31,87	8	9,2	30	32,97	29	33,33	27	29,67	49	56,32	
Всього	9	9,90	2	2,30	33	36,26	7	8,05	25	27,47	28	32,18	24	26,37	50	57,47	

Для кращого висвітлення результатів представимо діаграму 3.8.

Діаграма 3.8



Для формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії у процесі інтегрованого навчання на четвертому, усвідомлено-творчому етапі формувального експерименту ми працювали над результативно-діяльним компонентом. Робота проводилась у три етапи, по кількості показників даного компоненту: готовність до створення власних музично-ритмічних інтерпретацій виконання; здатність до практичного втілення набутого виконавського досвіду; сформованість музично-ритмічних виконавських

прийомів щодо відтворення художніх образів музичного твору. На цьому етапі ми використовували методи вільних асоціацій, метод спрямування до творчої діяльності.

Для цього був розроблений спецкурс “Організація музично-виховних заходів у позакласній та позашкільній діяльності”. На цьому курсі ми наголошували на вплив музичного та хореографічного мистецтва на всі види виховання школярів: моральне, духовне, громадянське, патріотичне та ін. Розглядалися питання участі дітей як у різних видах творчості окремо, так і в інтегрованому виду творчості. Особливо студентам сподобались теми “Вплив музично-творчої діяльності на формування фізичних, розумових та особистісних якостей дитини”, “Взаємозв’язки музики з іншими видами мистецтв, їх використання у позакласній та позашкільній виховній роботі”, “Дитяча музично-театралізована діяльність: музично-мовленнєві інсценізування.”, “Пісня, як закінчений драматичний твір. Особливості роботи над різним жанрами пісенної творчості. Виявлення та різновиди конфлікту”.

Для формування першого показника - готовність до створення власних музично-ритмічних інтерпретацій виконання — ми використовували практичні методи (тренінги, мімічні та пантомімічні етюди, імпровізації). Студентам було дано завдання самостійно приготувати міні-виставу “Різдвяний вертеп”, в основі якої лежали календарно-обрядові пісні (колядки та щедрівки). Особливою умовою було використання всіх видів мистецтва — вокального, хореографічного та театрального.

Вистави було показано під час різдвяних свят. Оцінювали їх як глядачі (в основному — діти молодших класів), так і професійне журі. У результаті обговорення було розподілено студентів по рівням сформованості першого показника. Студентів, які виконали якісно завдання, їх вистава була насичена інтегрованим використанням різних видів мистецтв, було використано комп’ютерну презентацію, ми зарахували до ґрунтового рівня (ЕГ — 51 особа (58,62%), КГ — 22 особи (24,18%)). До досконалого рівня ми віднесли студентів, які показали цікаву виставу, але були незначні недоліки в інтегрованому

використанні вокалу та ритмічних рухів. (ЕГ — 29 осіб (33,33%), КГ — 34 особи (37,36%)). Достатній рівень отримали студенти, які мали проблеми з організацією, інсценізацією вистави, але за допомогою підказок змогли справитися із завданням (ЕГ - 7 осіб (8,05%), КГ — 30 осіб (32,97%)). На початковому рівні залишилось 5 студентів КГ (5,49%). Вони не справились із завданням.

Для формування другого показника - здатність до практичного втілення набутого виконавського досвіду - ми застосували метод погруження у творчу діяльність. При опрацюванні теми “Дитяча музично-театралізована діяльність: музично-мовленнєві інсценізування” нашого спецкурсу ми проводили аналіз позакласної діяльності студентів-практикантів. На практиці ці студенти повинні були з учнями молодших, середніх або старших класів зробити інсценізацію вибраної пісні. В творчій роботі обов’язково повинні були присутні елементи хореографії, театралізації, пантоміми та комп’ютерних технологій. Так як ці завдання четвертого етапу формувального експерименту — то вся робота повинна була проводитися самостійно, без допомоги викладачів.

Студенти представили на відеоогляд наступні композиції: фрагменти з дитячої опери М.Коваль “Вовк та семеро козенят”, фрагменти з дитячої опери М.Лисенка “Коза-дереза”, фрагменти з дитячої опери К.Стеценка “Лисичка, котик і півник”, фрагменти з опери М.Лисенка “Зима і весна”.

Аналіз проводився як студентами, так і викладачами. У процесі обговорення виникли творчі дискусії, які показали, що більшість студентів ЕГ значно підвищили свій творчий рівень і потенціал. Вони професійно відстоювали свою точку зору з приводу сценічного бачення свої постановок, хореографічних рухів та манери співу. Цих студентів ми віднесли ґрунтовного рівня сформованості другого показника результативно-діяльнісного компоненту на усвідомлено-творчому етапі формувального експерименту. (ЕГ - 48 осіб (55,17%), КГ — 19 осіб (20,88%)).

Частина студентів вдало зробила інсценізацію музичного твору та підбрала хореографічні рухи, але виникли проблеми з роботою з акторами. Тому

їх ми віднесли до досконалого рівня (ЕГ — 32 особи (36,78%), КГ — 29 осіб (31,87%)).

Деякі студенти не змогли вибрати музичний твір виходячи з вікових можливостей дітей. Це були або твори, які вже не були цікаві дітям старшого шкільного віку (наприклад, фрагменти з дитячої опери К.Стеценка “Лисичка, котик і півник”), або твори, які були надскладні для співацьких можливостей дітей молодшого шкільного віку (фрагменти з опери М.Лисенка “Зима і весна”). Але студенти зробили деякі аранжування та транспонування вокальних партій і змогли виступити на сцені. Їх ми віднесли до достатнього рівня. (ЕГ — 7 осіб (8,05%), КГ — 33 особи (36,26%)).

Студенти початкового рівня не змогли справитися із творчим завданням. У них виникли проблеми як з підбором твору, так і з вибором акторів, роботи з ними. Їх міні-вистави не були допущені до показу. (КГ — 10 осіб (10,99%)).

Працюючи над третім показником - сформованість музично-ритмічних виконавських прийомів щодо відтворення художніх образів музичного твору — ми звернули увагу на вміння студентів імпровізувати на сцені при виникненні непередбачених творчих ситуацій (технічні неполадки, людський фактор та ін.). Для цього зі студентами проводились диспути, дискусії, творчі тренінги з опрацюванням різних ситуацій. Ми знаходили відео виступів, де були незвичайні ситуації, обговорювали їх, пропонували шляхи виходу з них. Також ми зі студентами відвідували концерти в музичних школах, Будинках творчості дітей та юнацтва, проводили аналіз виступів. На тренінгах, які були частиною спецкурсу “Організація музично-виховних заходів у позакласній діяльності”, студенти розділилися на дві команди і розробили комплекс ситуацій, які можуть виникнути на сцені і по черзі демонстрували їх. Після цього йшло обговорення. Фінальним завданням для студентів було проведення музично-виховного заходу за вільною тематикою та його аналіз у вигляді навчально-методичного семінару з проблем контролю власних музично-ритмічних дій, де були представлені різні творчі ситуації та шляхи їх вирішення. В результаті виявилось, що ґрунтовного рівня досягли 55 студентів ЕГ (63,22%) та 27 студентів КГ (29,67%). Вони легко

могли контролювати власні дії під час виступу, не губилися при непередбачених ситуаціях, допомагали іншим справлятися з хвилюванням та творчими помилками. Досконалий рівень вибороли студенти, які вільно почувалися на сцені, могли імпровізувати під час власного виступу, але при колективному виступі могли розгубитися. (23 студенти ЕГ (26,44%), 32 студенти КГ (35,16%)). Студенти, які не завжди могли утримати творчу ситуацію під контролем на сцені, губилися, коли виникали технічні неполадки, були віднесені до достатнього рівня сформованості третього показника емоційно-емпатійного компоненту на технологічно-продуктивному етапі формувального експерименту (9 студентів ЕГ (10,34%), 30 студентів КГ (32,97%)). Студенти, які не були спроможні виконати завдання були залишені на початковому рівні (лише 2 студенти КГ (2,2%)).

Таблиця 3.9.

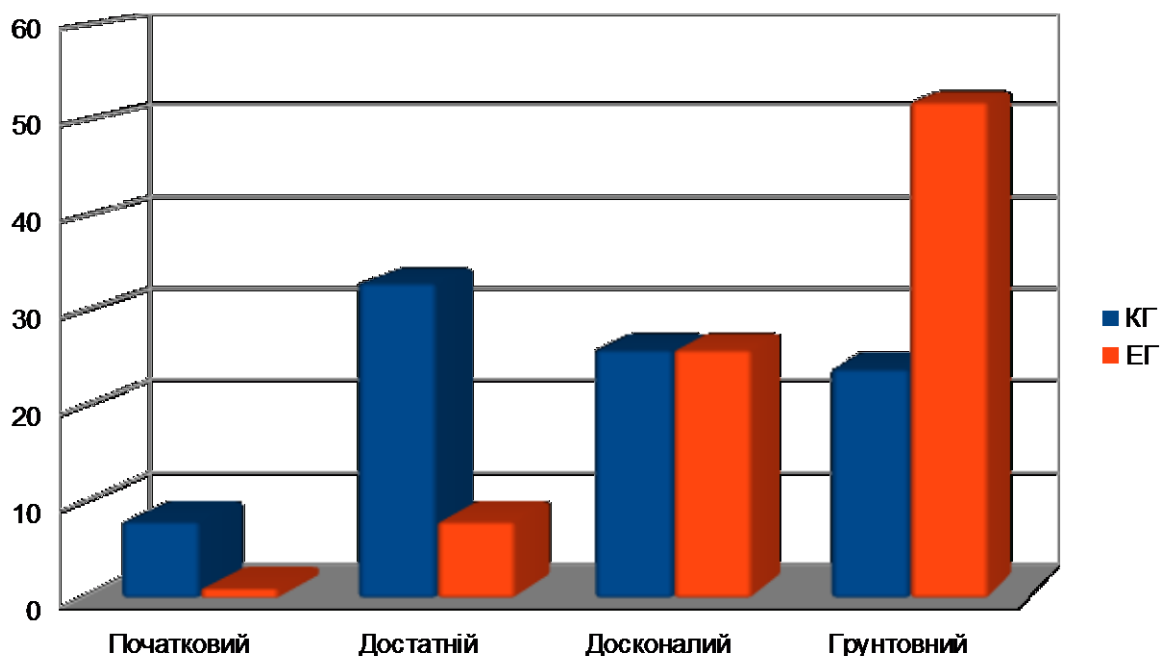
Сформованість музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії у процесі інтегрованого навчання на усвідомлено-творчому етапі формувального експерименту

Результативно-діяльнісний компонент	Рівні сформованості															
	Початковий				Достатній				Досконалий				Грунтовний			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	(91)	(87)	(91)	(87)	(91)	(87)	(91)	(87)	(91)	(87)	(91)	(87)	(91)	(87)		
о		%		о		%		о		%		о		%		
готовність до створення власних музично-ритмічних	5	5,4	0	0	30	32,	7	8,0	34	37,	29	33,	22	24,	51	58,
		9			97		5		36		33		18		62	

інтерпретацій виконання																	
здатність до практичного втілення набутого виконавського досвіду	10	10, 99	0	0	33	36, 26	7	8,0 5	29	31, 87	32	36, 78	19	20, 88	48	55, 17	
сформованість музично- ритмічних виконавських прийомів щодо відтворення художніх образів музичного твору	2	2,2	0	0	30	32, 97	9	10, 34	32	35, 16	23	26, 44	27	29, 67	55	63, 22	
Всього	5	5,5	0	0	31	34, 07	8	9,2	32	35, 16	28	32, 18	23	25, 27	51	58, 62	

Для кращого висвітлення результатів представимо діаграму 3.9.

Діаграма 3.9



Після проведення всіх етапів формувального експерименту ми можемо зробити висновок, що студенти ЕГ, завдяки запропонованій методиці формування музично-ритмічних вмінь майбутніх учителів музики та хореографії у процесі інтегрованого навчання, показали кращі результати, ніж студенти КГ. Для кращого висвітлення результатів формувального експерименту пропонуємо таблицю 3.10 та діаграму 3.10.

Таблиця 3.10

Сформованість музично-ритмічних вмінь майбутніх учителів музики та хореографії у процесі інтегрованого навчання після проведення формувального експерименту

Етапи формування експерименту	Рівні сформованості															
	Початковий				Достатній				Досконалий				Грунтовний			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	О	%	О	%	О	%	О	%	О	%	О	%	О	%	О	%
	(91)		(87)		(91)		(87)		(91)		(87)		(91)		(87)	

Інформаційно-аналітичний	18	19,78	3	3,45	43	47,25	12	13,79	19	20,88	29	33,33	11	12,09	43	49,43
Фахово-орієнтований	9	9,89	4	4,60	23	25,27	10	11,49	25	27,47	22	25,29	34	37,37	51	58,62
Технологічно-продуктивний	8	8,8	1	1,14	33	36,26	8	9,20	26	28,57	26	29,89	24	26,37	52	59,77
Усвідомлено-творчий	5	5,5	0	0	31	34,07	8	9,2	32	35,16	28	32,18	23	25,27	51	58,62
Всього	9	9,9	2	2,3	33	36,26	10	11,49	26	28,57	26	29,89	23	25,27	49	56,32

Для кращого висвітлення результатів представимо діаграму 3.10.

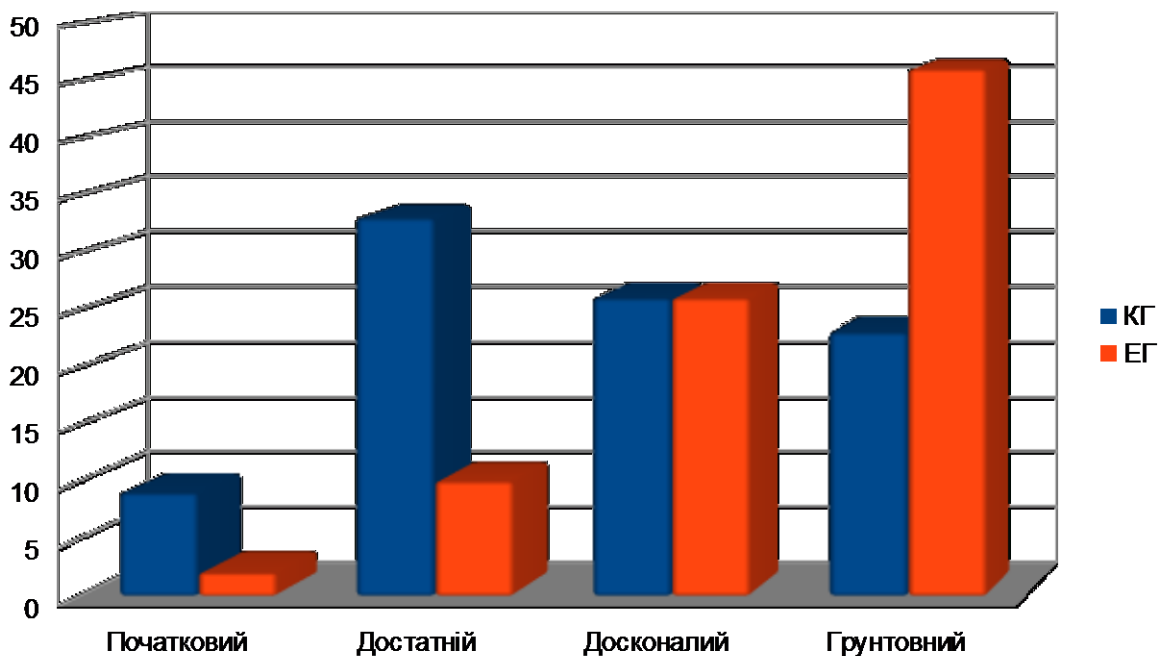


Рис. 3.10. Результати сформованості музично-ритмічних умінь на формувальному етапі експерименту

Після проведення формувального етапу нашого експерименту нам потрібно провести контрольний етап та виявити позитивні чи негативні зміни показників, які допомагали сформувати музично-ритмічні вміння у майбутніх учителів музики та хореографії в процесі інтегрованого навчання.

Розглядаючи та порівнюючи дані констатувального та формувального етапів, ми виявили, що студенти, які входили до складу експериментальної групи показали більш високий результат, ніж студенти, які входили до складу контрольної групи.

Для кращого висвітлення динаміки сформованості результати представлені у відсотках (діаграма 3.11 для контрольної групи та діаграма 3.12 для експериментальної групи).

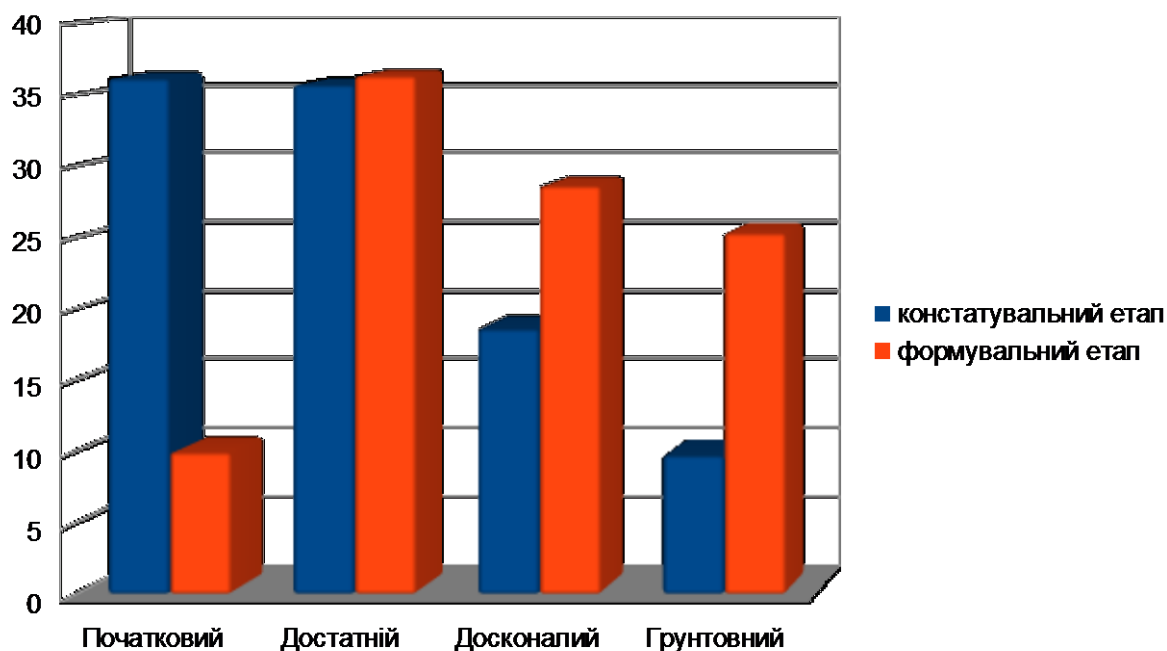


Рис. 3.11. Результати контрольної групи

Для статистичної перевірки результатів нашого експерименту по формуванню музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії в процесі інтегрованого навчання ви використали критерій Фішера, який дозволяє порівнювати величини вибірових дисперсій двох незалежних вибірок.

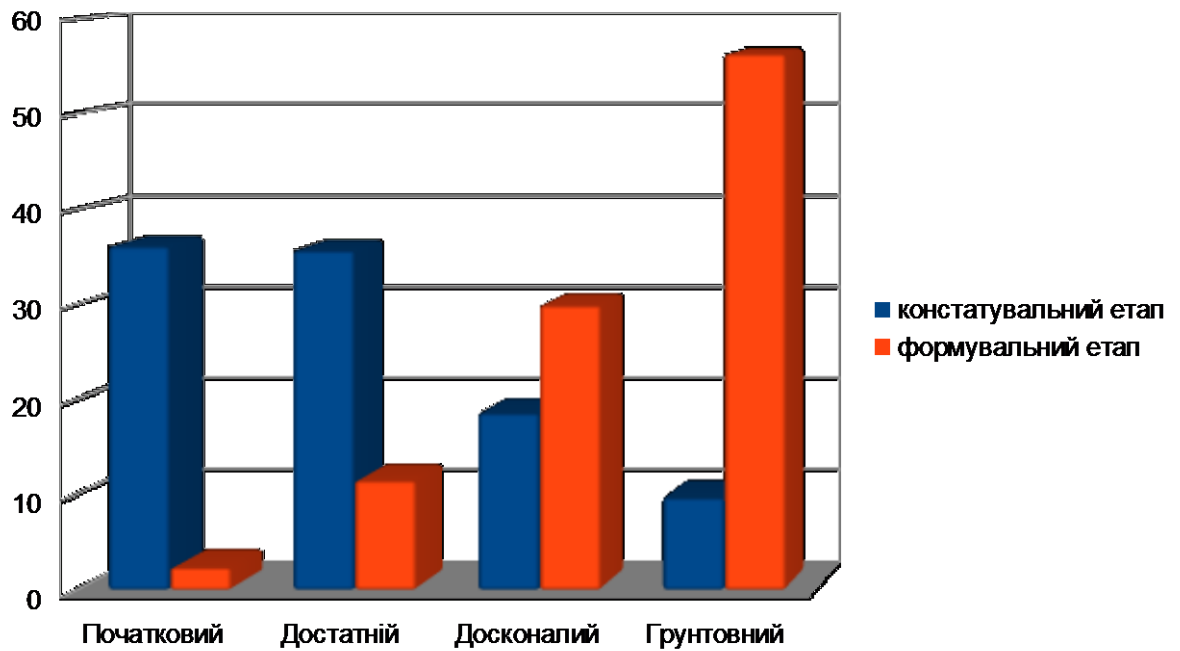
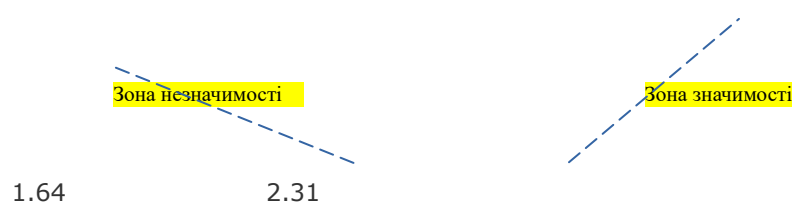


Рис. 3.12. Результати експериментальної групи

Групи	"Є ефект": завдання вирішене	"Немає ефекту": завдання не вирішене	Загаль не
	Кількість респондентів	Кількість респондентів	
КГ	49 (53.8%)	42 (46.2%)	91 (100%)
ЕГ	75 (86.2%)	12 (13.8%)	87 (100%)

Ось значимості:



Відповідь: $\varphi^*_{емп} = 4.888$

Получене емпіричне значення φ^* знаходиться у зоні значимості.

Робимо висновок, що гіпотеза нашого дослідження вірна і експеримент з формування музично-ритмічних умінь студентів факультетів мистецтв пройшов успішно.

Висновки до третього розділу

Проведення дослідно-експериментальної роботи з формування музично-ритмічних майбутніх учителів музики та хореографії у процесі інтегрованого навчання дозволило дійти таких висновків:

- для експериментальної перевірки гіпотези нашого дослідження нами було проведено 3 етапи експерименту: констатувальний, формувальний та контрольний. Для обробки результатів експерименту ми розподілили якість сформованості музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики на чотири рівні: *грунтовний, досконалий, достатній та початковий*. Респонденти, яких ми відносимо до *грунтового* рівня, вміло користуються набутими навичками, використовують їх творчо та інтегровано, мають високу мотиваційну спрямованість на музично-педагогічну діяльність. Вони глибоко обізнані у музично-ритмічних засобах художньої виразності музичного твору, при проведенні музично-ритмічних вправ вдало використовують виражальні музичні засоби, мають навички рефлексивного аналізу та здатність до регуляції емоційно-вольового стану у виконавській діяльності. Ці студенти мають нестандартні підходи до вирішення виконавських проблем, мають великий вибір різних прийомів і засобів роботи над музичними творами. Студенти, які відносяться до *досконалого* рівня сформованості музично-ритмічних умінь у музично-педагогічній діяльності, мають прагнення до пізнання різноманітності використання музично-ритмічних засобів у музично-педагогічній діяльності, обізнані у жанрових і стильових особливостях музичних творів, де використовуються ритмічно-хореографічні елементи. Респонденти мають

схильність до музично-ритмічного асоціювання художніх образів, мають спроможність до осмислення, самостійного вибору та опрацювання музично-ритмічних засобів, що відповідають художньому змісту музичних образів. *Достатній* рівень у студентів, які не мають чіткої мотиваційної спрямованості на музично-ритмічну діяльність, мало проінформовані щодо використання музично-ритмічних засобів у музично-педагогічній діяльності, не мають системних знань щодо історико-теоретичних основ інтеграційного поєднання хореографічного та музичного виконавства. Вони малоемоційні при виконанні музичних творів у поєднанні з ритмічними імпровізаційними елементами та не готові до створення власних музично-ритмічних інтерпретацій виконання. Студенти *початкового* рівня сформованості музично-ритмічних умінь в процесі інтегрованого навчання мають тільки розрізнені елементи необхідних компетенцій та не виявляють усвідомлену установку на пізнання себе у процесі оволодіння музично-ритмічними вміннями. Вони малообізнані у музично-ритмічних засобах художньої виразності музичного твору, не виявляють здатності до регуляції емоційно-вольового стану у виконавській діяльності;

- у результаті проведеної діагностики на констатувальному етапі експерименту були виявлені такі результати: сформованість пізнавально-мотиваційного компоненту на початковому рівні – 42, 41%, на достатньому – 30, 17%, на досконалomu – 18, 35 %, на ґрунтовному рівні – 9, 07 %. Сформованість когнітивно-ініціативного компоненту на початковому рівні – 20, 25%, на достатньому – 40, 93%, на досконалomu – 23, 84 %, на ґрунтовному рівні – 14, 98%. Сформованість емоційно-емпатійного компоненту на початковому рівні – 33, 33%, на достатньому – 35, 02%, на досконалomu – 20, 04 %, на ґрунтовному рівні 11, 61%. Сформованість результативно-діяльнісного компонента на початковому рівні – 47, 89 %, на достатньому – 36, 08%, на досконалomu – 9, 28%, на ґрунтовному рівні – 6, 75%;

- формувальний експеримент охоплював інформаційно-аналітичний, фахово-орієнтований, технологічно-продуктивний, усвідомлено-творчий етапи. На першому, *інформаційно-аналітичному*, етапі ми працювали над

формуванням першого компонента – пізнавально-мотиваційного. Перший етап спрямовано на процес адаптації й забезпечення ефективної підготовки студентів факультетів мистецтв над музично-ритмічними діями. Було визначено рівень мотиваційної спрямованості на музично-ритмічну діяльність, установку на здобуття необхідних компетенцій та виявлено якість усвідомленої установки студентів на пізнання себе у процесі оволодіння музично-ритмічними вміннями за визначеними показниками (інформованість студентів щодо використання музично-ритмічних засобів у музично-педагогічній діяльності та прагнення до їх різноманітності; обізнаність у жанрових і стильових особливостях музичних творів, де використовуються ритмічно-хореографічні елементи; системність і гнучкість знань щодо історико-теоретичних основ інтеграційного поєднання хореографічного та музичного виконавства.) Провідними на цьому етапі були методи: анкетування, метод збагачення образно-слухового досвіду, метод асоціативного пошуку, метод розроблення графічного зображення музичних об'єктів, опитування, бесіда, метод художньо-музичного аналізу, диспут, тестування, тощо. На другому – *фахово-орієнтованому* – етапі формувального експерименту ми намагалися сформувати музично-ритмічні вміння майбутніх учителів музики та хореографії у процесі інтегрованого навчання, використовуючи показники когнітивно-ініціативного компоненту. Другий етап забезпечував формування фахових знань і вмінь. При роботі з показниками (схильність до музично-ритмічного асоціювання художніх образів та сформованість умінь самоконтролю та самооцінки виконання музичних творів, наявність елементарних відомостей щодо виражальних музичних засобів (мелодія, ритм, темп, динаміка, тощо), спроможність до осмислення, самостійного вибору та опрацювання музично-ритмічних засобів, що відповідають художньому змісту музичних образів), ми використовували опитувальники, методи порівняльного і художнього аналізу, бесіди, асоціативні методи, диспути, інтерактивні ігри та тестування, тощо. На *технологічно-продуктивному* етапі формувального експерименту робота проводилася з емоційно-емпатійним компонентом по трьох показниках: виявленні емоційної

захопленості процесом усвідомлення та виконання музичних творів у поєднанні з ритмічними імпровізаційними елементами; здатності до рефлексивного аналізу та саморегуляції педагогічних ситуацій; уміння контролювати себе у процесі власних музично-ритмічних дій. На третьому етапі поряд з формуванням музично-ритмічних умінь проводилася робота з розвитку ціннісних орієнтирів майбутньої діяльності та набуття практичного досвіду. Провідними на цьому етапі були методи: метод синхронно-синкретичного засвоєння ритмічних угруповань, тестування, метод варіативного вивчення складних музичних фрагментів, диспути, метод ескізного опрацювання музичних творів, метод емоційно-змістовного аналізу, рольові ігри на основі ритмічних вправ тощо. Для формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії у процесі інтегрованого навчання на четвертому, *усвідомлено-творчому етапі* формувального експерименту ми працювали над результативно-діяльнісним компонентом. На заключному етапі формувального експерименту спрямований на осягнення студентами факультету мистецтв значущості музично-ритмічного виховання, формування здатності до самостійності. Робота проводилася у поетапно, по кількості показників даного компоненту: готовність до створення власних музично-ритмічних інтерпретацій виконання; здатність до практичного втілення набутого виконавського досвіду; сформованість музично-ритмічних виконавських прийомів щодо відтворення художніх образів музичного твору. Провідними на цьому етапі були методи: тестування, метод критичної оцінки даних, бесіди-диспути, метод вільних асоціацій, метод стимулювання творчого самовираження, метод розроблення та створення ритмічних вправ, метод порівняльно-зіставний, рольові ігри на основі ритмічних вправ, метод спрямування до творчої діяльності;

- порівнюючи дані констатувального та формувального етапів, ми виявили, що студенти факультетів мистецтв, які входили до складу експериментальної групи показали більш високий результат, ніж студенти, які входили до складу контрольної групи.

Перелік використаної літератури

1. Авдієвський А.Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження. Мистецтво у школі: зб.ст., упор. І.М.Гадалова. К.: УДПУ, 1996. Вип. I. С. 80-83.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: навч.-метод. посібник. К.: ІЗМН, 1998. 204, [1] с.
3. Блок Л.Д. Классический танец: История и современность. Вступ. ст. В.М. Гаевского. М.: Искусство, 1987. 556 с.
4. Болгарський А.Г. Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики. Науковий часопис Нац. пед. ун-т імені М.Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр.– К., 2004. Вип. 1 (6). С. 7-14.
5. Верховинець В. Теорія українського народного танцю. К. : Муз. Україна, 1968. - С. 110-124.
6. Гончаренко С.У. (2011), Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-ге. - Рівне: Волинські обереги. 552 с.
7. Зязюн І.А., Сагач Г.М. (1997), Краса педагогічної дії: навч. посіб. для вчителів, аспірант., студ. К.: Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. 302, [1] с.
8. Козир А. В. (2008), Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія]. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 378 с.
9. Медушевский В. Музыкальное мышление и логос жизни /Вячеслав Вячеславович Медушевский. //Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования. – К., 1989. – С. 18-34.
10. Новікова О.В. (2012), Творча рефлексія: традиції та перспективи дослідження. Наука і освіта. № 9. С. 158-161.

11. Орлов В.Ф. (2003), Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: монографія за заг. ред. І.А.Зязюна. К.: Наукова думка. 262 с.
12. Падалка Г.М. (2008), Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
13. Парфентьєва І.П., Матвійчук Е.О. (2017), Аналіз складових професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. № 4. С. 406-410.
14. Петрушин В.И. Психология и педагогика художественного творчества: учеб. пособие. М.: Академический Проект: Гаудеамус, 2008. 490 с.
15. Проблема особистості вчителя та його фахової підготовки: Зб. наук. праць /за ред. М.Б.Євтуха. К.: ІСДО, 1994. 115 с.
16. Психологічний словник /за ред. В.І. Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 216 с.
17. Роджерс К.Р. (1994), Взгляд на психотерапию. Становление человека /общ. ред. и перевод Е.И. Исениной. М: Прогресс. 480с.
18. Ростовський О.Я. Взаємозв'язок різних видів мистецтва на уроках музики: методичні рекомендації. К.: Освіта, 1991. 48 с.
19. Ростовський О.Я. Проблема методологічної переорієнтації професійної підготовки майбутніх учителів музики у контексті реформування сучасної загальноосвітньої школи. Наукові записки: психолого-педагогічні науки. №2. Ніжин: НДПУ імені М.Гоголя, 2003. 239 с.
20. Рудницька О.П. (2005), Педагогіка загальна та мистецька: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2005. 360 с.
21. Ю Юйхуй. Діагностичні методики перевірки сформованості музично-ритмічних умінь студентів факультетів мистецтв на констатувальному етапі експерименту. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. № 28, 2022. С. 116-122.

22. Ю Юйхуй. Інтерактивні технології розвитку творчих здібностей майбутніх учителів музики та хореографії. Сучасна мистецька освіта: матеріали III Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. С. 124-126.

23. Ю Юйхуй. Інтегрований аспект формування музично-ритмічних умінь студентів факультетів мистецтв. Сучасна мистецька освіта: матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021. С. 185-187.

24. Kozyr A., Labunets V., Pankiv L., Liming W., Geyang Zh.: (2020), Methodological Aspects of Modernization of Professional Training of Future Music Teachers. Utopia y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofia y Teoria Social. Universidad del Zulia-Venezuela. Vol. 25. 2020. pp. 370-377.

25. Kluczowe dane o edukacji w Europie. Warszawa: [Komisia Europejska, Edukacja i Kultura: EURYDICE, Eurostat], 2001. 261 s.

26. Kluppelholz W. Cucina tipica . Aspekti musikali. Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. 331–339 S.

27. Merriam-Webster's Collegial Dictionary. Springfield, Massachusetts: Merriam-Webster, Inc., 1998. – 1559 p.

28. Navickienė L. Emocinio Imitavimo Metodai. Vilnius, 2001. 128 p.

29. Ruszkowski J., Gornics E., Zurek M. Leksykon integracji europejskiej. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, 2004. 636 s.

Основні результати розділу апробовані у таких працях автора [21; 22; 23].

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні наведено результати теоретичного узагальнення та практичного вирішення проблеми формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі інтегрованого навчання. Проведене дослідження дає підстави для таких висновків:

1. Аналіз науково-методичної літератури та практики музично-хореографічного навчання показав, що актуальності набуває наукове розуміння ролі мистецтва у системі зростання духовної культури особистості. З цієї позиції важливого значення набуває потреба у музично-рухливій діяльності. У зв'язку з цим, актуалізується проблеми формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії, що визначається сучасними вимогами до підготовки майбутніх фахівців. Музично-ритмічні уміння майбутніх учителів музики та хореографії мають складно організовану побудову, включаючи художньо-естетичну складову. Вони полягають у взаємовідношенні фізичних та інтелектуальних сил, опираючись на тісний взаємозв'язок між уявою і рухом. Музично-ритмічні уміння передбачають самостійне й дедалі точніше виконання практичних завдань, які визначаються розвиненим ступенем мотивації, і, нарешті, спрямовують до професійної майстерності з використанням різноманітних набутих умінь. У контексті визначеної проблеми інтегративні мистецькі знання майбутнього вчителя музики та хореографії можна трактувати як цілісну сукупність відомостей з різних видів мистецтва, що виникає в результаті спеціально-організованої художньо-пізнавальної діяльності, спрямованої на відчуття, осягнення та узагальнення художнього змісту і внутрішніх поліструктурних взаємозв'язків мистецьких явищ на основі співставлення, структурування, систематизації й узагальнення їх сутнісних характеристик.

2. Зміст та специфіка музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії ґрунтуються на засадах ціннісно-сислового, особистісно-

орієнтованого, синергетичного, рефлексивного та творчого підходів. Ціннісно-смысловий підхід розглядає людину як вищу цінність суспільства, окрім того, дозволяє розкривати значення особистісних цінностей як стрижня людини, уможливлуючих досягнення високого рівня професіоналізму і акмеорієнтованих самозмін, а також відстежує роль ціннісних орієнтацій і ціннісних відношень в процесі саморозвитку людини і соціуму. Особистісно-орієнтований підхід включає питання засвоєння соціально напрацьованих цінностей та їх осмислення, що складає смислове ядро особистості, багато у чому детермінуючим успішність самовизначення і включеність у мистецьке життя. Синергетичний підхід зорієнтований на міждисциплінарне поле, в рамках якого досліджуються системи, що складаються з декількох або великої кількості елементів. Рефлексивний підхід дозволяє усвідомити важливість практичної підготовки майбутнього вчителя музики і хореографії до роботи з учнями, широкого використання у навчально-виховному процесі творчих видів роботи, ефективної взаємодії вчителя та учнів. Творчий підхід є необхідною умовою та гарантом досягнення найвищих результатів діяльності вчителів музичного мистецтва та хореографії, найповнішої реалізації їх можливостей.

3. Структура музично-ритмічних умінь охоплює пізнавально-мотиваційний, когнітивно-ініціативний, емоційно-емпатійний та результативно-діяльнісний компоненти. Пізнавально-мотиваційний компонент розглядається нами як визначення наявності мотиваційної спрямованості майбутніх учителів музики та хореографії на музично-ритмічну діяльність, установку на здобуття необхідних компетенцій та вияв усвідомленої установки студентів на пізнання себе у процесі оволодіння музично-ритмічними вміннями. При розгляді когнітивно-ініціативного компоненту музично-ритмічних умінь ми спиралися на визначення обізнаності у музично-ритмічних засобах художньої виразності музичного твору, наявності елементарних музично-хореографічних уявлень та міри самостійності студентів у пізнанні музичного мистецтва у процесі інтегрованого навчання. Емоційно-емпатійний компонент був представлений як чуттєве сприймання музики у поєднанні з хореографічними елементами на

основі їх рефлексивного аналізу студентів та ступінь здатності до регуляції емоційно-вольового стану у виконавській діяльності майбутніх учителів музики та хореографії. Результативно-діяльнісний компонент допоміг нам розкрити міру творчої спрямованості виконавської діяльності, що мала прояв у нестандартних підходах до вирішення виконавських проблем, виборі різних прийомів і засобів роботи над музичними творами.

4. Критерієм пізнавально-мотиваційного компонента визначено *міра* наявності мотиваційної спрямованості студентів факультетів мистецтв на музично-ритмічну діяльність, а показниками: інформованість студентів щодо використання музично-ритмічних засобів у музично-педагогічній діяльності та прагнення до їх різноманітності; обізнаність у жанрових і стилєвих особливостях музичних творів, де використовуються ритмічно-хореографічні елементи; системність і гнучкість знань щодо історико-теоретичних основ інтеграційного поєднання хореографічного та музичного виконавства. Критерієм когнітивно-ініціативного ми обрали *ступінь* обізнаності студентів у музично-ритмічних засобах художньої виразності музичних творів у процесі інтегрованого навчання, а показниками: схильність до музично-ритмічного асоціювання художніх образів, сформованість умінь самоконтролю та самооцінки виконання музичних творів; наявність елементарних відомостей щодо виражальних музичних засобів (мелодія, ритм, темп, динаміка, тощо); спроможність до осмислення, самостійного вибору та опрацювання музично-ритмічних засобів, що відповідають художньому змісту музичних образів. Критерієм емоційно-емпатійного компоненту визначено *міру* здатності до регуляції емоційно-вольового стану у виконавській діяльності, а показниками: виявлення емоційної захопленості процесом усвідомлення та виконання музичних творів у поєднанні з ритмічними імпровізаційними елементами; здатність до рефлексивного аналізу та саморегуляції педагогічних ситуацій; уміння контролювати себе у процесі власних музично-ритмічних дій. Критерієм результативно-діялісного компоненту нами визначено *ступінь* творчої спрямованості виконавської діяльності, що мала прояв у нестандартних

підходах до вирішення виконавських проблем, виборі різних прийомів і засобів роботи над музичними творами. Показниками результативно-діяльнісного компоненту нами визначено: готовність до створення власних музично-ритмічних інтерпретацій виконання; здатність до практичного втілення набутого виконавського досвіду; сформованість музично-ритмічних виконавських прийомів щодо відтворення художніх образів музичного твору. Визначено рівні сформованості музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії, а саме: ґрунтовний, досконалий, достатній та початковий.

5. Основними принциповими положення музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії нами визначено: принцип культуровідповідності, принцип реалізації художньо-інтегративних процесів у мистецькому навчанні; принцип професійної спрямованості на музично-ритмічний розвиток. Принцип культуровідповідності у контексті формування музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики і хореографії щільно пов'язаний з подоланням їх вузькофахових уявлень про мистецтво як необхідний компонент загальної культури людства, з трактуванням мистецтва як чинника розширення пізнавальних можливостей особистості, розвитку світоглядних установок, активізації внутрішнього емоційного життя. Принцип реалізації художньо-інтегративних процесів у мистецькому навчанні означає забезпечення такого характеру фахової підготовки студентів, коли опанування ними музично-хореографічного мистецтва опосередковується пізнанням інших різновидів мистецтва. Принцип професійної спрямованості на музично-ритмічний розвиток забезпечує майбутнього вчителя музики та хореографії досягнення гідного місця у соціумі, завдяки професійній реалізації. Педагогічними умовами формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики і хореографії в процесі інтегрованого навчання нами визначено: активізація навчальної діяльності учнів за рахунок створення позитивної атмосфери на уроці; забезпечення інтеграції мистецьких знань за умови самовизначення у виконавській діяльності; актуалізація тьюторської підтримки, що викликає емоційне ставлення студента до навчання, інтерес до предмету.

6. Розроблена методична модель формування музично-ритмічних умінь у процесі інтегрованого навчання охоплювала мету, завдання, наукові підходи, компонентну структуру, основні принципи положення, компонентну структуру означеного феномена, критерії і показники, етапи методичної роботи на формувальному етапі експерименту, методи, прийоми. Проведена діагностика музично-ритмічних умінь студентів факультету мистецтв на констатувальному етапі експерименту, що виявила незадовільний стан сформованої якості.

7. Формувальний експеримент охопив інформаційно-аналітичний, фахово-орієнтований, технологічно-продуктивний, усвідомлено-творчий етапи. Перший етап спрямовано на процес адаптації й забезпечення ефективної підготовки студентів факультетів мистецтв над музично-ритмічними діями. Було визначено рівень мотиваційної спрямованості на музично-ритмічну діяльність, установку на здобуття необхідних компетенцій та виявлено якість усвідомленої установки студентів на пізнання себе у процесі оволодіння музично-ритмічними вміннями за визначеними показниками. На другому – фахово-орієнтованому – етапі формувального експерименту ми намагалися сформувати музично-ритмічні вміння майбутніх учителів музики та хореографії у процесі інтегрованого навчання, використовуючи показники когнітивно-ініціативного компоненту. Другий етап забезпечував формування фахових знань і умінь. На технологічно-продуктивному етапі поряд з формуванням музично-ритмічних умінь проводилася робота з розвитку ціннісних орієнтирів майбутньої діяльності та набуття практичного досвіду. Для формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії у процесі інтегрованого навчання на четвертому, усвідомлено-творчому етапі формувального експерименту ми працювали над результативно-діяльним компонентом. Заключний етап формувального експерименту спрямований на досягнення студентами факультету мистецтв значущості музично-ритмічного виховання, формування здатності до самостійності. Робота проводилась у поетапно, по кількості показників даного компоненту: готовність до створення власних музично-ритмічних інтерпретацій виконання; здатність до практичного втілення набутого виконавського досвіду;

сформованість музично-ритмічних виконавських прийомів щодо відтворення художніх образів музичного твору. Порівняльні дані констатувального та формувального етапів виявили, що студенти факультетів мистецтв, які входили до складу експериментальної групи показали більш високий результат, ніж студенти, які входили до складу контрольної групи.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Опитування на виявлення рівнів сформованості музично-ритмічних умінь у майбутніх учителів музики та хореографії

1. Надайте визначення терміну “музично-ритмічні рухи”.
2. Як Ви можете охарактеризувати музично-ритмічні вправи?
3. Як Ви можете охарактеризувати музично-ритмічні ігри?
4. Як Ви можете охарактеризувати музично-ритмічні таночки?
5. Які методи и використовуєте при навчанні музично-ритмічних рухів?
6. Які рухи використовуються у музично-ритмічних вправах?
7. На яких навчальних заняттях (уроках) ми можемо використовувати музично-ритмічні рухи і вправи?
8. Як музично-ритмічні вправи допомагають при сприйманні та відтворенні музичних творів?
9. Яка залежність музично-ритмічних рухів від віку дитини?
10. Що таке “музично-ритмічна імпровізація”?

ДОДАТОК Б

Анкета “Взаємозв’язок музики та рухів”

20. Чи подобається Вам музично-педагогічна діяльність

Так

Ні

2. Чи обов’язково потрібно використовувати музично-ритмічні засоби у музично-педагогічній діяльності?

Так

Ні

3. Чи впливає музичний стиль твору на використання певних танцювальних рухів?

Так

Ні

4. Чи залежать музично-ритмічні рухи від темпу музичного твору?

Так

Ні

5. Чи можна поєднувати музично-ритмічні вправи з використанням елементарних музичних інструментів?

Так

Ні

6. Чи використовуєте Ви евритміку у музично-педагогічній діяльності?

Так

Ні

7. Чи подобається Вам використовувати у музично-педагогічній діяльності ритмічні рухи та вправи?

Так

Ні

ДОДАТОК В

Діагностичні завдання

Запрошуємо Вас дати відповіді на запитання, які допоможуть визначити Ваші бажання та думки щодо інтеграційного поєднання хореографічного та музичного виконавства. Прочитайте запитання та перелік відповідей і виберіть до п'яти відповідей, які для Вас є найбільш актуальними.

Я хочу володіти інтеграційними можливостями музичного та хореографічного мистецтва тому, що:

1. Це необхідно для моєї майбутньої роботи — 5 б.
2. Доводиться відвідувати запрограмовані навчальним планом заняття — 2 б;
3. Хочу вдосконалити власні музично-хореографічні навички — 5 б.;
4. Подобається рух під музику — 3 б.;
5. Почуваюся більш впевнено, ніж на других видах музичної діяльності — 2 б.;
6. Розвивається відчуття приєднання до майбутнього фаху — 4 б.;
7. Отримую задоволення від танцю — 3 б.;
8. При виконанні рухів під музику віддаєш внутрішню енергію — 3 б.;
9. Хочу бути всебічно ерудованою людиною — 4 б.;
10. Хочу передати своїм учням любов до виконавської творчості — 5 б..

Результат: Кожна відповідь має свою кількість балів.

0-13 балів — студенти не мають чіткої мотивації щодо оволодіння основами інтеграції музичного та хореографічного мистецтва.

14-19 балів — студенти проявляють зацікавленість майбутньою професією, мають бажання оволодіти історичними та теоретичними основами музичного та хореографічного мистецтв.

20-23 бали — проявляється чітка мотиваційна спрямованість на оволодіння знаннями та практичними музично-ритмічними вміннями в процесі інтегрованого навчання.

ДОДАТОК Г

укр.н.п. “Ой, люлі, налетіли гулі”

Повільно

Ой ну, лю - лі, лю - лі, на - ле - ті - ли гу - лі
та й сі - ли на лю - лі. Ста - ли ду - мать і га - дать
чим ди - ти - ну го - ду - вать: чи сли - вок, чи гру - шок,
чи виш - не - вих я - гі - док, а чи каш - ки
з мо - лоч - ком, чи буб - ли - ка з ме - доч - ком?

The image shows a musical score for the Ukrainian folk song "Oy, luli, nalytily huli". It consists of five staves of music in a 4/4 time signature, with a key signature of one sharp (F#). The tempo is marked "Повільно" (Ad libitum). The lyrics are written below the notes, with hyphens indicating syllable placement. The lyrics are: "Ой ну, лю - лі, лю - лі, на - ле - ті - ли гу - лі / та й сі - ли на лю - лі. Ста - ли ду - мать і га - дать / чим ди - ти - ну го - ду - вать: чи сли - вок, чи гру - шок, / чи виш - не - вих я - гі - док, а чи каш - ки / з мо - лоч - ком, чи буб - ли - ка з ме - доч - ком?".

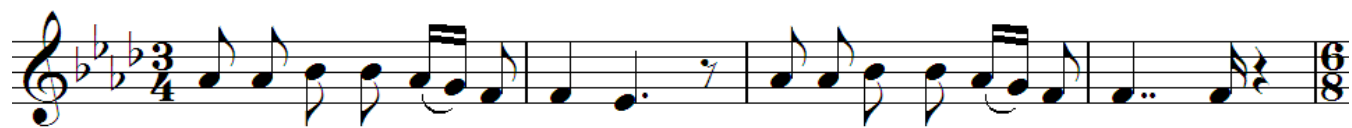
Ой ну, люлі, люлі,
Налетіли гулі
Та й сіли на люлі.
Стали думать і гадать,
Чим дитину годувать:
Чи сливок, чи грушок,
Чи вишневих ягідок,
А чи кашки з молочком,
Чи бублика з медочком?

Ой, ходить сон коло

Andantino



Ой хо-дить сон ко-ло ві-кон, А дрі-мо та ко-ло пло-та.



Пи-та-еть ся сондрі-мо-ти: А де бу-дем но-чу - ва - ти?



Де ха-тось ка теп-ле-сень ка, де ди-ти-на ма-ле сень ка,



Ту-ди пі-дем но-чу - ва - ти і ди-ти-ну ко-ли - са - ти.
вікон...

ДОДАТОК Г

Тест «Виразальні засоби музичного мистцтва»

1. Що так лад?
 - а) звуковисотна організація інтонаційного процесу;
 - б) висота звукоряду;
 - в) тембральне забарвлення музичного тексту.
2. Що таке тональність?
 - а) послідовність декількох звуків;
 - б) звуковисотне положення ладу;
 - в) звуковисотне положення тетраходів.
3. Акорд — це одночасне звучання..
 - а) двох послідовних звуків;
 - б) трьох одночасно взятих звуків;
 - в) не менше чотирьох звуків.
4. Що означає В-dur
 - а) ре мажор
 - б) сі мінор
 - в) сі бемоль мажор
5. Інтервал — це:
 - а) відстань між двома звуками;
 - б) відстань між трьома звуками;
 - в) відстань між нотними рядками.
6. Динаміка — це:
 - а) ритмічний малюнок;
 - б) сила звучання музичного тексту;
 - в) агогічний нюанс.
7. Напруженіше місце мелодичного малюнку — це:
 - а) секвенція;
 - б) інтонація;
 - в) кульмінація.
8. Пауза — це:
 - а) мелізматичний оборот;
 - б) інтервальне співзвуччя;
 - в) перерва у музичному звучанні.
9. Якою динамікою виконують колискові пісні?
 - а) forte
 - б) piano

в) crescendo

10. Який метроритм найчастіше використовують для вальсу?

а) тридольний;

б) чотиридольний;

в) дводольний.

Відповіді:

1 — а; 2 — б; 3 — б; 4 — в; 5 — а; 6 — б; 7 — в; 8 — в; 9 — б; 10 — а.

Додаток Д

Шановні студенти факультету мистецтв!

Здійсніть діагностування власного рівня професійної спрямованості та ступінь прояву прагнення до оволодіння професією за обраним фахом для визначення рівня професійної спрямованості.

Текст опитувальника:

1. Кожна людина повинна мати можливість отримати ту професію, яка йому подобається, відповідає його інтересам і схильностям.

2. Якби мені випала нагода почати вчитися заново, то я вибрав би ту ж професію, яку зараз отримую.

3. Вимушено вчуся на даному факультеті в силу певних обставин, а не з бажання отримати дану професію.

4. Моє бажання отримати дану професію і працювати по ній є досить стійким і обґрунтованим.

5. Вчуся насамперед для того, щоб отримати вищу освіту, що отримується професія мені малоцікава.

6. Бачу мало хорошого для себе у своїй майбутній професії.

7. Захоплення і заняття у вільний час пов'язані з майбутньою професією.

8. У світі існує багато інших професій, які подобаються мені значно більше, ніж моя майбутня професія.

9. За власною ініціативою читаю додаткову літературу, що має відношення до майбутньої професії.

10. Після закінчення навчання буду далі вдосконалюватися і підвищувати кваліфікацію за одержуваної зараз професії, щоб працювати по ній більш ефективно.

11. Отримана мною професія і робота по ній навряд чи принесуть мені в майбутньому моральне задоволення.

12. Постараюся вжити всіх необхідних заходів, щоб не працювати по одержуваній професії.

13. Навіть якщо це буде важко, після закінчення навчання буду прагнути знайти роботу (і працювати) по одержуваній зараз професії.

14. На даний момент працюю (або хочу знайти роботу) по одержуваній мною професії.

15. У мене немає бажання працювати по одержуваній професії.

16. Прагну познайомитися з роботою фахівців в області моєї майбутньої професії.

17. Якщо я і буду працювати по одержуваній зараз професії, то недовго.

18. Робота по професії дозволить мені в майбутньому в повній мірі проявити себе, свої здібності.

19. Після закінчення навчання придбаю іншу професію і буду працювати по ній.

20. У житті людини не все залежить від нього самого, і йому доводиться іноді миритися з обставинами.

Ключ для діагностування рівня професійної спрямованості (РПС).

Відповіді реципієнтів	
«Так»	2, 4, 7, 9, 10, 13, 14, 16, 18,20
«Ні»	3, 5, 6, 8, 11, 12, 15, 17, 19

ДОДАТОК Е

Контрольна робота

1. Напишіть етапи роботи вчителя музичного мистецтва і хореографії над музично-ритмічними уміннями.

2. Які можливості сучасних комп'ютерних технологій може застосувати вчитель музичного мистецтва і хореографії під час залучення учнів до роботи над музично-ритмічними уміннями?

3. Напишіть, які ритмічні вправи можна застосувати у процесі розвитку музично-ритмічних умінь.

4. Яким чином використання музичних творів різних жанрів може урізноманітнити процес роботи над музично-ритмічними уміннями?

5. Розкрийте значення поняття «компетентність вчителя музичного мистецтва і хореографії».

6. Яке значення мають музично-теоретичні знання вчителя музики та хореографії у роботі над музично-ритмічними уміннями?

7. Наведіть приклади ритмічних вправ, що сприяють розвитку музично-ритмічних умінь учнів шкільного віку.

ДОДАТОК Ж

ОСНОВНІ ПУБЛІКАЦІЇ АВТОРА

1. Ю Юйхуй. Рефлексивний підхід до формування музично-ритмічних умінь студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми: Сум.ДПУ імені А.С. Макаренка, №6 (110), 2021. С. 57-66.

2. Ю Юйхуй. Методика формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики та хореографії в процесі фахового навчання. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми: Сум.ДПУ імені А.С. Макаренка, №6 (120), 2022. С. 232-242.

3. Ю Юйхуй. Діагностичні методики перевірки сформованості музично-ритмічних умінь студентів факультетів мистецтв на констатувальному етапі експерименту. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. № 28, 2022. С. 116-122.

4. Ю Юйхуй. Емоційно-емпатійний конструкт формування музично-ритмічних умінь студентів факультетів мистецтв. Multidisciplinary Scientific Journal: Paradigm of Knowledge: DOI 10.26886/2520-7474.1(51)2022.5. Vol. 1 (51), 2022. Frankfurt 2022. P. 69-84.

5. Ю Юйхуй. Розвиток творчих здібностей майбутніх викладачів музики та хореографії. Сучасна мистецька освіта: матеріали II Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. С. 196-199.

6. Ю Юйхуй. Інтерактивні технології розвитку творчих здібностей майбутніх учителів музики та хореографії. Сучасна мистецька освіта: матеріали III Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. С. 124-126.

7. Ю Юйхуй. Інтегрований аспект формування музично-ритмічних умінь студентів факультетів мистецтв. Сучасна мистецька освіта: матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021. С. 185-187.