

УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

**Лю Шаохуй**

**УДК 378.016.051:78**

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-АРТИСТИЧНОГО  
ДОСВІДУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ТА ХОРЕОГРАФІЇ**

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  
Лю Шаохуй

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

Науковий керівник: **Ткач Марія Михайлівна,**  
кандидат педагогічних наук, доцент

Київ – 2023

## АНОТАЦІЯ

*Лю Шаохуй. Методика формування музично-артистичного досвіду майбутнього вчителя музики та хореографії.* – 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). Український державний університет імені Михайла Драгоманова. – Київ, 2023.

### Зміст анотації

У дисертації досліджено актуальну проблему формування музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії в процесі фахової підготовки. Формування музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії полягає в тому, що могутній вплив інтегративного поєднання музики та рухів на естетичний розвиток особистості допомагає студентам не тільки інтенсивніше сприймати художньо-музичні образи мистецьких творів, а й знаходити дієві засоби для їх більш яскравого втілення.

Музично-артистичний досвід вчителя музики та хореографії ми розуміємо як узагальнену професійну якість особистості, що формується у процесі музично-хореографічної діяльності. У змісті зазначеної якості ми розглядаємо комплексну систему художньо-естетичних і музично-теоретичних знань, професійних музично-артистичних та хореографічних умінь та навичок, які стають індикаторами формування інтегрованого комплексу музично-хореографічних компетентностей, сформованість яких дозволить вчителю музики та хореографії успішно здійснювати свою професійну діяльність.

Проведений аналіз змісту та сутності музично-артистичного досвіду студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів здійснений з позиції герменевтичного, аксіологічного, рефлексивно-усвідомленого, креативного, діяльнісно-проективного підходів.

В основі організації процесу формування музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії лежить структура, яка містить: мотиваційно-інформаційний, когнітивно-регулятивний та творчо-виконавський компоненти. Кожен із цих компонентів включає елементи, які розкривають їх сутнісні ознаки. Мотиваційно-інформаційний компонент передбачає глибокий стабільний інтерес до музично-хореографічної діяльності, до мистецтва, любов до дітей, прагнення до впровадження художніх цінностей в середовище підростаючого покоління, адже мотивація – це спонукання, що викликає активність студентів факультетів мистецтв й визначає її спрямованість на самовизначення. Когнітивно-регулятивний структурний компонент музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії включає їх знання, уміння й навички в сфері музично-хореографічної діяльності, розуміння специфіки виконавської регуляційної роботи з учнями. Творчо-виконавський компонент охоплює вміння майбутнього вчителя музики та хореографії створювати атмосферу емоційної відкритості, доброзичливості в співпраці з колективом виконавців. Цей компонент передбачає: високий рівень розвитку саморегуляції емоційної сфери вчителя, наявність артистизму, виявлення творчого натхнення, використання творчо-індивідуального стилю в роботі з учнями, вміння створювати креативне середовище для взаємного розвитку суб'єктів педагогічної взаємодії.

Основними принциповими положеннями музично-артистичного досвіду визначено: принцип опори на національні традиції мистецького навчання, принцип ефективного використання видів та форм роботи в організації педагогічної взаємодії з учнями, принцип спонукання студентів факультетів мистецтв до активного художньо-творчого самовираження у виконавській діяльності. Сутність принципу опори на національні традиції мистецького навчання полягає в національній спрямованості мистецького навчання, що виявляється в органічному поєднанні мистецької освіти з культурно-історичними традиціями українського народу, в збереженні та збагаченні національних цінностей. Принцип ефективного використання видів та форм

роботи в організації педагогічної взаємодії з учнями виражає вимоги діяльнісного підходу до орієнтації впливу навчання на формування всіх сторін розумової, емоційної та поведінкової сфер особистості. Під час виконання різноманітних навчальних завдань учень проявляє себе у багатьох галузях активності, кожна з яких є засобом формування його певних якостей, тому цілеспрямований вибір форм і видів діяльності суб'єкта дає можливість керувати освітніми процесам його становлення як особистості. Сутність принципу спонукання студентів факультетів мистецтв до активного художньо-творчого самовираження у виконавській діяльності полягає в тому, що творча діяльність людини завжди спрямована на одержання оригінального продукту у сфері ідей, мистецтва, виробництва, що має як об'єктивну, так і суб'єктивну цінність.

Розроблено критерії музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії, а саме: критерієм мотиваційно-інформаційного компонента визначено міру мотиваційної спрямованості студентів факультетів мистецтв на набуття музично-артистичного досвіду (показники: наявність фахової спрямованості на музично-хореографічну роботу з учнями; використання сформованості знань і вмінь щодо втілення власного музично-артистичного досвіду; міра оволодіння студентами інноваційними методами мистецької роботи). Критерієм когнітивно-регулятивного визначено ступінь оволодіння майбутніми вчителями музики та хореографії музично-слуховими уявленнями у процесі формування музично-артистичного досвіду (показники: уміння оперувати теоретичними знаннями під час засвоєння прийомів музично-ритмічного розвитку учнів; наявність уміння оперувати музично-слуховими уявленнями в передачі художньо-образного показу твору; здатність студентів до артистичного виконання елементів пластичного інтонування). Критерієм творчо-виконавського компонента визначено міру здатності майбутніх учителів музики та хореографії до творчої музично-виконавської діяльності (уміння використовувати виражальні засоби під час створення пластичної імпровізації, здатність до роботи з інформаційними джерелами з використанням сучасних

комп'ютерних технологій, наявність здатності до творчого самовираження у виконавській діяльності).

Розроблені та впровадженні педагогічні умови формування музично-артистичного досвіду студентів факультетів мистецтв, а саме: створення діалогових засад творчої взаємодії вчителя та учнів, що сприяє розвитку артистизму у майбутнього вчителя музики та хореографії; активізація концертної діяльності, яка акумулює творчі можливості студентів факультетів мистецтв; забезпечення пріоритету музично-творчого осмислення навчального досвіду студентів.

Поетапна методика формування музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики і хореографії була розроблена відповідно до визначених завдань та складається з трьох взаємообумовлених етапів, а саме: спонукально-операційного, змістовно-оцінювального, креативно-модулюючого.

Перший етап – **спонукально-операційний** було спрямовано на розширення власного досвіду, активізацію інтересу студентів до опрацювання музичних творів різного жанру, до засвоєння критеріїв вибору музичного матеріалу для роботи з учнями різних вікових категорій з урахуванням темпоритмічних труднощів. У процесі проведення першого етапу формувального експерименту ми спонукали студентів до засвоєння необхідних теоретичних понять, розгорнутого алгоритму прийомів і дій навчальної роботи над ритмом музичного твору, систематизації музично-теоретичних і хореографічно-технічних знань для формування художньо-аналітичних умінь. Методичне забезпечення даного етапу складає: *метод збагачення образно-слухового досвіду, метод асоціативного пошуку, метод розроблення графічного зображення музичних об'єктів, метод художньо-музичного аналізу, тощо.*

Другий етап – **змістовно-оцінювальний** був спрямований на оперування студентів музично-слуховими уявленнями, їхні знання про музично-педагогічну діяльність учителя музики та хореографії, накопичення умінь у студентів, а саме: аналітично сприймати музику через ритмічну складову емоційно-образного змісту музичного твору, читання ритмічних угруповань із

використанням способів їх опрацювання в навчальній роботі над музичним творами, використання засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій. Даний етап сприяв набуттю студентами вмінь оперування даними для виконання завдань щодо музично-ритмічного розвитку учнів шкільного віку. Формування музично-артистичного досвіду студентів на даному етапі здійснювалось за допомогою розробленої системи методів, а саме: *метод синхронно-синкретичного засвоєння ритмічних угруповань, метод варіативного вивчення складних музичних фрагментів, метод ескізного опрацювання музичних творів, метод емоційно-змістовного аналізу, рольові ігри на основі ритмічних вправ тощо.*

Третій етап – **креативно-модулюючий** був підпорядкованим та передбачав створення поліхудожнього середовища, простору осмислення результатів навчальної діяльності з використанням засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій, оцінювання ступеню готовності до здійснення музично-педагогічної діяльності з учнями шкільного віку. На даному етапі здійснювалось поступове розширення усіх компонентів музично-артистичного досвіду, формування здатності до творчого самовираження виконавській діяльності майбутніх учителів музики та хореографії. Методика третього етапу ґрунтується на розробленій системі таких методів як: *метод критичної оцінки даних, метод вільних асоціацій, метод стимулювання творчого самовираження, метод розроблення та створення ритмічних вправ, метод порівняльно-зіставний, метод спрямування до творчої діяльності.*

Обробка отриманих результатів підсумкового контролю діагностування сформованості музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії засвідчила виявлення позитивної динаміки сформованості рівнів музично-артистичного досвіду студентів експериментальної групи, що підтверджує доцільність впровадження авторської моделі формування музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії під час вивчення музично-хореографічних дисциплін. Використання статистичних методів опрацювання отриманих даних під час дослідження включало також

перевірку результативності застосування поетапної методики формування музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії в процесі фахової підготовки. Отримані результати уможливили доведення ефективності методики, запропонованої автором.

**Ключові слова:** музично-артистичний досвід, майбутній вчитель музики та хореографії, методика, модель, дослідно-експериментальна робота.

## ABSTRACT

Liu Shaohui. Methodology of formation of musical and artistic experience 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). Ukrainian State University named after M. P. Dragomanov. - Kyiv, 2023.

### Abstract content

The dissertation examines the actual problem of forming the musical and artistic experience of future teachers of music and choreography in the process of professional training. The formation of the musical and artistic experience of future teachers of musical art and choreography consists in the fact that the powerful influence of the integrative combination of music and movements on the aesthetic development of the personality helps students not only to more intensively perceive the artistic and musical images of artistic works, but also to find effective means for their more vivid embodiment.

We understand the musical and artistic experience of a music and choreography teacher as a generalized professional quality of a person, which is formed in the process of musical and choreographic activity. In the content of the specified quality, we consider a complex system of artistic-aesthetic and musical-theoretical knowledge, professional musical-artistic and choreographic abilities and

skills, which become indicators of the formation of an integrated complex of musical and choreographic competences, the formation of which will allow the teacher of music and choreography to successfully carry out his professional activity.

The analysis of the content and essence of the musical and artistic experience of students of art faculties of pedagogical universities was carried out from the standpoint of hermeneutic, axiological, reflexive-aware, creative, activity-projective approaches.

The basis of the organization of the process of forming the musical and artistic experience of future teachers of music and choreography is a structure that contains: motivational-informational, cognitive-regulatory and creative-executive components. Each of these components includes elements that reveal their essential features. The motivational and informational component involves a deep and stable interest in music and choreographic activities, in art, love for children, a desire to introduce artistic values into the environment of the younger generation, because motivation is an incentive that causes the activity of students of art faculties and determines its focus on self-determination. The cognitive-regulatory structural component of the musical-artistic experience of future teachers of music and choreography covers their knowledge, skills and abilities in the field of music-choreographic activity, understanding the specifics of performing regulatory work with students. The creative and performing component covers the ability of the future teacher of music and choreography to create an atmosphere of emotional openness, benevolence in cooperation with a team of performers. This component provides: a high level of development of self-regulation of the teacher's emotional sphere, the presence of artistry, the identification of creative inspiration, the use of a creative and individual style in working with students, the ability to create a creative environment for the mutual development of the subjects of pedagogical interaction.

The main principles of musical and artistic experience are defined as: the principle of reliance on national traditions of artistic education, the principle of effective use of types and forms of work in the organization of pedagogical interaction with students, the principle of encouraging students of art faculties to



active artistic and creative self-expression in performing activities. The essence of the principle of relying on national traditions of art education is the national orientation of art education, which is manifested in the organic combination of art education with the cultural and historical traditions of the Ukrainian people, in the preservation and enrichment of national values. The principle of effective use of types and forms of work in the organization of pedagogical interaction with students expresses the requirements of the activity approach to the orientation of the impact of education on the formation of all aspects of the mental, emotional and behavioral spheres of the individual. During the performance of various educational tasks, the student manifests himself in many fields of activity, each of which is a means of forming his certain qualities, therefore the purposeful choice of forms and types of activity of the subject makes it possible to manage the educational processes of his formation as an individual. The essence of the principle of encouraging students of the faculties of arts to active artistic and creative self-expression in performing activities is that the creative activity of a person is always aimed at obtaining an original product in the field of ideas, art, production, which has both objective and subjective value.

Criteria for the musical and artistic experience of future music and choreography teachers have been developed, namely: the criterion of the motivational and informational component determines the degree of motivational orientation of students of the faculties of arts to acquire musical and artistic experience (indicators: the presence of a professional focus on musical and choreographic work with students; the use of knowledge formation and the ability to implement one's own musical and artistic experience; the degree of students' mastery of innovative methods of artistic work). Criterion cognitive-regulatory, the degree of mastery of musical-auditory representations by future teachers of music and choreography in the process of forming musical-artistic experience is determined (indicators: the ability to operate with theoretical knowledge during the assimilation of the techniques of musical-rhythmic development of students; the presence of the ability to operate with musical-auditory representations in the transfer of artistic figurative display of the work; students' ability to artistically perform elements of plastic intonation). The

criterion of the creative-performance component determines the degree of ability of future teachers of music and choreography for creative music-performance activity (the ability to use expressive means during the creation of plastic improvisation, the ability to work with information sources using modern computer technologies, the presence of the ability to creative self-expression in executive activity).

Pedagogical conditions for the formation of the musical and artistic experience of students of the faculties of arts were developed and implemented, namely: the creation of dialogic foundations of creative interaction between the teacher and students, which contributes to the development of artistry in the future teacher of music and choreography; intensification of concert activity that accumulates creative opportunities of students of arts faculties; ensuring the priority of musical and creative understanding of students' educational experience.

The step-by-step method of forming the musical and artistic experience of future teachers of music and choreography was developed in accordance with the defined tasks and consists of three mutually determined stages, namely: motivational-operational, meaningful-evaluative, creative-modulating.

The first stage – motivational and operational, was aimed at expanding one's own experience, activating the students' interest in studying musical works of various genres, and mastering the criteria for choosing musical material for working with students of different age categories, taking into account tempo and rhythmic difficulties. In the process of conducting the first stage of the formative experiment, we encouraged students to learn the necessary theoretical concepts, a detailed algorithm of techniques and actions of educational work on the rhythm of a musical piece, systematization of music-theoretical and choreographic-technical knowledge for the formation of artistic-analytical skills. The methodological support of this stage consists of: the method of enriching visual and auditory experience, the method of associative search, the method of developing a graphic representation of musical objects, the method of artistic and musical analysis, etc.

The second stage – content-evaluative was aimed at working with students' musical and auditory representations, their knowledge of the music-pedagogical

activities of the music and choreography teacher, the accumulation of students' skills: analytically perceiving music through the rhythmic component of the emotional-image content of a musical piece, reading rhythmic groupings from using methods of their processing in educational work on musical works, using multimedia tools and modern computer technologies. This stage contributed to students' acquisition of data manipulation skills for performing tasks related to the musical and rhythmic development of school-age students. The formation of musical and artistic experience of students at this stage was carried out with the help of a developed system of methods, namely: the method of synchronous-syncretic assimilation of rhythmic groups, the method of variable study of complex musical fragments, the method of sketching musical works, the method of emotional and content analysis, role-playing games based on rhythmic exercises, etc.

The third stage – creative-modulating, was subordinated to and provided for the creation of a multi-artistic environment, a space for understanding the results of educational activities using multimedia tools and modern computer technologies, assessing the degree of readiness to carry out music-pedagogical activities with school-age students. At this stage, the gradual expansion of all components of musical and artistic experience, the formation of the ability to creative self-expression in the performing activities of future music and choreography teachers was carried out. The methodology of the third stage is based on the developed system of such methods as: the method of critical evaluation of data, the method of free associations, the method of stimulating creative self-expression, the method of developing and creating rhythmic exercises, the comparative-comparative method, the method of direction to creative activity.

The processing of the received results of the final control of diagnosing the formation of the musical and artistic experience of future teachers of music and choreography proved the discovery of positive dynamics of the formation of the levels of musical and artistic experience of the students of the experimental group, which confirms the feasibility of implementing the author's model of the formation of the musical and artistic experience of future teachers of music and choreography

during the study of musical - choreographic disciplines. The use of statistical methods for processing the obtained data during the research 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 artistic experience, future teachers of music and choreography, method, model, research and experimental work.

## **ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ДИСЕРТАЦІЇ ВІДОБРАЖЕНО У ТАКИХ ПУБЛІКАЦІЯХ**

### **Статті у фахових виданнях**

1. Лю Шаохуй. Ціннісно-усвідомлений конструкт музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми: Сум.ДПУ імені А.С. Макаренка, 2021. № 5 (109). С. 258-268. DOI 10.24139/2312-5993/2021.05/258-268.

2. Лю Шаохуй. Особистісно зорієнтований аспект формування музично-артистичного досвіду студентів факультетів мистецтв. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми: Сум.ДПУ імені А.С. Макаренка, 2022. №6 (120). С. 143-152. DOI 10.24139/2312-5993/2022.06/143-152.

### **Публікація у зарубіжному виданні**

3. Лю Шаохуй. Рівні сформованості музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії. Multidisciplinary Scientific Journal: Paradigm of Knowledge: DOI 10.26886/2520-7474.1(51)2022.4. Vol. 1 (51), 2022. Frankfurt 2022. P. 53-68.

## Праці апробаційного характеру

4. Лю Шаохуй. Основні принципи музично-ритмічного виховання майбутніх учителів 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. 202-205.

5. Лю Шаохуй. Креативний підхід до музично-ритмічної підготовки майбутніх учителів музики та хореографії. Сучасна мистецька освіта: матеріали II Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. С. 126-128.

6. Лю Шаохуй. Використання методу вільних асоціацій у підготовці студентів факультетів мистецтв до продуктивної діяльності з учнями. Сучасна мистецька освіта: матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021. С. 205-207.

## ЗМІСТ

<b>АНОТАЦІЯ</b> .....	2
<b>ЗМІСТ</b> .....	14
<b>ВСТУП</b> .....	16
<b>РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МУЗИЧНО-АРТИСТИЧНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ТА ХОРЕОГРАФІЇ</b> .....	23
1.1. Теоретичне дослідження проблеми формування музично-артистичного досвіду майбутнього вчителя музики та хореографії .....	23
1.2. Зміст та сутнісна характеристика поняття «музично-артистичний досвід майбутнього вчителя музики та хореографії»: міждисциплінарний аналіз .....	43
Висновки до першого розділу .....	66
Перелік використаних джерел до першого розділу .....	68
<b>РОЗДІЛ II ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АНАЛІЗ МУЗИЧНО-АРТИСТИЧНОГО ДОСВІДУ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ</b> .....	75
2.1. Компонентна структура музично-артистичного досвіду студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів.....	75
2.2. Педагогічні умови та модель формування музично-артистичного досвіду майбутнього вчителя музики та хореографії .....	93
Висновки до другого розділу .....	104
Перелік використаних джерел до другого розділу .....	108

<b>РОЗДІЛ III ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-АРТИСТИЧНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ТА ХОРЕОГРАФІЇ .....</b>	<b>112</b>
3.1. Діагностика сформованості музично-артистичного досвіду майбутнього вчителя музики та хореографії в процесі фахового навчання .	112
3.2. Формувальний етап експерименту з перевірки методики формування музично-артистичного досвіду майбутнього вчителя музики та хореографії в процесі фахового навчання .....	143
Висновки до третього розділу .....	178
Перелік використаних джерел до третього розділу .....	181
<b>ВИСНОВКИ .....</b>	<b>185</b>
<b>ДОДАТКИ .....</b>	<b>190</b>

## ВСТУП

Вища мистецька освіта як важлива складова культурної політики держави спрямована на відновлення як національних освітніх традицій, так і на інтеграцію в міжнародний науково-освітній простір для збагачення досвіду, відтворення інтелектуального потенціалу нації, утвердження демократичних цінностей вільного світу тощо. З метою забезпечення зростаючих вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців мистецького спрямування, здатних відповідати художньо-творчим та культурно-мистецьким вимогам суспільства, важливою видається проблема формування музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії. Виявлення могутнього впливу інтегративного поєднання музики та рухів на художньо-естетичну свідомість студентів дозволить їм інтенсивніше сприймати художньо-музичні образи мистецьких творів, знаходити дієві засоби для їх більш яскравого втілення.

Філософське обґрунтування поняття «досвід» засвідчує, що витoki дослідження цієї проблеми можна віднайти ще в джерелах античної філософії, у межах якої «досвід» розглядався як: процес внутрішнього пізнання «самих себе» (Геракліт); засіб пізнання навколишнього (зовнішнього) світу, особливо явищ природи (Демокріт, Парменід); результат споглядання, пригадування ідей (Платон). Розмежування поняття «досвід» на зовнішній та внутрішній виокремлено у творах зарубіжних авторів Ф. Бекона, В. Вундта, Г.-Г. Гадамера, Г. Гегеля, Т. Гоббса, П. Гассенді, Дж. Дьюї, І. Канта, Дж. Локка та ін. В українській національній філософській традиції проблема «досвіду» розглядалася Г. Сковородою, Д. Чижевським, П. Юркевичем та ін.

У психолого-педагогічній науці досвід розглядається як сукупність знань і умінь, сформованих на основі та у процесі навчання, виховання, професійного становлення й безпосередньої педагогічної діяльності (С. Гончаренко, І. Зязюн, І. Лялюк, Н. Ничкало, В. Орлов, О. Отич, В. Роменець, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.).



Проблема досвіду в сфері педагогіки мистецтва стала предметом дослідницької уваги багатьох учених та педагогів-практиків й вивчалася ними в різних аспектах: музично-естетичний досвід молодших школярів (Т. Завадська, 1993); художньо-естетичний досвід майбутнього вчителя (О. Шевнюк, 1995); художньо-естетична підготовка майбутнього вчителя (О. Щолокова, 1996); естетичний досвід старшокласників у фольклорних колективах (Г. Карась, 1996); естетичний досвід викладача образотворчого мистецтва (Г. Сотська, 2012); досвід художньо-педагогічного спілкування (І. Сипченко, 1997); О. Рудницька, 2002); досвід музично-виконавської діяльності (О. Хлебнікова, 2001); мистецький досвід майбутнього вчителя музики (Т. Гринченко, 2011); художньо-ментальний досвід в проекції педагогіки мистецтва (О. Реброва, 2012); герменевтичний досвід суб'єктів педагогічного процесу у вищій мистецькій освіті (О. Олексюк, М. Ткач, Д. Лісун, 2013); (професійно-особистісний досвід вчителя музики в системі неперервної педагогічної освіти (Н. Попович, 2015); формування естетичного досвіду молодших школярів засобами українських народних паремій (Н. Чужа, 2018); професійний досвід музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва (М. Михаськова, 2020) та інші аспекти досвіду.

Потреба в уточненні сутності та структури музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії, розробленні педагогічних умов та створенні методики його цілеспрямованого формування зумовили вибір теми дисертаційного дослідження *«Методика формування музично-артистичного досвіду майбутнього вчителя музики та хореографії»*.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Робота виконана відповідно плану наукових досліджень кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування та кафедри педагогіки мистецтва і фортепіанного виконавства Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова й складає частину наукового напрямку «Вдосконалення музично-естетичного навчання учнівської молоді у різних ланках мистецької

освіти». Тему дисертації затверджено Вченою Радою НПУ імені М. П. Драгоманова (протокол № 4 від 27 грудня 2018 р.).

**Мета** дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити методику формування музично-артистичного досвіду майбутнього вчителя музики та хореографії в процесі фахового навчання.

*Об'єкт дослідження* – процес фахового навчання студентів факультетів мистецтв у закладах вищої освіти України.

*Предмет дослідження* – методика формування в майбутніх учителів музики та хореографії музично-артистичного досвіду в закладах вищої освіти України.

Відповідно до мети було визначено такі **завдання** дослідження:

1. Виявити сучасний стан розробки проблеми формування музично-артистичного досвіду студентів факультету мистецтв у процесі фахового навчання у закладах вищої мистецької освіти України.

2. Визначити наукові підходи, структурні компоненти та основні принципові положення музично-артистичного досвіду майбутнього вчителя музики та хореографії в процесі фахового навчання.

3. Розробити методичну модель та методику формування музично-артистичного досвіду майбутнього вчителя музики та хореографії в процесі фахового навчання в закладах вищої мистецької освіти України.

4. Схарактеризувати критерії, показники та рівні сформованості музично-артистичного досвіду в майбутніх учителів музики та хореографії.

5. Експериментально перевірити ефективність методики формування музично-артистичного досвіду майбутнього вчителя музики та хореографії в процесі фахового навчання на основі створеної структурної моделі.

**Методологічну та теоретичну** основу дослідження становлять: концептуальні положення філософії (Ф. Бекон, В. Вундт, Г.-Г. Гадамер, Г. Гегель, Т. Гоббс, П. Гассенді, Дж. Дьюї, І. Кант, Дж. Локк та ін.); в українській національній філософській традиції проблема «досвіду» розглядалася

Г.Сковородою, Д. Чижевським, П. Юркевичем та ін.; педагогічні концепції розвитку творчої особистості в формуванні досвіду (С. Гончаренко, І. Зязюн, І. Лялюк, Н. Ничкало, В. Орлов, О. Отич, В. Роменець, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.); сучасні теоретичні та методичні засади мистецької освіти (А. Зайцева, А. Козир, В. Лабунець, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, С. Сисоєва та ін.); ключові положення щодо особливостей розвитку досвіду в мистецькій освіті (Т. Гринченко, Т. Завадська, Г. Карась, Д. Лісун, М. Михаськова, О. Олексюк, Н. Попович, О. Реброва, О. Рудницька, І. Сипченко, Г. Сотська, М. Ткач, О. Хлебнікова, Н. Чужа, О. Шевнюк, О. Щолокова та ін.).

**Методи дослідження.** Для розв'язання поставлених завдань і досягнення мети відповідно до логіки дослідження на різних етапах був використаний комплекс взаємно доповнених дослідницьких методів:

- *теоретичних*: аналіз, синтез, ретроспективний аналіз порівняння, конкретизація, узагальнення відомостей із наукових джерел із досліджуваної проблеми з метою визначення сутності базових понять дослідження, з'ясування змісту, структури, критеріїв і показників сформованості музично-естетичного досвіду майбутнього вчителя музики та хореографії у процесі фахового навчання;

- *моделювання* для створення методики формування означеної якості в закладах вищої освіти;

- *емпіричних*: анкетування, бесіда, тестування, спостереження, педагогічний експеримент – для виявлення особливостей організації процесу фахового навчання студентів, діагностування рівня сформованості музично-артистичного досвіду майбутнього вчителя музики та хореографії у процесі фахового навчання, перевірки ефективності запропонованої методики;

- *статистичних*: методи математичної обробки й аналізу одержаних даних для порівняння їх із вихідними положеннями.

**Наукова новизна** отриманих результатів дослідження полягає в тому, що вперше: здійснено дослідження формування музично-артистичного досвіду

майбутнього вчителя музики та хореографії; розкрито сутність поняття «музично-артистичний досвід», яке в дослідженні розглядається як узагальнена професійна якість особистості, що формується у процесі музично-хореографічної діяльності. У змісті зазначеної якості ми розглядаємо комплексну систему художньо-естетичних і музично-теоретичних знань, професійних музично-артистичних та хореографічних умінь та навичок, які стають індикаторами формування інтегрованого комплексу музично-хореографічних компетентностей, сформованість яких дозволить вчителю музики та хореографії успішно здійснювати свою професійну діяльність. Обґрунтовано структуру музично-артистичного досвіду майбутнього вчителя музики та хореографії, що включає: мотиваційно-інформаційний, когнітивно-регулятивний, творчо-виконавський компоненти. Розроблено методику формування музично-артистичного досвіду майбутнього вчителя музики та хореографії у процесі фахового навчання на засадах герменевтичного, аксіологічного, рефлексивно-усвідомленого, креативного, діяльнісно-проективного підходів, в основу якої покладено такі педагогічні умови: створення діалогових засад творчої взаємодії вчителя та учнів, що сприяє розвитку артистизму у майбутнього вчителя музики та хореографії; активізація концертної діяльності, яка акумулює творчі можливості студентів факультетів мистецтв; забезпечення пріоритету музично-творчого осмислення навчального досвіду студентів.

Визначено критерії та показники сформованості музично-артистичного досвіду майбутнього вчителя музики та хореографії в процесі фахового навчання. Розроблено рівні сформованості музично-ритмічного досвіду студентів факультетів мистецтв, яким надано кількісні та якісні характеристики.

Подальшого розвитку й конкретизації дістали теоретичні положення щодо фахового навчання студентів у закладах вищої освіти; методологічні підходи й відповідні до них загально-дидактичні та специфічні принципові положення формування в майбутнього вчителя музики та хореографії музично-

артистичного досвіду в процесі фахового навчання; методи й форми фахового навчання студентів факультетів мистецтв.

**Практичне значення** отриманих результатів полягає в розробці методів формування музично-артистичного досвіду, які можуть екстраполюватися в різні види фахової діяльності майбутніх учителів музики та хореографії як засіб обміну цінностями, переданими мовою музичного мистецтва. Обґрунтовану та експериментально перевірену методику формування музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії в процесі фахового навчання можливо впроваджувати в освітній процес під час вивчення дисциплін «Методика музичної освіти», «Ритміка», «Теорія і методика хореографічної освіти», «Історія хореографічного мистецтва», «Науковий семінар», на заняттях із педагогічної практики.

**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, 2019); «Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін» (Херсон, 2019); 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 Анатолія Авдієвського, щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, аспірантів і докторантів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, 2019-2021).

*Впровадження* результатів дисертаційного дослідження здійснено в навчально-виховний процес: факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 173 від 17.10. 2022 р.), Інституту культури і мистецтв Сумського державного

педагогічного університету імені А.С. Макаренка (довідка № 448 від 07.02. 2022 р.), ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (довідка № 68-20 1125 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 й результати дослідження знайшли відображення в 6 авторських публікаціях, з них – 2 у провідних фахових виданнях України, 1 – у міжнародному виданні, 3 – праці апробаційного характеру.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг тексту дисертації складає 220 сторінок, з них 176 сторінок основного тексту. Робота містить 16 таблиць та 5 рисунків.

## РОЗДІЛ І

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МУЗИЧНО-АРТИСТИЧНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ТА ХОРЕОГРАФІЇ

#### 1.1. Теоретичне дослідження проблеми формування музично-артистичного досвіду майбутнього вчителя музики та хореографії

Вища мистецька освіта як важлива складова культурної політики держави спрямована на відновлення як національних освітніх традицій, так і на інтеграцію в міжнародний науково-освітній простір для збагачення досвіду, відтворення інтелектуального потенціалу нації, утвердження демократичних цінностей вільного світу тощо. З метою забезпечення зростаючих вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців мистецького спрямування, здатних відповідати художньо-творчим та культурно-мистецьким вимогам суспільства, важливою видається проблема формування музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії. Виявлення могутнього впливу інтегративного поєднання музики та рухів на художньо-естетичну свідомість студентів дозволить їм інтенсивніше сприймати художньо-музичні образи мистецьких творів, знаходити дієві засоби для їх більш яскравого втілення.

Для визначення сутності поняття «музично-артистичний досвід» майбутніх учителів музики та хореографії вважаємо необхідним уточнення змісту дефініції поняття «досвід» у контексті міждисциплінарного аналізу. Це зумовлено тією обставиною, що зазначена категорія є предметом розгляду різних галузей гуманітарного наукового знання: філософії, психології, естетики, культурології, педагогіки тощо, що засвідчує її міждисциплінарний характер. Тому, з огляду на міждисциплінарну складову категорії «досвід», розглянемо більш детально її потрактування у різних наукових (гуманітарних) практиках для поглибленого розуміння змісту даного поняття.

Як визначається в філософському енциклопедичному словнику, «досвід – важливий, історично наскрізний елемент пізнавальної діяльності; одна з форм фіксації, збереження й передавання знання в процесі комунікації. Виділяється кілька значень досвіду, що мають однаково важливий з філософського погляду сенс. По-перше, досвід є реакцією органів чуття людини на механічні, фізичні й ін. впливи зовнішнього світу, а також усе, що відбувається з людиною в процесі її життя (світовідчуття, самопочуття, чуттєвий досвід, відчуття тощо). По-друге, досвід є емпіричним знанням, здобутим у процесі життєдіяльності, практики, виробництва; дорефлексивна основа знання, яка додає достовірності науковим твердженням ... Нарешті, говорять ще про досвід як про інтуїтивно експліковане з практики знання, як про систему навичок до певної діяльності і підсумковий результат цілеспрямованої діяльності, яка потім використовується як загальна світоглядно-теоретична й методологічна основа суб'єкт-об'єктної взаємодії» [50, 169].

Наведене потрактування засвідчує, що поняття «досвід» має багато значень як на повсякденному (життєвому), так і на науковому рівні, які між собою суттєво різняться. Зокрема, повсякденний досвід людини формується у процесі її навчання та виховання, у результаті чого кожна людина створює свою систему уявлень про оточуючий її світ і своє місце в ньому. Тобто, кожна людська особистість існуючі загальні поняття наповнює своїм смислом, немовби «пропускаючи» його через власний життєвий досвід. Що ж до наукового досвіду, то це поняття «включає систематичне спостереження за певними типами явищ та їх особливостями на ґрунті наукових понять шляхом створення певних експериментальних умов» [так само].

Проблема досвіду вважається однією з традиційних тем, до якої постійно зверталися у своїх філософських роздумах мислителі минулого. Філософське обґрунтування поняття «досвід» засвідчує, що витoki дослідження цієї проблеми можна віднайти ще в джерелах античної філософії, у межах якої «досвід» розглядався як: процес внутрішнього пізнання «самих себе» (Геракліт); засіб пізнання навколишнього (зовнішнього) світу, особливо явищ



природи (Демокрит, Парменід); результат споглядання, пригадування ідей (Платон). Важливо, що в залежності від того, яким чином здійснюється тлумачення змісту категорії «досвід», можна відшукати певну філософську традицію щодо її осмислення та практичного застосування в процесі вирішення тих чи інших проблем гносеологічного, методологічного та загального філософського характеру.

Так, проблема досвіду як чуттєво-конкретної форми пізнання розглядається у руслі дискусій щодо природи пізнання та адекватності знання дійсності; вивчення досвіду на рівні емпіричного знання пов'язано з дослідженням проблеми щодо взаємозв'язку теоретичного та емпіричного в пізнанні; розгляд категорії «досвід» у структурі діяльності виявляє структурно-функціональні зв'язки у співвідношенні між традиціями та новаціями у творчості, зовнішніми та внутрішніми чинниками розвитку особистості, а також у поділу поняття на досвід зовнішній (на рівні сприйняття світу зовнішніх речей) і досвід внутрішній «як факт переживання суб'єктом самого себе, власних ментальних дій, певних станів, які не зумовлені зовнішніми впливами» [50, 170].

Зазначимо, що розмежування поняття «досвід» на зовнішній та внутрішній та виокремлення власне внутрішнього досвіду як рефлексії розуму над власною діяльністю вперше було викладено у творах англійського філософа Джона Локка, зокрема в його праці «Досвід про людське розуміння» (1686 р.). Вихідним положенням теорії пізнання Локка було твердження про походження всього існуючого людського знання з досвіду. Як продовжувач натурфілософських поглядів Ф. Бекона, Т. Гоббса, П. Гассенді, філософ спростовував теорії щодо позадосвідних, необ'єктивованих джерел знання – вроджених ідей чи принципів. Натомість, під досвідом Локк розумів всю сукупність речей та явищ, з якими людина безпосередньо стикається упродовж всього свого життя.

Як зазначається в довідкових джерелах, у Дж. Локка «змістом досвіду є найперше відчуття, яке надходить до органів відчуття і доводить існування

зовнішніх речей. Досвід людини, збільшуючись впродовж життя, водночас формує і відчуттєву та емоційну основи психіки людини. Відповідно, з формальної точки досвід виявляється як сукупність простих ідей, які надаються нам у результаті дії зовнішніх предметів на наші органи відчуттів, але й результатом діяльності власне свідомості» [50, 321]. За Дж. Локком структура досвіду визначається розрізненням ідей розуму на прості та складні. До простих ідей належать найперші відчуттєві сприйняття, які надходять із зовнішнього світу. Тоді як складні ідеї «є продуктом активної діяльності, спрямованої на здобуття знання. Прості ідеї не можуть бути поділені на складові, складні ж ідеї утворені з простих. Саме ці роди ідей утворюють, за Дж. Локком, внутрішній досвід, або ж рефлексію» [так само].

Зазначимо, що в науковому дискурсі XVIII – початку XIX ст., завдяки філософським дослідженням Дж. Локка та експериментальній психології В. Вундта, зазначена категорія набула рангу фундаментального поняття у теорії пізнання. Так, німецький психолог, філософ і мовознавець Вільгельм Вундт, якого вважають засновником експериментальної психології, у 1874 році опублікував свою працю «Основи фізіологічної психології», що ознаменувала початок розвитку психології як самостійної науки. Критично переглянувши попереднє розуміння психології як науки про душу або внутрішній досвід, учений визначає психологію як науку про безпосередній досвід – це доступні для безпосереднього самоспостереження явища, або факти свідомості. За Вундтом, будь-який досвід розділяється безпосередньо на два чинника: на зміст, який нам дається, і на спосіб нашого сприйняття цього змісту. Саме тому, на думку вченого, є досвід опосередкований, який спрямований на виявлення зв'язків об'єктивних явищ без участі суб'єкта, що пізнає. І досвід безпосередній, який розглядається в його відношеннях до самого суб'єкта і в тих якостях, якими їх наділяє суб'єкт. Цей безпосередній досвід, в якому свідомість людини є первинною по відношенню до об'єктивного світу, є найбільш важливим, тому й має стати об'єктом дослідження фізіологічної психології [75, 53].

Неабиякий дослідницький інтерес викликає монографічне дослідження М. Мінакова, в якому представлено авторську історико-філософську концепцію еволюції поняття «досвіду» в західній філософії XIX – XX ст., основи якої було закладено в німецькій класичній філософії, зокрема у філософських вченнях про досвід І. Канта і Г.В.Ф. Гегеля. Теоретична концептуалізація та історико-філософська рефлексія проблеми досвіду в німецькій класичній філософії створили умови, за яких досвід стає ключовим поняттям західної філософії.

За Мінаковим, саме метатеоретичні засади кантівської та гегелівської філософії стали рамками, в яких було висунуто вимогу осягнення досвіду в єдності його епістемологічного, метафізичного та онтологічного вимірів, а також у взаємозв'язку його аспектів фактичності та історичності. Спираючись на визначені рамки еволюції поняття досвіду як єдиного процесу, автором було проаналізовано основні концептуальні положення дескрипції досвіду, розроблені в провідних напрямках західної філософської думки XIX–XX століть, зокрема в неокантіанстві, прагматизмі, аналітичній філософії мови, феноменології і герменевтиці. Ученим було доведено, що епістемологічний та герменевтичний підходи визначили напрямки еволюції поняття досвіду в західній філософії XIX–XX ст., не зважаючи на суттєві методологічні розбіжності основних західних філософських течій зазначеного періоду [23].

В українській національній філософській традиції проблема «досвіду» розглядалася у межах натурфілософії, що було пов'язано з актуалізацією інтересу до пізнання людини, її зв'язків з природою, а також визначення її місця та ролі у творенні навколишнього світу. Світоглядній естетиці раціоналістичного класицизму доби Ренесансу протиставляється романтично-барокова стилістика, східноєвропейським (українським) варіантом якої виступає потужна світоглядна культура українського бароко у руслі традиції «філософія серця» Г. Сковороди, П. Юркевича.

У довідкових джерелах визначено, що «філософія серця – філософське вчення, що спирається на біблійну традицію ототожнювати духовну реальність із серцем. ... Філософія серця протиставляє дух (серце) не тілесності як такий, а

лише неодолюваній тілесності (нелюдській природі) і так само оприлюдненому духу – розуму (ratio) з його дискурсивною логікою, оскільки останні через свою уподібненість природі (і необхідності) є по суті «знедуховленим духом» [14, 945].

Яскравими представниками даного філософського напрямку вважають українських філософів – Г. Сковороду та П. Юркевича. За Сковородою, головним джерелом всіх людських негараздів і бід є так звана «несродність», тобто невміння або небажання творчого пошуку шляхів цієї «сродності» зі світом. Тому у кожній людині існує свій «унікальний і неповторний спосіб «сродності» і водночас можливість для всіх «сродної» праці і життя» [так само, 944]. Класичної зрілості зазначені ідеї набувають у філософських працях П. Юркевича. Коментуючи ідеї П. Юркевича, Д. Чижевський зазначає: «серце породжує лише ті явища душевного життя, які не можуть бути з'ясовані загальними закономірностями психіки. В ту сферу, що в ній панує загальна закономірність і правильність, серце не втручається. ... У глибині серця завше залишається джерело нового життя, нових рухів та стремлінь, які не вміщуються в закінчені обмежені форми життя душі і роблять її придатною для вічності» [14, 957].

Отже, проблема досвіду людини у руслі світоглядної теорії «філософії серця» розглядалася не з позиції, нав'язаної Ренесансом культу розуму, а як специфічного різновиду духовно-сердечного буття, що віддавало перевагу «логіці серця» над «логікою розуму» й містило в собі специфічні риси української ментальності – антеїзм, кордоцентризм, екзистенційно-плюралістичне розуміння світу.

Зазначимо, що саме ХХ століття стало переламним для вивчення проблеми «досвіду» науковцями у різних сферах гуманітарного знання, зокрема – філософами, психологами, соціологами, педагогами. Зокрема, інтерес філософів до феномену досвіду людини особливо проявився у наукових працях філософів, представників філософських течій прагматизму («радикального емпіризму», «інструменталізму»), які розглядали цей феномен як чинник

верифікації розумових суджень. Як визначає І. Бичко, *прагматизм*, що в перекладі з грецької означає – справу, подію, стан, є «один із провідних напрямів сучасної філософії, який виходить з діяльнісного (а не відображального) розуміння пізнання й істини» [3, 792]. Як філософський напрям прагматизм виникає в кінці XIX ст. у США, коли Ч.С. Пірс висунув його головну ідею, яка була оформлена «в систематичне вчення професором Гарвардського університету *В. Джеймсом*, який тлумачить досвід як успішне передбачення майбутнього досвіду, майбутніх результатів нашої діяльності. ... Світоглядною основою прагматизму Джеймс вважає «радикальний емпіризм» (вчення про універсальний досвід), що виявляє себе як «плюралістичний всесвіт», неструктурований, випадковий, незавершений, відкритий будь-яким новаціям, безмежній творчості і експериментуванню» [так само, 792-793].

Вивчаючи роботи В. Джеймса, американський філософ, психолог, педагог *Дж. Дьюї* розробив власний варіант прагматизму, за яким основні поняття, провідні ідеї та теорії є своєрідними логічними «інструментами», які створені людиною для розв'язання різних проблемних ситуацій (індивідуальних та суспільних). Звідси й походить специфічна назва прагматичної позиції Дьюї як «інструменталізм». Як зазначає І. Бичко, учений «включає до досвіду увесь зміст життя, який «охоплює собою звички, установи, вірування, перемоги, поразки, відпочинок і діяльність». Реальність, за Дьюї, є просто сукупним досвідом, неперервним за своєю суттю» [3, 793]. Критерієм істини, згідно теорії Дьюї, виступають практична ефективність та корисність, оскільки не існує абсолютних істин, а розум – це думка в діяльності.

Важливими стали педагогічні ідеї Дж. Дьюї, в яких учений сформулював основні принципи освіти, що стали орієнтиром для багатьох педагогічних новацій XX століття. Основними складниками досвіду в прагматичній педагогіці Дьюї виступають емоції, рефлексивна та практична діяльність як цілісність, кожній з яких учений надає свого значення: інтелектуальна складова досвіду сприяє його рефлексивному набуттю, практична – пристосуванню

людини та її вміння взаємодіяти з навколишнім середовищем, емоційна – об'єднує усі складові в єдину цілісність [10].

Будучи професором педагогіки і філософії Чиказького університету, учений створив при ньому експериментальну «школу-лабораторію» (1896 – 1904 рр.), де традиційні методи навчання були замінені на ігрову та трудову діяльність, бо праця, за Дьюї, є повторенням еволюції людини і шляхів пізнання суспільства. Свої педагогічні погляди цього періоду Дьюї виклав у праці «Школа і суспільство» (1907 р.). Його вважають ідеологом педоцентричної теорії і методики навчання, згідно якої процес засвоєння знань має відбуватися на активній, а не пасивній основі. Критикуючи тогочасну систему американської освіти за її відірваність від життя, учений наголошував на потребі її реформування, тобто «все навчання має вестися шляхом самостійного вирішення дитиною питань, які виникають в її практиці» [8, 107].

Доцільно розглянути поняття «досвід» з позицій *герменевтичного, аксіологічного, рефлексивно-усвідомленого, креативного, діяльнісно-проективного підходів*.

У довідкових джерелах зазначається, що *герменевтика* (у перекладі з грецьк. *hermeneutikos* – той, що пояснює, інтерпретує, тлумачить) – це «термін, формування основоположного значення якого історично сягає стародавніх тлумачень текстів Біблії; традиційно він також включає тлумачення текстів філософських та літературних – насамперед тих, які стосуються Біблії» [50, 114].

Герменевтика як учення про тлумачення має міфологічне походження й зародилося ще за античних часів. Так, у Давній Греції існувала традиція релігійних містерій, центральним персонажем яких був бог знання Гермес, в єгипетській міфології – це бог Тот, який уособлювався у вигляді птаха Ібіса. Бог знання Гермес-Тот, який був провісником богів, повідомляючи людям їхню волю, став символом розуміння й провідником у духовний світ для містичного освоєння знань про світобудову і місце людини в ній. Недарма, образ Гермеса-Тота як символ інтелекту та прозріння був добре відомим в європейській

гуманітарній традиції, оскільки до нього зверталися як античні мислителі, так і середньовічні містики й богослови.

Питання досвіду у контексті філософської герменевтики стало предметом дослідницької уваги Г.-Г. Гадамера, який у своїй праці «Істина і метод» (1960 р.) визначав, що «феномен розуміння не лише пронизує усі зв'язки людини зі світом. ... Його завдання полягає в тому, щоб розкрити досвід осягнення істини, який виходить за межі контрольованої наукою методикою царини всюди, де тільки нам той досвід трапляється, а також у тому, щоб поставити питання про його власне узаконення. Саме таким чином гуманітарні науки зближуються з тими способами здобування досвіду, які перебувають поза сферою науки: з досвідом філософії, з досвідом мистецтва і з досвідом самої історії» [6, 7].

У зв'язку з цим, філософ розглядає герменевтичну сутність досвіду, який набувається у процесі комунікації: «герменевтичний досвід має справу з *переданням*. Передання – ось що має бути випробуване через такий досвід. ... Адже передання також є дійсним партнером у комунікації, партнером, що з'єднаний з нами подібно до того, як «Я» поєднується з «Ти». ... Втім, існує такий досвід «Ти», який вирізняє у поведінці іншої людини типові моменти й на основі попереднього досвіду набуває здатності провіщати її дії. Ми називаємо таку здатність знанням людей. У такому випадку ми розуміємо іншого так само, як коли ми розуміємо певний типовий комплекс у полі нашого досвіду, тобто враховуємо його. Його поведінка служить для нас засобом утілення наших цілей аналогічно до всіх інших засобів. ... Другий тип досвіду «Ти» й розуміння цього «Ти» полягає в тому, що «Ти» визнається в ролі особи, але при цьому, всупереч уведенню «Ти» особи до досвіду персони, розуміння «Ти» залишається певною формою співвіднесеності з «Я». Подібна співвіднесеність виникає через діалектичну видимість, супутню ставленню «Я – Ти». Адже ставлення «Я – Ти» не безпосереднє, воно – рефлексійне ставлення. .... Третій, вищий тип герменевтичного досвіду: тут відкритість назустріч переданню, якої набула *дієво-історична свідомість*. ... Без подібної відкритості

одне до одного не існує жодних дійсно людських зв'язків. Взаємозв'язок двох людей завжди є здатністю почути одне одного» [так само, 332-335].

Як наголошують дослідниці М. Ткач та Л. Бондаренко, «саме Г.- Г. Гадамер розвинув учення про передрозуміння, яке передує розумінню і ґрунтується на культурній пам'яті. Зміни у сфері передрозуміння зумовлюють появу нових інтерпретацій, які не вичерпуються, і так відбувається рух по герменевтичному колу. Таким чином, проголошується ідея множинності інтерпретацій, яка має фундаментальний характер для герменевтики» [46, 26].

Надзвичайно важливим є *аксіологічний* підхід. У роботах О. Асмолова, І. Беґа, Б. Бітінаса, О. Леонт'єва, С. Рубінштейна та ін., йдеться про певну переоцінку раніше набутих особистістю цінностей з наступним скиданням «старої форми» і набуттям нової, під час чого намічаються нові зверхні цілі та відбувається вихід за власні межі. Так, С. Рубінштейн у своїй концепції про становлення індивідуальності особистості розглядає даний процес як вихід за межі самого себе. Визнаючи, що у психології особистості, яка формується, все так чи інакше обумовлено, водночас наголошував про те, що ніщо в її розвитку не може виходити із зовнішніх впливів. Внутрішні умови, формуючись під впливом зовнішніх, не є їх безпосередньою, механічною проекцією. Накладаючись і змінюючись у процесі розвитку, внутрішні умови самі обумовлюють те специфічне коло зовнішніх впливів, якими дане явище може піддаватися.

У межах аксіологічного підходу вирізняється певний етап розвитку, під час якого особистість, засвоївши норми і цінності соціальної культури, перетворюється на суб'єкт соціальної групи та класу. Звертаючи увагу на метаморфози ціннісних відношень та підкреслюючи появу корінної зміни у механізмах формування особистості, М. Мінаков звертає увагу на те, що у переоцінці відношень до минулого досвіду, проходить набуття нею зрілості [23]. 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 і набуває значень, раніше не бачених. Виникаюча переоцінка минулого, усталеного в житті призводить до того, що «людина скидає з себе тягар своєї біографії» [23]. Дослідник зазначає, що свідоме та «активне пристосування до майбутнього є тим непрямим актом, структура якого є специфічною саме для вищої поведінки людини» [так само], до якої ми і відносимо прояви особистісної аксіологічної культури. Специфічною рисою справжніх смислоутворюючих цінностей і мотивів учень вбачає у тому, що всі ці інтереси нанизані на стрижень ведучого смислоутворюючого мотиву, ведучої лінії життя [так само].

Аксіологічний сегмент у роботах Л. Анциферової спрямовано на виявлення алгоритму взаємодії індивіда і групи на основі цінностей. Авторка говорить про гармонічну взаємодію чи протидію, яка може виникнути в результаті неспівпадіння між бажаним і досягнутим, між теоретично знаними ідеалами та цінностями особистості/групи, і тими, які вже перетворилися на справжні мотиви, інтеріоризувалися. Дослідниця відмічає, що спонукувана значущими цінностями індивідуальність відстоює не лише те, щоб вони зовні визнавалися групою, але і прагне того, щоб цінності реально спонукали до спільної діяльності. Авторка наголошує, що відстоюючи цінності, індивідуальність задає зону найближчого розвитку культури, тому саме цей момент є сутнісним для організації процесу формування культуровідповідності вчителів музики та хореографії у нашому дослідженні, враховуючи особливості необхідної в майбутній професійній діяльності керівницькі риси, здатність до координації роботи учнів, тощо.

Схожі позиції щодо вищевикладеної ідеї простежуються у роботі В. Петровського, котрий інтерпретує «перетворення» та «особистісні вклади», які особистість своїми діями вводить у смислову сферу інших людей і культури, до продуктивних проявів особистості як суб'єкта діяльності. Він наголошує, що продуктом першого окресленого кола проявів індивідуальності є, перш за все, перетворення себе самого, а до продуктів другого кола проявів відносить

перетворення інших. Зважаючи на специфіку майбутньої педагогічної діяльності, а також особливості формування музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії, дане спостереження є ціннісним.

Доцільно підкреслити, що аксіологічний підхід дозволяє студентам факультетів мистецтв розглядати вирішення нагальних завдань у взаємозв'язку з їх самовизначенням, зі становленням їх системи цінностей. Дослідження І.Ісаєва конденсує смисл професійної діяльності педагога у визначенні співвідношення привласнення (суб'єктивації) і віддачі, створенні (об'єктивації) цінностей-цілей, пов'язаних з ними цінностей-засобів і цінностей-знань. Згідно розмірковувань педагога, це детермінується системою цінностей-відношень викладача до себе, до своєї діяльності, студентів, колег та ін., і від його професійної позиції.

Виокремлюючи аксіологічний сегмент у професійно-педагогічній культурі вчителя, який постає відносно стійким орієнтиром, охоплюючим переплетення загальнолюдських і особистісних цінностей в палітрі педагогічних цінностей, Б. Федоришин [49] інтерпретує його через утворення сукупності педагогічних цінностей, які фіксуються як відображення суспільної свідомості у вигляді специфічних образів і уявлень, якими оволодіває вчитель, суб'єктивуючи їх. Рівень сприйняття і суб'єктивації педагогічних цінностей, на його думку, визначається багатством особистості, спрямованістю професійної діяльності, самосвідомістю, відображаючи внутрішній світ. Наскільки особистість привласнить педагогічні цінності, встановлюючи факт її значущості для себе, унаочнюється у результатах власної діяльності, а також через співставлення її діяльності з діяльністю інших.

Суттєвим, на наш погляд, в міркуваннях Б. Федоришина є те, що образи індивідуальної педагогічної свідомості можуть співпадати, або не співпадати з напрацьованими у суспільстві уявленнями про зміст, цілі, суб'єкт та об'єкт педагогічної діяльності та інші складові, оскільки даний процес не має кінцевої точки, він триває постійно через оцінку, переосмислення, встановлення цінностей, перенесення відомих ідей і технологій в нові умови. З огляду на це,

формування музично-артистичного досвіду має включати здатність майбутнього вчителя музики та хореографії у старому, відомому розгледіти нове, гідно його оцінюючи. Автор справедливо стверджує, що культура завжди розрахована на адресата, на діалог, а її «засвоєння» є процесом особистісного відкриття, створення світу культури у собі, співпереживання і співтворчості, де кожен надбаний елемент культури не перекреслюється, не заперечує попередній пласт культури» [49].

Аксіологічний підхід у роботах О. Рудницької висвітлює внутрішню і зовнішню культуру особистості. Дослідниця фокусує свої думки на тому, що «кожен індивід живе і діє в умовах культури, а культура наповнює собою індивіда. У такій взаємодії з культурою людина виступає об'єктом її впливу, носієм культурних цінностей та суб'єктом культурної творчості» [39, 41]. Згідно зазначеному, культура у цінностях сприймається як зразок, що виявляється назовні і ототожнюється з такими якостями особистості як освіченість та інтелігентність, на який має орієнтуватися майбутній вчитель музики, а внутрішня культура особистості позначається у інтеріоризованих цінностях як духовних еталонах та ідеалах людини.

Доцільно буде висвітлити думки з позиції ціннісного підходу О. Асмолова, який виокремив наступну формулу «Індивідом народжуються. Особистістю стають. Індивідуальність відстоюють». Науковець зазначає, що відстоювання людиною своїх мотивів і цінностей здійснюється як самореалізація індивідуальності, що призводить до подальшого розвитку даної культури або до породження форм і продуктів іншої культури, котрі виникають під час перетворення дійсності. Смилова установка, яка включає ескіз майбутньої діяльності, може фіксуватися, існувати в латентній потенційній формі протягом тривалого часу і актуалізуватися, обумовлюючи найбільш стійкі способи поведінки, у відповідній їй ситуації.

Саме смылова установка визначає наприкінці стійкість і спрямованість діяльності індивідуальності, її вчинки і дії. Учений проголошує, що «перетворення особистісного смислу в систему опредмечуваних в світі

культури значень – остання інстанція на шляху руху від індивідуальної свідомості особистості до продуктів її діяльності». Інакше кажучи – в ході життя накреслюється перехід від режиму «вживання», засвоєння культури – до режиму конструювання різних соціальних світів.

*Рефлексивно-усвідомлений підхід* в нашій роботі ми розглядаємо в контексті самопізнання та самооцінки майбутнього вчителя музики та хореографії через напрацювання у нього адекватної самооцінки в процесі музично-ритмічного навчання. Він спрямований на активізацію процесу самопізнання студентом факультету мистецтв внутрішніх психічних актів і станів, що в свою чергу, уможливорює сприйняття власної діяльності, досвіду, 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 [72].

У цьому процесі важливою є мистецька рефлексія, яка сприяє усвідомленню майбутніми вчителями музики та хореографії змісту своєї професійної діяльності, сприяє розширенню бачення педагогічних проблем у широкому соціокультурному контексті (розвитку життєдіяльності, фахової діяльності, навчальних дій), що дозволяє вирішувати педагогічні завдання з позиції розвитку рефлексивності та формуванням власних установок, мотивів та інтересів. Доцільно буде розглянути позицію науковців [49; 72] щодо рефлексивного аспекту, пов'язаного з самосвідомістю особистості як «Я», що розвивається і закріплюється розумінням партнерів з комунікації в процесі діяльності. Рефлексивний аспект є одним із системоутворюючих факторів, що забезпечують оптимальний вплив виокремлених акмеологічних впливів професіоналізації людини. Різні прийоми рефлексії дозволяють вирішувати професійно-творчі завдання.

Г. Костюк, аналізуючи в своєму дослідженні спонукаючи фактори розвитку 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 є двигунами розвитку, і лише за умови інтеріоризації, вони стають джерелом проявів активності, спрямованої на їх усунення» [15, 123]. Учений також відмічає, що «створюючи нові умови свого життя шляхом свідомого впливу на об'єктивну дійсність, суб'єкт сам змінюється, формує нові якості своєї природи» [15, 37]. Науковець наголошує, що при цьому людина не лише виявляє свої наявні сили та здібності, вона надає розвиток діючим силам (потенційним), підкорює їх через практичну діяльність, через відношення до результатів. Таким чином, в 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 оволодівають засобами, дозволяючи на новому рівні здійснювати контроль і керівництво внутрішньою і зовнішньою діяльністю. В контексті вокально-хорової роботи 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 розглядається 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. Активізація рефлексивних процесів та формування навичок самоаналізу та самооцінки полягає у застосуванні різних технік, орієнтованих на саморозкриття і самоопис, переважно обираючи колективну чи групову форму роботи.

Відмічаючи, що коло аспектів, які охоплює рефлексивний підхід, достатньо широке, зазначимо, що основними векторами залишаються: принципи організації та розвитку самопізнання особистості як вищої форми психіки, рефлексія професійної діяльності та поведінки людини, що висвітлено І. Зязюном та ін., механізми рефлексії, витлумачені в працях Г. Голіцина, В. Давидова та ін. [13; 30]. 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. До того ж, вчений розмежовує певну етапність і послідовність утворення відношень особистості до оточуючих, що позначається на набутті автономності культури людини. Першочерговими 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. Вони найбільш щільно 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 на самого себе постає своєрідною міні-акме-вершиною, яка каталізує зростання майбутнього вчителя музики у професійній та інших сферах. Окрім каталізуючої функції, рефлексія допомагає закладати ресурси і для наступних віх розвитку, періодів життя, забезпечуючи перспективну орієнтацію цього розвитку.

Згідно думок учених в галузі музичної педагогіки [21; 29; 31], застосування рефлексивного підходу є найбільш ефективним саме в мистецькій сфері, зважаючи на специфіку даного профілю. Так, Г. Падалка, звертає свою увагу на значущість професійної рефлексії педагога-музиканта, котру розглядає як спрямованість особистісної свідомості «на самого себе» (професійні якості та види діяльності, інтереси, потреби, вподобання), в результаті чого з'являється потреба знайти нові знання, розробити методики, що допоможуть вирішенню проблем [29].

Обґрунтовуючи значення в мистецькій освіті рефлексивного підходу, А. Козир припускає, що рефлексія потрібна як за колективної, так і індивідуальної форми роботи, де майбутні вчителі музики виступають у різних ролях, що допомагає врахувати їх при усвідомленні та корекційній роботі. Рефлексія є основним засобом, умовою і способом творчого саморозвитку [74]. О. Новікова доходить висновку, що усвідомлення, рефлексія дозволяють уникати мисленневих стереотипів, реорганізовуючи поточний процес,

допомагає долати суперечності в процесі переосмислення проблемних ситуацій, активно самоперебудовуватися. Рефлексивна діяльність завжди спрямована на одержання усвідомленого оригінального продукту у сфері ідей мистецтва, новизна якого є незаперечною.

*Креативний* підхід, виражає здатність до досягнення, трансляції інновацій, трансформації їх відповідно конкретній музично-педагогічній ситуації, а також спроможність створення інновацій в процесі професійної діяльності майбутнього вчителя музики і хореографії. Розвиваючись у процесі художньо-творчої діяльності, креативність поєднується з її провідними мотивами та виявляється як прагнення до самого процесу творчості, духовного поступу, самовиховання, самовираження та самоствердження.

Креативний підхід до музично-ритмічної діяльності дозволяє ефективно використовувати наявні в арсеналі вчителя музичного мистецтва і хореографії знання, уміння та навички в нових непередбачених ситуаціях для вирішення нестандартних педагогічних завдань. Завдяки креативності вчитель конструює нові засоби взаємодії з учнями, відкриває нові для себе грані цього процесу. У психолого-педагогічній науці під креативністю розуміють здатність суб'єкта до творчості, до конструктивного та нестандартного вирішення педагогічних завдань, а також до усвідомлення власного досвіду. Креативність дозволяє вчителю музики і хореографії знаходити нові засоби поведінки, адаптуватися до змінних умов життя, оптимально використовувати внутрішні резерви особистості.

Необхідні для цього знання отримуються з різних джерел, однак виховний вплив педагога залежить від самої особистості й залишається прихованим від стороннього спостерігача, тому педагог буває консультантом, помічником суб'єкта самовиховання і самовираження, а не його прямим учасником. О. Рудницька з цього приводу стверджує, що у цьому випадку «педагогічна взаємодія є дещо зовнішньою за своєю формою, адже досягнення бажаного результату, а не просто формальне засвоєння знань, вимагає, щоб учень цілком свідомо увійшов у систему потрібних відносин «людина-



культура» взяв на себе виконання прийнятих нею правил і в результаті цього сформував свої відповідні установки» [39, 176].

Характерною властивістю наявності креативного в діяльності вчителя музики та хореографії є 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. Навчити творчим актам неможливо, реальним засобом є стимулювання за допомогою спеціально орієнтованим прийомам і творчим методам навчальної діяльності.

Творчий підхід до музично-ритмічної підготовки майбутніх учителів музики та хореографії визначає їх спрямованість до учителювання, що охоплює їх інтерес до самих учнів, творчості, педагогічної професії, схильність займатися саме нею, усвідомлення своїх здібностей тощо. А виявом педагогічної обдарованості є невинне бажання педагога працювати з дітьми, любов і повага до них, отримання задоволення від спілкування з молоддю, потреба причетності до школи й школярів, відчуття своєї єдності з ними.

*Діяльнісно-проективний* підхід передбачає здатність до керівництва художньо-творчою діяльністю школярів, їх поведінкою тощо, а також збереження власного творчого самопочуття в процесі прилюдної музично-педагогічної діяльності. Діяльнісно-проективний підхід щільно співвідноситься з потребами, цілями та мотивами.

Загальним засобом діяльності є сукупність знарядь праці, створеною людьми, тобто техніка і технології [8, 135]. Поняття «педагогічні технології» або можуть бути визначені як науково обґрунтовані системи діяльності, які використані особистістю з метою оптимізації педагогічного процесу. Технологія є науково й практично обґрунтованою системою діяльності, що застосовується особистістю з метою перетворення оточуючого середовища, вироблення матеріальних чи духовних цінностей.

Розуміння внутрішніх мотивів у студента в процесі формування професійної майстерності не може з'явитися спонтанно – без усвідомлення

мотивів: уміння дати оцінку своїм імпульсам та відчуттям усвідомлено, тобто у поняттях (одне з розумінь усвідомленого – означає у поняттях, неусвідомленого – у почуттях, емоціях, інтуїції) – є не що інше, як здатність оцінки зовнішніх впливів внутрішніми умовами індивідуальності. Лише після вироблення уміння оцінити свій внутрішній світ у поняттях – створюються передумови для оцінки внутрішніх імпульсів студента, але вже через зворотні зв'язки – шляхом розшифровки дій та понять до рівня імпульсів та мотивів. Діяльнісне спілкування чи зворотній зв'язок на рівні понятійного передбачає проникнення кожного учасника цього процесу у внутрішні умови іншого через розкодування змістового та чуттєвого змісту понять, як ефективних форм взаємодії.

Педагогічні технології включають наступний понятійний ряд: суб'єкти освітньої діяльності, їхня зміна в освітньому процесі, педагогічний процес, технології педагогічного процесу. Застосування технологічного підходу дозволяє відкрити нові можливості для концептуального та проектувального опанування різноманітних сфер педагогічної й соціальної дійсності. Специфічність педагогічних технологій визначається їх інноваційною спрямованістю.

Окреслюючи педагогічну технологію як сукупність психолого-педагогічних установок, які визначають спеціальний набір та компонування форм, методів, способів та прийомів навчання, виховних засобів доцільно зазначити, що у довідкових джерелах вона характеризується як детальне структурування та опис послідовності обґрунтованих методів здійснення освітнього процесу, котра уможлиблює одержання бажаного прогнозованого результату та є інструментарієм педагогічного процесу. Отже, педагогічна технологія – науково обґрунтована система операцій і послідовність її втілення на практиці, що забезпечує ефективний педагогічний вплив.

Отже, визначені нами наукові підходи (герменевтичний, аксіологічний, рефлексивно-усвідомлений, креативний, діяльнісно-проективний) до формування музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії є пошуком вирішення поставленої проблеми і передбачає

виконання всієї послідовності пошукових дій, необхідних для її ефективного здійснення. Запропоновані методологічні підходи надають змогу визначити також стратегію вирішення нагальних проблем мистецької освіти, встановити її ієрархію, тощо.

## **1.2. Зміст та сутнісна характеристика поняття «музично-артистичний досвід майбутнього вчителя музики та хореографії»: міждисциплінарний аналіз**

Звернення до духовних витоків досвіду людства (історичного, філософського, психологічного, соціального, художньо-естетичного, культурно-мистецького та ін.), згідно з яким упродовж віків закладалися фундаментальні погляди людини на світ, що сприяли усвідомленню добра і зла у сфері людських стосунків, пошуків гармонії в єдності з природою тощо має стати тим стрижнем, навколо якого повинна будуватися система навчання та виховання сучасної молоді. Тому система вищої освіти й, зокрема, мистецької освіти покликана розвивати найкращі духовні, культурні та морально-етичні якості студентства у контексті загальнолюдських та національних цінностей, закладаючи досвідні підвалини для подальшого розвитку майбутніх поколінь.

Варто наголосити, що з часом зміст поняття «досвід людини» як специфічний інструмент людського пізнання істотно поглиблюється і розширюється, набуваючи статусу психологічної категорії та обіймаючи важливе місце в психологічній структурі особистості. Останніми роками науковий інтерес до проблеми досвіду, особливо в частині дослідження особистого досвіду людини, неухильно зростає як у західному, так і у вітчизняному науковому дискурсі. На значенні світу досвіду людини, який ще називають психологічним середовищем на відміну від фізичної реальності, наголошує більшість психологів-персонологів: Л. Бінсвангер, М. Босс, К. Левін К. Роджерс та ін. [63; 64; 69; 72].

Розглянемо досвід з позиції українських учених. Так, у працях українських учених-психологів (В. Роменець [34], Т. Титаренко [45], Н. Чепелева [33] та ін.) підкреслюється важливість впливу досвіду на особистість та її життєвий шлях. Укоріненим в універсумі культури вважається «психологічний досвід» особистості, який співвідноситься з її емоційно забарвленими (позитивними або негативними) станами екзистенційного характеру, що закладаються в людини ще в дитинстві.

Як зазначає Т. Титаренко, «досвід великою мірою залежить від здатності людини до самопізнання, від розвинутості рефлексивних механізмів, спроможності аналізувати події свого життя, узагальнювати, робити висновки із зроблених помилок і досягнутих успіхів. Прагнучи змін, ризикуючи, наважуючись на щось нове й незнайоме, особистість час від часу дестабілізує свій життєвий світ. Досвід ж сортує враження, відкидає все випадкове, повторюване, другорядне і зосереджується на головному, стаючи запорукою стабілізації плінного особистісного життя. У досвід входить все те, що сприймається як психологічна властивість людини, те, що має для неї справжню цінність, що в неї ніхто не зможе відібрати» [45, с. 33]. У зв'язку з цим, як міркує далі вчена, «психологічній науці треба пояснити, коли і як людський досвід з аморфного перетворюється на осмислений, артикульований, асимільований, а якщо не перетворюється, то в чому причина і як її подолати» [так само, 37].

Розглядаючи поняття «досвід» у контексті психологічної герменевтики, Н. Чепелева розмежовує поняття досвіду людини як «особистого досвіду, тобто досвіду, що виникає в тих чи інших життєвих ситуаціях, і який людина привласнює немовби «автоматично», без переробки і осмислення. ... Між тим, якщо мова йде про досвід особистісний, тобто про освіту, що в більшості визначає нашу поведінку, сприйняття і розуміння оточуючої дійсності, інших людей, інакше кажучи, життя і світу в цілому, нашого місця в ньому, то тут без вербалізації і рефлексії не обійтися» [33, 23]. Тому, як далі міркує дослідниця, для того, щоб особистий досвід був інтегрований особистістю та перетвореним

у структури її свідомості, «цей досвід має бути осмисленим і проінтерпретованим, тобто тим чи іншим способом структурованим особистістю. При цьому особистий досвід може бути як зовнішнім, так і внутрішнім. Досвід же особистісний – завжди внутрішній, об'єктивований назовні у вигляді культурно закладених схем (наративів, концепцій, знань, інших когнітивних структур). Нам видається, що обидва види досвіду можуть діяти як на свідомому, так і несвідомому рівнях» [так само, 26].

Цікавими стали у другій половині ХХ століття наукові розвідки відомого французького вченого-етнографа, філософа та соціолога Клода Леві-Строса, які, завдяки поєднанню етнографічного досвіду та інтуїції, глибини філософської рефлексії та методу структурної лінгвістики, стали одним з поворотних моментів в осмисленні сучасною європейською наукою феномену так званих «первісних цивілізацій», а також одним з витоків філософії «постструктуралізму» та ідеології «постмодернізму». У своїй праці «Первісне мислення» (1962 р.) учений науково обґрунтував та експериментально підтвердив, що не існує принципової різниці між структурою мислення первісної людини, що знаходиться на нижчій сходинці історичного розвитку, і найсучаснішим інтелектуалом. Як зазначав учений, «це прагнення до об'єктивного пізнання складає один з найчастіше ігнорованих наукою аспектів мислення тих, кого ми називаємо «примітивами». Навіть якщо таке мислення рідко спрямовується на реалії того рівня, до яких прив'язана сучасна наука, воно все таки включає схожі інтелектуальні дії та методи спостереження. В обох випадках світ є об'єктом мислення щонайменше настільки ж, наскільки і засобом задоволення потреб» [16, 16].

З огляду на це, причина різного рівня мислення людей абсолютно полярних історичних цивілізацій, соціальних груп, народів вбачається дещо в іншому, а саме, – в тому культурному та духовному спадку, який належить тій чи іншій цивілізації, тому чи іншому народові. Адже неперервний процес передачі досвіду від старших поколінь до наступних є однією з найважливіших ланок у загальному ланцюгу, в якому накопичується, формується та

збагачується людський досвід. Варто зазначити, що в цьому процесі накопичення індивідуального людського досвіду, який розгортається шляхом опанування суспільно-історичного досвіду людства та формування власного нового досвіду, важливим чинником виступає структурованість оточуючого середовища, яке складається з «природного світу» (природа, суспільство) та «світу культури» (те, що створене людиною). Під час взаємодії з довкіллям людина опановує різні предмети для задоволення своїх потреб, тобто, змінюючи світ, людина змінює і саму себе, тим самим все більше безпосередньо включається у суспільну діяльність. Іншими словами, досвід в тій чи іншій мірі визначає ступінь розвиненості соціалізації суб'єкта у єдності з суспільно-історичною практикою.

У суспільних науках термін «досвід» вживається як характеристика діяльності суспільства, соціальних груп або конкретної людини. Досвід проростає з практики та передує будь якій теоретичній діяльності, при цьому зберігає з нею тісний зв'язок. Унаслідок цього відбувається своєрідне поєднання об'єкта з суб'єктом, що пізнає, і в результаті змінюється структура кожного з них. Так, «включаючи об'єкт у досвід практичної діяльності, тим самим надаємо йому нових «людських» вимірів, і самі потреби людини «натуралізуються» («оприроднюються»), стають універсальними, охоплюючи все багатство навколишнього світу» [43, 136].

Відомо, що людина, як важлива частина оточуючого її світу, є залежною від способів та правил існування в соціумі та у межах певної культури. Соціальний аспект вкладається в поняття «досвіду як буття людини», яке трактується як здатність особистості адаптуватися до змінних умов життя, що визначає способи її життєдіяльності, соціальний статус, ціннісне ставлення до себе та інших тощо. При цьому досвід настільки істотно визначає поведінку людини, що поза досвіду існування особистості як окремої цілісної реалії не є можливим. Соціальний характер досвіду підкреслюється в теорії особистісних конструктів Дж. Келлі, згідно якої він визначається як обмежена частина реальності, що потрапила у сферу діяльності людини. У концепції Келлі

*конструкт* – це спосіб сприймання, конструювання чи інтерпретації подій власного життя. Як зазначає Т. Титаренко, за Келлі «особистість розглядається як схильна до нескінченних змін текуча субстанція, що зростає, долаючи саме себе. Задоволеність собою, вдала самореалізація не можуть адекватно визначати цілі людського життя, оскільки ці поняття є сконструйованими і тому можуть переглядатися. У людини як конструктора свого життя діапазон конструктів завжди переважає можливості зростання» [45, 18].

Психолого-педагогічний аспект поняття «досвіду» представлено у працях українських учених С. Гончаренка [8], І. Зязюна [30], І. Лялюк [18], В. Орлова [27]; О. Ростовського [37]; О. Рудницької [39] та ін., в яких досвід розглядається як сукупність знань і умінь, сформованих на основі та у процесі навчання, виховання, професійного становлення та безпосередньої педагогічної діяльності. Так С. Гончаренко, досвід тлумачить як «сукупність знань і навичок, набутих на основі й у процесі безпосередньої педагогічної діяльності; форма засвоєння педагогом раціональних здобутків минулої педагогічної діяльності». Учений підкреслює, що саме «передовий педагогічний досвід збагачує практику навчання й виховання, сприяє розвитку педагогічної думки і служить найбільш вірним і надійним критерієм істинності вироблених педагогікою теоретичних положень, принципів, правил, методів навчання й виховання і організаційних форм навчання підрастаючих поколінь» [8, 102].

За визначенням О. Ростовського, досвід – це сукупність знань і навичок, набутих на основі та в процесі безперервної практичної взаємодії людей із зовнішнім світом; форма засвоєння людиною раціональних здобутків минулої діяльності [37, 591]. І. Лялюк розглядає досвід в контексті навчання, завданням якого є не впровадження нормативних зразків, а їх узгодження з досвідом суб'єкта, який не просто засвоює інформацію, а перебудовує її на основі індивідуального досвіду, тобто створює суб'єктивну модель пізнання. Сприйняття світу через призму індивідуального досвіду робить інформацію цінною та цікавою для суб'єкта, що сприяє її кращому засвоєнню [18, 2].

У сучасній педагогічній науці досить поширеною є думка про те, що досвід відноситься до внутрішньої структури особистості. У процесі професійної підготовки людина набуває відповідних знань, умінь, навичок і досвіду практичної діяльності. Як визначає В. Орлов, «професійний досвід (чуттєвий, теоретичний і практичний) – це структурний компонент професіоналізму, результат минулої діяльності (засвоєння знань, вмінь і навичок, художньо-педагогічної практики) й розвитку професійної свідомості, а також відправна точка подальшого професійного становлення саморозвитку вчителя» [27, 245].

З попереднього аналізу стало зрозумілим, що у науковому дискурсі розрізняється як життєвий (осмислений і проінтерпретований) досвід особистості, так і власне професійний (за галузями знань) досвід особистості, який окреслює її буття у професійній діяльності. Якщо в загальному вигляді досвід визначає культуру людини, то в професійному плані – досвід є критерієм її компетентності у професійному контексті. У сукупності зазначені види досвіду утворюють соціально-біологічну підструктуру в цілісній структурі особистості, в якій підструктура, що відповідає за досвід, включає *знання, навички, вміння та звички, набуті в особистому досвіді шляхом навчання*, але з присутнім впливом біологічно зумовлених якостей кожної конкретної особистості. Розглянемо й проаналізуємо більш детально зазначені складові.

Як відомо, *знання* – система понять, суджень, концепцій, теорій тощо, засвоєних людиною шляхом цілеспрямованого навчання. Як зазначає С. Гончаренко, *знання* – «особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності. ... Невід'ємними якостями справжніх знань є їх систематичність, усвідомленість, осмисленість. Знання, виступаючи складовою світогляду людини, значною мірою визначають її ставлення до дійсності, моральні погляди та переконання, вольові риси особистості, характер» [8, 137]. Набуття знань відбувається за рахунок активної дії процесів мислення та пам'яті, залежить від інтересу людини до тих, чи інших знань, а також від об'єму та



якості наданих знань. Саме тому знання оцінюються за своєю глибиною, систематичністю та послідовністю у набутті та за міцністю засвоєння. Велике значення у цьому процесі відіграє творче опанування знань без догматизму, формалізму та натаскування, що сприяє гнучкості їх застосування на практиці.

*Навички* – автоматизовані компоненти цілеспрямованої свідомої діяльності, за наявності яких діяльність людини відбувається активніше і продуктивніше. Навички розрізняються за видами діяльності (рухові, мислинневі, вольові, сенсорні та ін.) та класифікуються за професійними ознаками: музичні, хореографічні, спортивні, акторські тощо. Навички можуть як продуктивно розвиватися (у процесі постійних занять тією чи іншою діяльністю), так і репродуктивно згасати. До прикладу, – деавтоматизація музичних навичок у музикантів, що перестають постійно займатися, або розпад рухових навичок у танцівниці, спортсмена у разі припинення постійних і систематичних тренувань тощо. При цьому швидкість набуття або розпаду навичок залежать від ступеня їх складності, вікових особливостей музиканта, танцівниці або спортсмена, мотивів поведінки тощо.

*Уміння* формується шляхом вправ і створює можливість виконання дії не лише у звичних, а й у змінених умовах [8, 58]. Відомо, що вміння формуються поетапно – від простих вмінь, що характеризуються недостатньо вмілою діяльністю, до поступового переходу до більш складних вмінь, які визначаються розвиненим ступенем мотивації, і, врешті, до професійної майстерності з творчим використанням різноманітних набутих умінь.

*Звички* – це незакріплені дії, особлива форма поведінки, здійснення яких у певних ситуаціях для людини стало необхідним та набуває характеру потреби. За визначенням С. Гончаренка, «психологічною особливістю звичних дій є те, що внаслідок багаторазового повторення вони поступово автоматизуються, відбуваються майже механічно, без роздумів і вольового напруження» [8, 135]. Оскільки звички належать до моральної сфери людини, то вони можуть бути як корисними, так і шкідливими, загрозливими, небезпечними.

Підкреслимо, що в цілісній структурі особистості підструктура, яка відповідає за досвід, включає знання, навички, вміння та звички, між якими існують як прямі, так і зворотні зв'язки. Важливо, що саме духовна спрямованість особистості безпосередньо впливає на набуття нею як життєвого, так і професійного досвіду. Актуальність категорії «досвід» підтверджується тим чинником, що саме досвід впливає на позитивну динаміку змін в системі знань, умінь, навичок та компетентностей особистості, визначає її здатність діяти в певних життєвих та професійних умовах, а також набуває нового значення на кожному з етапів розвитку суспільства, поєднуючи минуле, сучасне й майбутнє.

Отже, інтегративна природа категорії «досвід» та її вивчення у різних сферах гуманітарного знання уможливує її широке застосування у міждисциплінарних дослідженнях, зокрема у сфері художньої творчості та педагогіки мистецтва. Так, дуже дотичною до нашого дослідження видається проблема художньо-естетичного досвіду як досвіду особливого роду, що пов'язано з результатом творчої діяльності людини у сфері мистецтва.

Як зазначала О. Рудницька, лише «мистецтву властива висока «чутливість» до всього, що відбувається навколо, до тих історичних зрушень, які тільки народжуються. Воно завжди узагальнює і синтезує найсуттєвіші й найзначніші проблеми людського життя, викликає до них суспільний інтерес. ... Творча глибина мистецьких творів криється у здатності осмислювати людський досвід на такому рівні, на якому він одночасно виявляється і як універсальна загальність, і як неповторна індивідуальність, завдяки чому стає можливим залучити до світу художньої реальності кожну людину» [39, 57-58]. Саме мистецтву по праву належить провідна роль в естетичному вихованні підростаючого покоління. У процесі спілкування з творами мистецтва розвивається естетичний смак молоді людини та реалізуються її творчі потенції, формується здатність до художньо-естетичного пізнання життя, мобілізуються її духовні ресурси тощо.

Поняття «естетичний досвід» (з грец. *aisthetikos* – сприймаючи, переживаю) як відображення чуттєвого ставлення людини до дійсності досліджується у контексті категорії естетичного як метакатегорії естетики, за допомогою якої визначається її предмет і виражається сутнісна спорідненість та системна єдність всіх естетичних категорій. Художній досвід – це особливий різновид естетичного досвіду, який виявляється в результаті художньої діяльності особистості. Художні враження і потреба у спілкуванні з мистецтвом зазвичай визначаються загальною естетичною культурою людини та її емоційною сприйнятливістю. Це детермінує необхідність естетичного сприйняття художніх творів, пошуки в них особистісних ціннісно-значущих моментів. Оскільки без естетичного компонента вплив мистецтва на людину є малоефективним в художньому плані, тому, зазвичай, художнє тісно переплітається з естетичним вихованням.

Аналізуючи провідні західноєвропейські концепції естетики ХХ століття – естетики неопозитивізму, інтуїтивізму, психоаналізу, структуралізму, Л. Левчук розкриває їх суттєвий вплив на розвиток західноєвропейського мистецтва. Авторка стверджує, «що є проблеми, до яких виявляють неослабний інтерес усі напрями сучасної західноєвропейської естетики, – це проблеми творчої активності особи, специфіки творчого процесу в мистецтві. Щодо проблеми художньої творчості, то її вивчення традиційно вважалося пріоритетом психології. Проте сучасна естетика дедалі активніше виявляє інтегративний потенціал цієї проблеми, наголошуючи на естетичних чи морально-етичних її вимірах. Перенесення проблеми художньої творчості в простір естетичної науки підкреслює значення особи митця – людини, художній обдарованості і професійній підготовці якої й завдячує своїм існуванням мистецький твір» [17, 7]. Наведемо аналіз деяких концепцій у трактуванні Л. Левчук.

Як зазначає дослідниця, теоретики естетики ХХ століття розробляють нові, «нетрадиційні» естетичні поняття, які найповніше фіксують їх ідеї – це поняття синестезії, стимулу, імпульсу. Так, «синестезія як міжчуттєва асоціація,

вважає А. Річардс, це реакція на безпосередній стимул, це активізація пам'яті, попереднього досвіду, а на його основі – прогнозування майбутнього. Своєї завершеної форми синестезія досягає в мистецтві, в процесі художньої творчості, де органічно зливаються часові категорії минулого, сучасного й майбутнього» [цит. за 17, 17]. Аналізуючи естетичну спадщину французького філософа, представника філософії інтуїтивізму Анрі Бергсона, біографи якого називають одним з «наймузикальніших філософів», Л. Левчук розкриває думку філософа про визначальну роль інтуїції в науковому та художньому пізнанні світу. Дослідниця зазначає, що «Бергсон бачить в інтуїції безмежний творчий акт, у процесі якого інтуїція може піднятися над інтелектом, подолати його обмеженість, але поштовх до такої активності все ж буде йти від інтелекту. ... Для доведення дійсного існування інтуїтивного пізнання Бергсон звертається до сфери естетичного сприйняття людиною реальності. ... Процес естетичного пізнання постає у нього інструментом найглибшого та найповнішого осягнення «сенсу» світу» [цит. за 17, 31-33].

Органічне поєднання естетичного та художнього у феномені художньо-естетичного досвіду в педагогічному та музично-педагогічному аспектах зумовлює необхідність естетизації змісту освіти (І. Зязюн, Н. Ничкало [13]; О. Отич [28], Г. Падалка [29], Г. Сотська [42], О. Шевнюк [56], О. Щолокова [59] та ін.). Як зазначає І. Зязюн, «жодна сфера людського поза естетичними чинниками немислима, бо не можна уявити життєдіяльну людину поза сприйманням і переживанням», тому й важливість естетичного завдання емоцій полягає у «постачанні матеріалу для наук, що їх осягає переважно інтелект; пристосуванні наукового пізнання до будь-якого розуміння; поширенні удосконалення пізнання за межі чітко осягненого» [13, 19-20]. За Зязюном, естетичний досвід є унікальним феноменом людської особистості, специфічним виявом почуттєвого досвіду, посередником взаємодії людини з навколишнім буттям та своєрідним ціннісним фільтром для осмислення суперечливих соціальних явищ і процесів, а також духовним утворенням, що існує і

виявляється через чуттєвість як вираження «людських сутнісних сил» [так само].

Так, Г. Падалка, зосереджуючи свою дослідницьку увагу на гуманістичному характері мистецької освіти, серед основних принципів музичного навчання виділяє естетичну спрямованість музично-виховного процесу [29]. О. Щолокова наголошує на важливості художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя до продуктивної діяльності [59].

У дослідженні О. Отич акцентується значення емоційності як естетично-психологічного чинника педагогічної взаємодії, що «зумовлює здатність педагога «випромінювати» позитивні естетичні емоції й створювати навколо себе своєрідне естетичне поле позитивної почуттєвості, «заражаючи» своїх учнів і студентів власними естетичними почуттями. ... Якщо переживання викладача й студентів у ході педагогічної взаємодії мають позитивну естетичну модальність, тобто є приємними, бажаними («піднесення», «милування», «задоволення», «радість», «гордість» та ін.), то ця взаємодія буде для них психологічно комфортною і, як наслідок – успішною. Якщо ж ці переживання будуть негативними, неприємними, небажаними («приниження», «відраза», «невдоволення», «страх», «сором», «стрес», «розчарування», «гнів» тощо), то в ході педагогічної взаємодії неодмінно виникатимуть різноманітні бар'єри (психолого-педагогічний, комунікативний тощо), і вона виявиться приреченою на педагогічну поразку» [28, 36-37].

Зазначимо, що протягом останніх трьох десятиліть, проблема досвіду в сфері педагогіки мистецтва стала предметом дослідницької уваги багатьох учених та педагогів-практиків й вивчалася ними в різних аспектах: музично-естетичний досвід молодших школярів (Т. Завадська, 1993) [11]; художньо-естетичний досвід майбутнього вчителя (О. Шевнюк, 1995) [56]; художньо-естетична підготовка майбутнього вчителя (О. Щолокова, 1996) [59]; естетичний досвід старшокласників у фольклорних колективах (Г. Карась, 1996); естетичний досвід викладача образотворчого мистецтва (Г. Сотська, 2012) [42]; досвід художньо-педагогічного спілкування (І. Сипченко, 1997 [41];

О. Рудницька, 2002) [39]; досвід музично-виконавської діяльності (О. Хлебнікова, 2001) [52]; мистецький досвід майбутнього вчителя музики (Т. Гринченко, 2011) [9]; художньо-ментальний досвід в проекції педагогіки мистецтва (О. Реброва, 2012) [35]; герменевтичний досвід суб'єктів педагогічного процесу у вищій мистецькій освіті (О. Олексюк, М. Ткач, Д. Лісун, 2013) [26]; (професійно-особистісний досвід вчителя музики в системі неперервної педагогічної освіти (Н. Попович, 2015) [31]; формування естетичного досвіду молодших школярів засобами українських народних паремій (Н. Чужа, 2018) [54]; професійний досвід музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва (М. Михаськова, 2020) [24] та інші аспекти досвіду.

Зупинимося на розгляді основних положень деяких праць з метою виявлення багатоаспектних особливостей поняття «досвіду» у сфері педагогіки мистецтва. Так, Т. Завадська у своєму дослідженні розглядає категорію «музично-естетичний досвід» у логічній послідовності низки взаємопов'язаних понять: «досвід» – «естетичний досвід» – «художньо-естетичний досвід» – «музично-естетичний досвід». У зв'язку з цим, авторка визначає «музично-естетичний» досвід як різновид художньо-естетичного досвіду, джерелом формування якого виступає музична діяльність. Як складне інтегративне утворення музично-естетичний досвід, як вважає авторка, є основою музичної культури особистості учня, результатом засвоєння ним різних способів музичної діяльності та відображенням в цій діяльності естетичного змісту ідей та образів музичних явищ. У змісті музично-естетичного досвіду знаходяться комплекс системи музичних знань, умінь та навичок музичної діяльності, а також емоційно-ціннісне відношення до музики. Механізмами формування музично-естетичного досвіду молодших школярів, як зазначає дослідниця, виступають установки на музичне сприйняття, за допомогою яких художньо-естетичний потенціал музичного твору поєднується з реальною музичною діяльністю учнів [11, 20-21].

У роботі О. Хлебнікової досліджується поняття «досвід музично-виконавської діяльності», яке авторка розглядає як сутнісну характеристику особистості виконавця, що відображає вищий рівень оволодіння цією діяльністю, і який досягається шляхом глибокого засвоєння музично-теоретичних знань, практичних умінь та навичок виконання музичного твору. У структуру досвіду музично-виконавської діяльності дослідниця включає: уміння здійснювати музично-теоретичний і виконавський аналіз музичного твору; оволодіння технологією виконання музичного твору; психологічну готовність до виконавської діяльності; уміння аналізувати, контролювати і коригувати виконавський процес; здатність до якісної інтерпретації [52].

На думку Г. Сотської, основою художньо-творчої діяльності викладача образотворчого мистецтва є його естетичний досвід. На думку дослідниці, естетичний досвід викладача образотворчого мистецтва є неперервним особистісним, професійним та духовним його зростанням «як творця, носія і транслятора загальнолюдської та національної культури в її художньо-естетичному вияві, який усвідомлює культурну місію освіти і своєї майбутньої професії. Викладач образотворчого мистецтва з розвиненим естетичним досвідом здатний ефективно впливати на естетичні смаки, ідеали, потреби, інтереси, естетичні уподобання студентів, їх уміння естетично сприймати і відрізнити прекрасне від потворного у навколишній дійсності і в мистецтві, проектувати майбутню художньо-педагогічну діяльність згідно з культурними, мистецькими, естетичними, духовними цінностями. Він організовує навчально-виховний процес з чітким усвідомленням змістового наповнення категорій естетичного й прекрасного, естетичного й художнього та їх взаємозалежність. Адже ... художнє – здійснене естетичне: ним можна виражати предметний світ науки, етики, релігії, освіти тощо (за І.Зязюном)» [42, цит. з екрану].

За визначенням О. Ребрової, художньо-естетичний досвід авторка розуміє «як такий, що засновується на процесах пізнання мистецтва крізь призму естетичних категорій. За їх допомогою особистість пізнає, оцінює, емоційно

переживає, зіставляє з життєвими реаліями та інтерпретує об'єкти навколишнього середовища, які є прототипами образів мистецтва» [35, 202].

На думку О. Шевнюк, художньо-естетичний досвід формується в результаті художньо-естетичної діяльності особистості, змістовою стороною якого виступає естетичне ставлення до мистецтва в результаті спілкування особистості з художніми цінностями, відображення в її свідомості змісту та форми художніх явищ [56].

Співзвучним до нашого дослідження є робота Т. Сердюк, в якій розглядається проблема формування художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя хореографії. Зазначене поняття дослідниця трактує як інтегроване особистісне утворення, що є результатом його хореографічної діяльності. У змісті художньо-естетичного досвіду особистості майбутнього вчителя хореографії авторка вбачає узагальнену систему художньо-естетичних знань, професійно-хореографічних умінь та емоційно-ціннісного ставлення до хореографічного мистецтва [40].

У працях О. Рудницької [38; 39] досліджується комунікативна природа досвіду художньо-педагогічного спілкування у сфері мистецької освіти. Так, розкриваючи діалогічну природу художнього спілкування у сфері мистецької освіти дослідниця зазначає, що діалогічність «пронизує і реальні відносини «з приводу мистецтва», і внутрішні процеси осмислення набутих художніх вражень. Ці дві взаємозалежні форми діалогу об'єднує поняття «художнє спілкування», пов'язане з «втручанням» свідомості у спонтанний потік естетичних переживань індивіда. Зі своєрідною вербалізацією чуттєвого досвіду, його упорядкуванням та вираженням у певних словах та поняттях» [39, 62-63]. Саме тому, художньо-комунікативна сутність досвіду в мистецькій освіті розкривається у двох вимірах: у вузькому розумінні – як готовність студентів до досягнення конкретного музичного твору, а в широкому – як виявлення загального рівня художньо-естетичного розвитку особистості.



Слушною видається думка Т. Гринченко, що досвід художнього розуміння та саморозуміння відбувається через встановлення взаємозв'язку мистецької та буттєвої реальності [9].

У колективній монографії О. Олексюк, М. Ткач та Д. Лісуна розкривається герменевтичне розуміння досвіду суб'єктів педагогічного процесу у вищій мистецькій освіті. Як стверджують автори, «герменевтичне тлумачення досвіду виходить з позицій, принципово протилежних до традиційної теорії пізнання. Досвід не може «застигати» у підсумковому знанні, ставати завершеною, незмінною абстракцією. Сутність досвіду полягає в тому, що він завжди відкритий, постійно збагачується новими елементами» [26, 27]. Герменевтика духовного досвіду суб'єктів педагогічного процесу у вищій мистецькій освіті зумовлює взаємодію смислових контекстів студента й викладача, що включає комплексне поєднання таких чинників: включення «третього елемента» у процес розуміння мистецького твору (це: художні тексти, культурні чинники, особистість автора тощо); емпатійне проникнення в логіку тексту, «вчування в текст»; осягнення тексту у формі ідентифікації; подолання герменевтичного кола; розширення контексту, в якому сприймається мистецький твір завдяки «прирощуванню» смислу (творчому домислюванню); співвідношення художньо-образних структур з типами духовного досвіду студентів та ін. [так само, 29-31].

У дослідженні Н. Попович розглядається поняття «професійно-особистісний досвід вчителя музики», а саме – як інтегрований суб'єктом педагогічної діяльності, осмислений і проінтерпретований життєобраз, який охоплює історію його буття у професійному контексті. Процесуальна характеристика професійно-особистісного досвіду вчителя музики, що формується в системі неперервної педагогічної освіти, охоплює результативні уявлення фахівця з музичного мистецтва про минуле, теперішнє і майбутнє свого професійно-особистісного розвитку. Авторкою доведено, що набутий професійно-особистісний досвід визначає індивідуальний стиль професійної діяльності вчителя музики, який пов'язаний з його компетентністю як

інтегральною детермінантою професійної підготовки, що в подальшому визначатиме успішність його музично-педагогічної діяльності [31, 12-13].

У монографії М. Михаськової досліджується проблема формування професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Музично-педагогічну діяльність авторка розглядає як проєктовану, прогнозовану дію, що «заснована на осмисленні її мети, засобів виконання, принципів вибору засобів. Нам цікава музична діяльність, як специфічний вид художньої діяльності, яка виявляється у творчості, виконавстві, сприйманні. Цим різновидам діяльності відповідають три етапи існування музичного твору: створення, відтворення, слухання» [24, 6].

Поняття «музично-педагогічний досвід» дослідниця визначає «як результат предметно-чуттєвої діяльності вчителя та його практичне втілення в навчальний процес. Взаємозв'язок загальнопедагогічних та фахових складових досвіду та діяльності утворюють досвід музично-педагогічної діяльності учителя музичного мистецтва. Фахові складові роботи музиканта визначається метою і змістом музично-освітньої діяльності в школі (сприйманням й естетичним ставленням до музики, засвоєнням музичних знань, формуванням виконавських умінь)» [так само, 7]. Авторкою розроблено та впроваджено в освітній процес систему формування досвіду музично-педагогічної діяльності на засадах інтегративності (міжпредметної та міжгалузевої), комплексності (багатокомпонентності), національної визначеності та системності; створено структурно-функціональну модель; запропоновано педагогічні принципи та умови формування досвіду музично-педагогічної діяльності [так само, 8].

Плідною щодо нашого дослідження видається монографія О. Ребрової, в якій розкривається феномен художньо-ментального досвіду в проєкції педагогіки мистецтва. На переконання авторки, йдеться про ментальний естетичний досвід, який базується на природних естетичних почуттях людини. У ракурсі ментальності дослідниця виявляє логічно-поняттєвий зв'язок категорії «художність» з концептом «художня картина світу», тобто образ світу в мистецтві. Завдяки такій модальності як художня картина світу, художня

ментальність «містить у собі синтетичне-образне та емоційно забарвлене уявлення про світ, що виникає й формується на основі створення, сприйняття та розуміння художніх знаків та символів» [35, 20].

У зв'язку з цим, авторка узагальнює, що в професійній «підготовці майбутніх учителів мистецьких дисциплін, зокрема музики і хореографії, художня ментальність як властивий мистецтву феномен, функціонує та проявляється в художньо-комунікативних та творчо-виконавських процесах (сприйняття, відтворення, інтерпретація), що в результаті формує художньо-ментальний досвід особистості» [так само, 176], що стає каталізатором формування інтегрованого комплексу їх художньо-педагогічних компетентностей.

За визначенням О. Ребрової, «спільними для вчителів музики та хореографії є художньо-операційна, когнітивна, яка забезпечує формування художнього мислення, фонд знань з питань психолого-педагогічних наук та художньої культури; художньо-творча, виконавська, яка забезпечує формування умінь виконавської діяльності та творчого самовираження; інтерпретаційні уміння тощо; проектно-інноваційна, мобілізаційна, яка дозволяє оволодіти практичними діями щодо педагогічної проєкції художніх знань, виконавських умінь; гнучко приймати методичні рішення тощо; духовно-інтенціональна, аксіологічна, яка спрямовує особистість вчителя на засвоєння та продукування художніх цінностей та цінностей мистецької освіти в більш широкій (крім фахового), соціокультурний простір, а також перетворює особистість, що навчається, в особистість, що навчає, стимулюючи її автономність та відповідальність» [так само, 262-263].

Проаналізовані вище наукові праці щодо формування досвіду (естетичного, герменевтичного, художньо-естетичного, художньо-ментального, музично-естетичного, музично-виконавського) особистості у сфері художньої творчості та професійної мистецької освіти скеровують нас до теоретичного обґрунтування проблеми формування музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії у контексті нашого дослідження.

Зазначимо, що могутній вплив інтегративного поєднання музики та рухів на естетичний розвиток особистості допомагає студентам не тільки інтенсивніше сприймати художньо-музичні образи мистецьких творів, а й знаходити дієві засоби для їх більш яскравого втілення.

Як відомо, органічне поєднання музики і танцювального руху (евритмія) стало основним принципом оригінальної педагогічної системи ХХ століття швейцарського педагога Еміля Жак-Далькроза (1865-1950 рр.). Як зазначає Л. Масол, «провідною ідеєю цілісної концепції швейцарського педагога стала синкретична єдність мистецтв, що сприяє пробудженню природної емоційності й чутливості, як передумови духовно-естетичного становлення. Багатовіковий зв'язок мистецтв, що виявляється у фольклорі всіх народів світу, став домінантою його поліхудожнього підходу до виховання. Теоретичним підґрунтям оригінальної методики Е. Жак-Далькроза слугувало положення щодо універсального значення категорії «ритм» для життя і мистецтва, втрачене педагогікою з часів античності й відроджене у новому контексті: саме ритм став інтегратором усієї навчально-виховної системи» [21, с. 143].

Як зазначає О. Ростовський, педагог вважав, що «розвиток відчуття ритму створює умови для формування й інших компонентів музикальності дітей. Власне зв'язок ритму з усіма іншими елементами музичної мови, зі структурою і формою твору, а головне – з виразним характером усіх елементів і співвідношень, дозволяє засвоювати основні властивості музики, розвивати загальну музикальність і художній смак. У такий спосіб Жак-Далькроз знайшов шлях до формування й розвитку природної музикальності людини» [36, 160]. Варто додати, що окрім занять евримикою, в методиці Жак-Далькроза використовувалися й інші види діяльності: традиційний танець, хоровий спів, сольфеджіо (також із рухами), музична імпровізація на фортепіано. Як зазначає Л. Масол, «головним завданням він вважав пробудження в кожному учневі внутрішнього природного відчуття ритму засобами спеціальної «гімнастики почуттів», і як наслідок – досягав гармонізації тілесного і психічного, пробуджував креативний потенціал особистості» [21, 144].

Новаторські педагогічні ідеї швейцарського педагога набули поширення в багатьох країнах світу. Зокрема, відомий послідовник далькрозівської методичної системи німецький композитор і педагог Карл Орф (1895 – 1982 рр.) творчо розвинув ідеї Далькроза, значно її розширив, посиливши музичний аспект та увівши театральний. Відкривши у 1924 році в Мюнхені разом із гімнасткою-танцівницею Доротесею Гюнтер Школу гімнастики і танцю (Гюнтершуле), Орф апробував в ній свою методичну систему музично-ритмічного виховання учнів з пріоритетом індивідуального та колективного музикування на елементарних музичних інструментах.

Відзначаючи інтегративний та поліхудожній потенціал цієї методичної системи Л. Масол зазначає, що «ритмічний розвиток відбувався в єдності словесної, музичної та рухової активності дитини й спрямовувався на максимальне стимулювання творчості учнів. К. Орф вважав, що ритму не можна навчити, його треба вивільнити з організму людини – розв'язати. Засобами досягнення цієї мети стали виконання декламаційних і ритмічних вправ (слова, фрази, монологи й діалоги у «перекладі на барабан»), вільна словесна, музична, ритмічна, пластична імпровізація, індивідуальне і колективне музикування з використанням багатого набору дитячих інструментів, музично-рухові ігри та інсценізації на фольклорній основі» [21, 145]. У підсумку педагогу-новатору вдалося створити унікальний мистецько-педагогічний продукт – дитячий музично-танцювальний театр, в якому керовані колективні імпровізації створювались як на вільні, так і на задані теми (наприклад: «Хвилювання», «Морський прибій» та ін.). При цьому музика завжди виникала з руху, а колективна імпровізація «проходила всі стадії – від музичної через танцювальну до театральної» [так само].

Методичні системи музично-ритмічного виховання дітей Е. Жак-Далькроза та К. Орфа, що позиціонували себе як альтернативні до традиційної «співацької» концепції музичного виховання, набули широкого поширення у багатьох країнах світу й не втратили своєї актуальності й до нині, завдяки

діяльності Інституту музики й ритму в Хеллерау під Дрезденом (Німеччина) та Інституту К. Орфа в Зальцбурзі (Австрія).

В Україні ідея поєднання музики і рухів у музичному навчанні та вихованні дітей яскравого втілення отримала у педагогічній спадщині Василя Верховинця (1880 – 1938 рр.), композитора, етнографа, хореографа і педагога. Ґрунтуючись на принципах української етнопедагогіки, педагог намагався здійснювати на практиці синтетичну форму художньо-естетичного виховання, в якій відобразилося поєднання музичного, хореографічного та драматичного мистецтва. Одним з дієвих засобів реалізації своєї методики педагог вбачав у впровадженні театралізованих пісенно-танцювальних ігор для дітей, які мали яскраво виражений національний колорит. З цією метою в 1923 р. вийшла друком наукова праця композитора і педагога – збірник дитячих ігор «Весняночка», що поєднував функції як навчального (репертуарного), так і методичного посібників [4].

Репертуар збірника будувався на багатому фольклорному матеріалі та оригінальних творах самого композитора на слова Т. Шевченка, Л. Українки, І. Франка та ін. Кожна дитяча гра в збірнику – інсценізація пісні-танцю, тому разом з піснями та іграми до збірника увійшли й танцювальні рухи та їх комбінації (кола, півкола, доріжки, плетінки тощо). Як писав Верховинець: «Пісня й танець – рідні брат і сестра. Як у пісні виливаються жарти, радощі й страждання народні, так і в танці народ проявляє свої почуття» [5, 111]. Педагог розробив оригінальний метод запису танцювальних фігур, одним з перших дав назву більшості танцювальних рухів української народної хореографії, якими хореографи та науковці послуговуються й до нині.

У сучасній системі мистецької освіти ідея інтеграційного поєднання музичного і рухового (пластичного) компонентів актуалізує проблему формування музично-артистичного досвіду вчителя музики та хореографії. Оскільки професійна діяльність вчителя музики та хореографії є багатокомпонентною та поліхудожньою за своєю природою, тому вона потребує наявності у вчителя неабияких артистичних здібностей.

У довідкових джерелах *педагогічний артистизм* тлумачиться як «експресивне вираження власних переживань, виявлення *емпатійності*, вміння щиро приймати переживання студента» [43, 128]. Визначаючи спільне й відмінне в театральному і педагогічному мистецтві І. Зязюн зазначає: «Педагогічну дію поєднує з театральною їхня органічність, що спрямовує процес творчості за законами самої природи. Це означає, що і актор, і педагог, як і в житті, мусять набути досвіду по-справжньому бачити, слухати, мислити, переживати, а не уявлятися такими, що мислять, переживають, діють. Проте в органічності прихована і відмінність між актором та педагогом, а отже, й між відповідними діями. Якщо актор має навчитися правильно сприймати, оцінювати, знаходити рішення і впливати на суб'єктів, які його оточують, в умовах художнього узагальнення, то педагог, концентруючи в собі акторсько-режисерські можливості, - доводити результати свого впливу до художнього узагальнення» [30, 142].

В. Герасимчук та Б. Жорняк розглядають педагогічний артистизм «як прояв духовно багатого внутрішнього світу особистості, вияв активності творчого художнього мислення, педагогічної творчості, як компонент музичного професіоналізму. Це культура й техніка мовлення, художньо-пізнавальні потреби, здатність до педагогічного спілкування, вміння швидко ставити й розв'язувати цікаві творчі завдання, а також здатність керувати своїми емоціями й почуттями, регулювати власні психічні стани» [7, 44-45].

На думку О. Олексюк, «основи артистизму закладаються ще та стадії професійного становлення учителя музики, але вдосконалюються і досягають по-справжньому високого рівня лише в умовах живої музично-педагогічної практики – через спілкування з музикою і дітьми. Саме на такому рівні вчителю музики вдається досягнути значення духовно-моральної атмосфери, яка панує на музичних заняттях, і щоразу наповнювати її новим змістом» [25, 205].

Як зазначають М. Білецька та Т. Підварко, важливу роль у прояві артистизму відіграє уява, тому її «слід розглядати в якості важливого атрибуту художньо-педагогічної творчості педагога-музиканта, якій відводяться особливі

функції. Уява допомагає бачити модель майбутньої художньої взаємодії з музичним твором; стимулює творче самопочуття вчителя і призводить його в найбільш доцільну емоційну форму; допомагає в реальних обставинах педагогічної діяльності здійснювати інтуїтивний пошук необхідних засобів впливу на аудиторію. Тому артистизм тісно пов'язаний з творчою уявою, створенням зовсім нового, оригінального музичного образу, який не існував досі» [2, 20].

На нашу думку, артистизм є необхідною професійною якістю вчителя музики та хореографії, що виявляється в його здатності створювати творчу атмосферу на уроці, яка визначається особливим емоційно-естетичним станом; в «артистичному» стилі виконання музики з використанням елементів пластичної імпровізації; в емоційно-піднесеному спілкуванні з творами мистецтва, наслідком якого є художньо-образний показ вчителем музичного матеріалу тощо.

Погоджуємося з думкою О. Рудницької, що артистизм – є проявом художнього обдарування особистості, висока майстерність виконання вчителем фахової діяльності, що виявляється у вирішенні творчих завдань, а також в тому, що і як він робить [39].

Зазначимо, що для всебічного художньо-естетичного розвитку учнів важливим є органічне поєднання занять музики та хореографії. Хореографічне мистецтво в сучасному світі набуває широкої популярності, завдяки своїй інтегративній природі. Теоретики і практики вітчизняного хореографічного мистецтва (В. Авраменко [1]; М. Вантух [44]; В. Верховинець [4; 5]; Є. Зайцев, Ю. Колесниченко [12]; Т. Сердюк [40] та ін.) наголошують на важливості залучення дітей та молоді до занять хореографією у загальній системі художньо-естетичного виховання та мистецької освіти, що сприяє цілісному духовно-творчому розвитку особистості, загартуванню фізичного здоров'я, формуванню інтересу до танцювальної діяльності.

Саме заняття хореографією як джерело духовного і фізичного оздоровлення сприяють розвитку емоційної та вольової сфер у структурі



особистості, спрямовують на здоровий спосіб життя, розвивають потяг до прекрасного, забезпечуючи розвиток духовних, розумових та фізичних якостей підростаючого покоління.

З урахуванням ідей зарубіжних та українських педагогів щодо органічного поєднання музичного, хореографічного та драматичного мистецтва у системі художньо-естетичного виховання та мистецької освіти, а також інтегративної сутності та міждисциплінарного характеру самого поняття «досвід», вкрай важливою постає проблема формування музично-артистичного досвіду вчителя музики та хореографії в процесі фахової підготовки.

Підсумовуючи проаналізовані вище праці з окресленої проблеми зазначимо, що *музично-артистичний досвід майбутнього вчителя музики та хореографії* ми розуміємо як узагальнену професійну якість особистості, що формується у процесі музично-хореографічної діяльності. У змісті зазначеної якості ми розглядаємо комплексну систему художньо-естетичних і музично-теоретичних знань, професійних музично-артистичних та хореографічних умінь та навичок, які стають індикаторами формування інтегрованого комплексу музично-хореографічних компетентностей як складових музично-артистичного досвіду, сформованість якого дозволить вчителю музики та хореографії успішно здійснювати свою професійну діяльність, вибирати шлях до самореалізації.

## Висновки до першого розділу

Здійснений теоретико-методологічний аналіз проблеми формування музично-артистичного досвіду майбутнього вчителя музики та хореографії дозволив дійти таких висновків:

- визначено сутність поняття «музично-артистичний досвід майбутнього вчителя музики та хореографії» в міждисциплінарному аналізі, а саме, з позицій філософії, історії, культурології, естетики, педагогіки, психології;

- розглянуто поняття «досвід» у контексті герменевтичного, аксіологічного, рефлексивно-усвідомленого, креативного та діяльнісно-проективного підходів. У контексті *герменевтичного підходу* з позицій філософської герменевтики розкрито герменевтичну сутність досвіду, який набувається у процесі комунікації. У межах *аксіологічного підходу* вирізняється певний етап розвитку, під час якого особистість, засвоївши норми і цінності соціальної культури, перетворюється на суб'єкт соціальної групи та класу. *Рефлексивно-усвідомлений підхід* ми розглядаємо в контексті самопізнання та самооцінки майбутнього вчителя музики та хореографії через напрацювання у нього адекватної самооцінки в процесі музично-ритмічного навчання. Він спрямований на активізацію процесу самопізнання студентом факультету мистецтв внутрішніх психічних актів і станів, що в свою чергу, уможливорює сприйняття власної діяльності, досвіду, стимулює до особистісного зростання. *Креативний підхід* виражає здатність до досягнення, трансляції інновацій, трансформації їх відповідно конкретній музично-педагогічній ситуації, а також спроможність створення інновацій в процесі професійної діяльності майбутнього вчителя музики і хореографії. Розвиваючись у процесі художньо-творчої діяльності, креативність поєднується з її провідними мотивами та виявляється як прагнення до самого процесу творчості, духовного поступу, самовиховання, самовираження та самоствердження. *Діяльнісно-проективний підхід* передбачає здатність до керівництва художньо-творчою діяльністю школярів, їх поведінкою тощо, а також збереження власного творчого

самопочуття в процесі прилюдної музично-педагогічної діяльності. Діяльнісно-проективний підхід тісно співвідноситься з потребами, цілями та мотивами;

- у суспільних науках термін «досвід» вживається як характеристика діяльності суспільства, соціальних груп або конкретної людини. Досвід проростає з практики та передує будь якій теоретичній діяльності, при цьому зберігає з нею тісний зв'язок. У психолого-педагогічній науці досвід розглядається як сукупність знань і умінь, сформованих на основі та у процесі навчання, виховання, професійного становлення та безпосередньої педагогічної діяльності;

- інтегративна природа категорії «досвід» та її вивчення у різних сферах гуманітарного знання уможливорює її широке застосування у міждисциплінарних дослідженнях, зокрема у сфері художньої творчості та педагогіки мистецтва. Так, дуже дотичною до нашого дослідження видається проблема художньо-естетичного досвіду як досвіду особливого роду, що пов'язано з результатом творчої діяльності людини у сфері мистецтва;

- формування музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії полягає в тому, що могутній вплив інтегративного поєднання музики та рухів на естетичний розвиток особистості допомагає студентам не тільки інтенсивніше сприймати художньо-музичні образи мистецьких творів, а й знаходити дієві засоби для їх більш яскравого втілення;

- артистизм є необхідною професійною якістю вчителя музики та хореографії, що виявляється в здатності створювати творчу атмосферу на уроці, яка визначається особливим емоційно-естетичним станом; в «артистичному» стилі виконання музики з використанням елементів пластичної імпровізації; в емоційно-піднесеному спілкуванні з творами мистецтва, наслідком якого є художньо-образний показ вчителем музичного матеріалу тощо;

- музично-артистичний досвід вчителя музики та хореографії ми розуміємо як узагальнену професійну якість особистості, що формується у процесі музично-хореографічної діяльності. У змісті зазначеної якості ми

розглядаємо комплексну систему художньо-естетичних і музично-теоретичних знань, професійних музично-артистичних та хореографічних умінь та навичок, які стають індикаторами формування інтегрованого комплексу музично-хореографічних компетентностей, сформованість яких дозволить вчителю музики і хореографії успішно здійснювати свою професійну діяльність.

Основні матеріали розділу висвітленні у публікаціях автора [19; 20].

### **Перелік використаних джерел**

1. Авраменко В. Українські Національні Танки, Музика і Стрій : (короткий нарис про український танок та опис вісімнадцяти народних танків власного укладу). Кн.1 і 2. Голівуд та ін.: б.в., 1947. 80 с.
2. Білецька М., Підварко Т. Артистизм як необхідна складова музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Молодь і ринок №9 (164)*, 2018. С. 17 – 21.
3. Бичко І. В. Прагматизм. Історія філософії. Словник / за заг. ред. В. І. Ярошовця. 2-ге вид., перероб. Київ : Знання України, 2012. С. 792 – 794.
4. Верховинець В. М. Весняночка: ігри з піснями для дітей дошк. і мол. шк. в. 5-те вид. Київ : Муз. Україна, 1989. 343 с.
5. Верховинець В. Теорія українського народного танцю. Київ : Муз. Україна, 1968. С. 111.
6. Г.-Г. Гадамер. Істина і метод. основи філософської герменевтики. Т. 1. /пер. з нім. О. Мокровольського. Київ : Юніверс, 2000. 464 с.
7. Герасимчук В. В., Жорняк Б. Є. Педагогічні умови формування артистичних здібностей у майбутніх учителів музичного мистецтва засобами театральної педагогіки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи*. Вип. 75, 2020. С. 44 – 48.
8. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.

9. Гринченко Т. Д. Формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2011. 20 с.
10. Дічек Н. П. Джон Дьюї. Енциклопедія освіти Акад. пед. наук України / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008 С. 245 – 246.
11. Завадська Т. М. Формування музично-естетичного досвіду молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1993. 23 с.
12. Зайцев Є. В., Колесниченко Ю. В. Основи народно-сценічного танцю : Навч. посіб. для вищ. навч. закл. культ. і мист. I-IV рівнів акредитації. Вид. 2-е, доопр. і доп. Вінниця : НОВА КНИГА, 2007. 416 с.
13. Зязюн І. А. Естетичні засади розвитку особистості // Мистецтво у розвитку особистості : монографія / за ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало. Чернівці : Зелена Буковина, 2011.
14. Історія філософії. Словник / за заг. ред. В. І. Ярошовця. 2-ге вид., перероб. Київ : Знання України, 2012. 1087 с.
15. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К.: Рад. шк., 1989. 608 с.
16. Леві-Строс Клод. Первісне мислення / пер. з фран., вступне слово та примітки С. Йосипенка. Київ : Український Центр духовної культури, 2000. 324 с.
17. Левчук Л. Т. Західноєвропейська естетика ХХ століття: Навч. посіб. Київ: Либідь, 1997. 224 с.
18. Лялюк І. М. Формування індивідуального досвіду розв'язування мислительних задач у студентів вищого педагогічного закладу: автореф. дис. ... канд. психолог. наук 19.00.07. Київ, 2002. 23 с.
19. Лю Шаохуй. Особистісно зорієнтований аспект формування музично-артистичного досвіду студентів факультетів мистецтв. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми: Сум.ДПУ імені А.С.Макаренка, 2022. № 6 (120). С. 143-152.

20. Лю Шаохуй. Креативний підхід до музично-ритмічної підготовки майбутніх учителів музики та хореографії. Сучасна мистецька освіта: матеріали II Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. С. 126-128.
21. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика : монографія. Київ : Промінь, 2006. 432 с.
22. Мельник О. П. Формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики в процесі фортепіанної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2012. 22 с.
23. Мінаков М. Історія поняття досвіду : монографія. Київ : ПАПАН, 2007. 380 с.
24. Михаськова М.А. Система формування професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва: монографія / за наук. ред. І. М. Шоробури. Хмельницький: ФОП Стрихар А. М., 2020. 521 с.
25. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 248 с.
26. Олексюк О. М., Ткач М. М., Лісун Д. В. Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті : колект. моногр. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 150 с.
27. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: Монографія / За заг. ред. І.А. Зязюна. Київ: Наукова думка, 2003. 276 с.
28. Отич О. М. Розвиток творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва : монографія / за наук. ред. І. А. Зязюна. Чернівці : Зелена Буковина, 2011. 248 с.
29. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.

30. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За заг. ред. І. А. Зязюна. 3-тє вид., допов. і перероб. Київ: СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.
31. Попович Н. М. Теорія і методика формування професійно-особистісного досвіду вчителя музики в системі неперервної педагогічної освіти : автореф. ... дис. д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 38 с.
32. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник : навч. посіб. Київ : Каравела, 2012. 328 с.
33. Проблемы психологической герменевтики / под ред. Чепелевой Н. В. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 382 с.
34. Психологія вчинку : Шляхами творчості В. А. Роменця : зб. ст. / упоряд. П. А. М'ясоїд; відп. ред. А. В. Фурман. Київ : Либідь, 2012. 296 с.
35. Реброва О. Є. Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва: монографія. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. 295с.
36. Ростовський О. Я. Лекції з історії західноєвропейської музичної педагогіки: навч. посіб. Ніжин : Вид-во НДПУ ім. М. Гоголя, 2003. 193 с.
37. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-методичний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.
38. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: Навчальний посібник. Київ: ІЗМН, 1998. 248 с.
39. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька. Навч. посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
40. Сердюк Т. І. Формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів хореографії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 24 с.
41. Сипченко І.В. Формування досвіду художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1997. 25 с.

42. Сотська Г.І. Естетичний досвід – основа художньо-творчої діяльності викладача образотворчого мистецтва вищого педагогічного навчального закладу. *Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. пр.* / редкол. : Н. С. Побірченко (голов. ред.) та ін. Умань : Жовтий О. О., 2012. Вип. 12. Ч. 1. С. 288-294. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/706280/1/%D0%A1%D0%BE%D1%82%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0\\_%D0%93.%D0%86.\\_%D0%A3%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D1%8C\\_Microsoft\\_Office\\_Word\\_\(2\).PDF](https://lib.iitta.gov.ua/706280/1/%D0%A1%D0%BE%D1%82%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0_%D0%93.%D0%86._%D0%A3%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D1%8C_Microsoft_Office_Word_(2).PDF) (дата звернення 25.08.22).
43. Соціальна філософія. Короткий енциклопедичний словник / за заг. ред. В. П. Андрущенко, М. І. Горлача. Київ – Харків : ВМП «Рубікон», 1997. 396 с.
44. Станішевський Ю. О. Вантух Мирослав Михайлович // Енциклопедія сучасної України : електронна версія / гол. ред. І. М. Дзюба та ін. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2016. URL: [https://esu.com.ua/search\\_articles.php?id=33094](https://esu.com.ua/search_articles.php?id=33094) (дата звернення 03.09.2022).
45. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості : навч. посіб. 2-е вид. Київ : Каравела, 2013. 372 с.
46. Ткач М.М., Бондаренко Л.А. (2018), Герменевтична інтерпретація художнього твору як основа професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Духовність особистості в системі мистецької освіти*: зб. пр. наук. шк. д-ра пед. наук, проф. О. М. Олексюк. Вип. 3. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. С. 20 – 29.
47. Троцько Г.В. Професійно-педагогічна підготовка студентів до виховної роботи у школі /Г.В. Троцько. Харків: Основа, 1995. 241с.
48. Українські діячі культури про музичне виховання школярів та проблеми методики його викладення: зб. наук. статей /редактор-упорядник А.В. Козир. К.: НПУ, 1998. 44 с.



49. Федоришин Б.О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». К., 1996. 36 с.
50. Філософський енциклопедичний словник / Гол. редкол. В. І. Шинкарук та ін. Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди НАНУ, Київ: Абрис, 2002. 742 с.
51. Фуллан М. Сили змін: вимірювання глибини освітніх реформ, [перек. з англ. Г.Шиян, Р.Шиян]. Львів: Літопис, 2000. 269 с.
52. Хлебнікова О. В. Формування досвіду музично-виконавської діяльності у студентів вузів культури: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2001. 22 с.
53. Хмелюк Р.І. Розвиток здібностей: метод. реком. О: ПДПУ, 1998. 48с.
54. Чужа Н. П. Формування естетичного досвіду молодших школярів засобами українських народних паремій : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2018. 273 с.
55. Шевнюк О.Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика: монографія. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. 232 с.
56. Шевнюк О. Л. Формування художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1995. 22с.
57. Шевченко Т.И. Психологические методы в подготовке музыканта-исполнителя. Одесса, 1990. 21с.
58. Шульгіна В.Д. Українська музична педагогіка. К.: ДАКККіМ, 2008. 240с.
59. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. Київ, 1996. 172 с.
60. 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.
61. Юник Д.Г. Увага як фактор формування виконавської надійності баяніста у ВНЗ муз.-пед. спеціальності. К.: УКіМ, 1993. С.17-23.

62. 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.
63. Boss, Medard. Existential Foundations of Medicine and Psychology. New York: Jason Aronson, Inc. 1977. 303 p.
64. Binswanger, Ludwig. Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins. Zürich (3rd ed., München/Basel, 1962).
65. Edukacja doroslych. Teoria i praktyka w okresie przemian /Pod red. J.Sarana – Lublin: Wyd-wo UMCS, Lublin, 2000. 413s.
66. Gunrt H. Personality structure and human interaction: the developing sunthesis of psychodynamis theory. Y: Intern Un. Pr., 1997. 456 p.
67. Kluczowe dane o edukacji w Europe. Warszawa: [Komisia Europejska, Edukacja i Kultura: EURYDICE, Eurostat], 2001. 261 s.
68. Kluppelholz W. Cucina tipica /Aspekti musikali. Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. 331–339 S.
69. Lewin, Kurt. A Dynamic Theory of Personality. New York: McGraw-Hill, 1935.
70. Merriam-Webster’s Collegial Dictionary. – Springfield, Massachusetts: Merriam-Webster, Inc., 1998. 1559 p.
71. Navickienė L. Emocinio Imitavimo Metodos. Vilnius, 2001. 128 p.
72. Rogers, Carl. On Becoming a Person. A Therapist’s View of Psychotherapy. Robinson, 2016. 432 p.
73. Ruskowski J., Gornics E., Zurek M. Leksykon integracji europejskiej. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, 2004. 636 s.
74. Tkachenko T., 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.
75. Wundt, Wilhelm. An Introduction to Psychology. Read Books, 2008. 216 p.
76. Senge P. The Fifth Discipline, New York, Doubleday. 1990. P. 95-146.

## РОЗДІЛ II

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АНАЛІЗ МУЗИЧНО-АРТИСТИЧНОГО ДОСВІДУ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

#### 2.1. Компонентна структура музично-артистичного досвіду студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів

Зміна освітніх пріоритетів України на шляху її інтеграції до європейського науково-освітнього й культурного простору потребують переосмислення концептуальних підходів та принципів щодо професійної підготовки фахівців у сфері мистецької освіти. Зміну відношення до професійної діяльності як засобу самовираження спостерігаємо на сучасному етапі, в залежності від того, яких результатів досягає у ній викладач, наскільки задовольняються адекватні їй потреби. Відтак, важливе місце займає визнання суспільством і, власне, спеціалістом значущості своєї праці та її престиж, що детермінує особистісне відношення до конкретних учасників педагогічного процесу.

Особливе місце в системі цінностей займають також цінності-якості, що розкривають особистісний потенціал викладача, його сутнісні та професійні сили. Виявлення якостей здійснюється на основі двостороннього зв'язку особистості і професійної діяльності: професійно-педагогічна діяльність має свої особливості, що набувають форму вимог до особистості викладача, в той же час, викладач мобілізує свою активність, будує і перетворює діяльність, виступаючи її суб'єктом, підлаштовуючим свої індивідуальні особливості до завдань професійно-педагогічної діяльності. Також в процесі педагогічної діяльності оновлюються цінності, удосконалюються зразки культури педагога, змінюються її якісні та кількісні характеристики. Володіння системою способів і прийомів, складаючих технологію педагогічної діяльності, є показником сформованої педагогічного досвіду.

Враховуючи когнітивну функцію музично-педагогічної діяльності вчителя музики і хореографії необхідно відзначити про наявність уміння оперувати внутрішніми слуховими уявленнями. Останнє є доцільним під час підбору музичних творів до процесу музично-ритмічного розвитку учнів. Оцінюючи музично-ритмічні труднощі музичного твору вчитель враховує рівень музичного розвитку учнів, їх хореографічно-технічний рівень підготовки, а також свої педагогічні можливості щодо використання прийомів і методів музично-ритмічного розвитку учнів. Поряд із цим постає завдання щодо зацікавленості учнів навчальною роботою над музичним твором. Цьому сприяє представлення вчителем фрагментів музичного твору, які містять ритмічні труднощі та залучення учнів до інтерактивної навчальної діяльності.

Спираючись на вищезазначене, визначаємо структуру музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики і хореографії, що складається з: *мотиваційно-інформаційного, когнітивно-регулятивного, творчо-виконавського компонентів.*

*Мотиваційно-інформаційний* компонент передбачає глибокий стабільний інтерес до музично-хореографічної діяльності, до мистецтва, любов до дітей, прагнення до впровадження художніх цінностей в середовище підростаючого покоління, адже мотивація – це спонукання, що викликає активність студентів факультетів мистецтв й визначає її спрямованість на самовизначення. Цей компонент представлений стійкою зацікавленістю майбутньою професією та розвитком мотиваційної сфери, що формує установку на музично-хореографічну діяльність.

Прояв інтересу до здійснення фахової діяльності нами розглянуто з позицій, які характеризують інтерес або як тенденцію, або як спрямованість особистості, яка виявляється в зосередженості її думок на якомусь певному предметі. При цьому варто наголосити, що між власне інтересом та інтересом-націленістю на якийсь предмет існує суттєва різниця. Якщо інтерес позначається на спрямованості й сфокусованості уваги, думок, то націленість на предмет інтересу породжує специфічне бажання ближче з ним

познайомитися, глибше у нього проникнути, тобто, націленість більше наближена до спрямованості бажань, тому є першочерговим проявом потреби.

Зазначимо, що мотивація це система «мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки» [10, 295]. Мотивами можуть виступати: уявлення й ідеї, почуття і переживання, що виражають духовні потреби особистості. Як система стимулів, яка пробуджує поведінку людини в діяльній сфері, мотивація є процесом, у результаті якого діяльність набуває особистісного смислу, що викликає стійкий інтерес до неї і перетворює мету діяльності у внутрішні потреби особистості. Значення мотивів для поведінки, діяльності й формування особистості дуже велике.

Мотиваційно-інформаційний компонент охоплюючи розвиток глибокого стабільного інтересу до музично-хореографічної діяльності, передбачає прагнення впровадження художньо-музичних цінностей в шкільне середовище. Проблема активізації мотиваційної сфери є особливо актуальною у музично-хореографічній педагогіці, адже її значення у професійному навчанні визначається тим, що студенти факультету мистецтв прагнуть до формування творчого потенціалу, до самостійної професійної діяльності, що стає визначальним для акмеологічного зростання його особистості.

*Когнітивно-регулятивний* структурний компонент музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії охоплює їх знання, уміння й навички в сфері музично-хореографічної діяльності, розуміння специфіки виконавської регуляційної роботи з учнями. Цей важливий компонент включає здатність студентів факультетів мистецтв до організації музично-ритмічної роботи зі школярами, до артистичного виконання елементів пластичного інтонування.

Регулятивність означеного компонента визначається його включеністю до педагогічної діяльності та формується в процесі розвитку та саморозвитку всієї особистості в цілому, включаючи її пізнавальну, емоційно-вольову та мотиваційну сфери, системи відношень та ціннісних орієнтацій. Когнітивно-регулятивний компонент охоплює інформованість педагога про цілі, сутність,

структуру, засоби й особливості педагогічної взаємодії; володіння технологією цієї діяльності. Цей компонент демонструє стремління майбутніх учителів музики та хореографії до постійного вдосконалення комунікативної сторони музично-педагогічної діяльності, він орієнтує на особистість, як на основну цінність, а також здатність до нестандартного, творчого вирішення педагогічних завдань. О. Пометун визначає його як спеціально структурований набір знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. «Вони дозволяють особистості визначити, тобто ідентифікувати та розв'язувати, незалежно від контексту, проблеми, котрі характерні для певної сфери діяльності» [30, 118].

Доцільно буде зазначити, що здатність до регулювання власного емоційного стану значно відбивається і на мовленні як інструменті спілкування магістранта музичного мистецтва. Багаточисленні дослідження зовнішніх емоційних проявів демонструють зрушення саме у мовленнєвій сфері, зокрема Н. Бехтерева доводить, що про емоційний стан людини можливо з більшою вірогідністю судити за його руховою та мовленнєвою активністю або неактивністю. Інша дослідниця Е. Носенко зазначає, що в у стані емоційної напруги мовлення зазнає змін (фіксуються ускладнення в оперативному виборі мовленнєвих одиниць для адекватного вираження думок, які виявляються через кількість і тривалість пошукових пауз у висловлюваннях, темпоральних характеристиках мовлення). Тому так важливо контролювати свої сильні почуття, вміти розпізнавати емоції оточуючих за зовнішніми проявами та виявляти власні емоції таким чином, щоб інші їх розуміли.

Процес розуміння ритмічних угруповань закладених у музичних творах для учнів шкільного віку потребує розвитку у студентів мовленнєвих і кінетичних умінь. На підготовчому етапі викладач залучає студентів до аналізу музичних творів і звертає їх увагу на особливості темпо-ритму закладеного композитором у музичному пласті. Викладач залучає студентів до відбивання музичного ритму слідкуючи за зміною ритмічних угруповань поданих на екрані.

З позиції мистецької освіти когнітивно-релятивний компонент визначається як сума психолого-педагогічних, хореографічних та мистецтвознавчих знань, умінь та навичок, творчого використання цінного досвіду, теоретико-прикладної готовності до його використання. Фахові знання, уміння і навички вчителя музики та хореографії породжують 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.

*Творчо-виконавський* компонент охоплює вміння майбутнього вчителя музики та хореографії створювати атмосферу емоційної відкритості, доброзичливості в співпраці з колективом виконавців. Цей компонент передбачає:

- високий рівень розвитку саморегуляції емоційної сфери вчителя;
- наявність артистизму;
- виявлення творчого натхнення;
- використання творчо-індивідуального стилю в роботі з учнями;
- вміння створювати креативне середовище для взаємного розвитку суб'єктів педагогічної взаємодії.

З цієї позиції, майбутній вчитель музики та хореографії має бути такою особистістю, яка має відповідні внутрішні передумови (особистісні утворення, нейрофізичні задатки, специфіку когнітивної сфери тощо), що забезпечують її творчу активність, тобто не стимульовану ззовні пошукову та перетворювальну діяльність. Серед основних якостей творчого викладача В. Леві виокремлює: наявність інтересу до своєї діяльності; підвищену увагу до студентів; тонку спостережливість по відношенню до педагогічних процесів; здатність орієнтуватися в педагогічних ситуаціях; швидко перестроюватись, при цьому проявляючи тактовність, кмітливість, артистизм, що дозволяють використовувати багатство жестів та інтонацій, бути неперевершеним розповідачем, імітатором та володіти у достатній мірі власною мімікою [19].

Свобода та інтуїція у варіативності виконання творчих завдань має набуватися на міцний фундамент, коли музикант досягає грані, що поділяє стабільність і автоматизацію формул з мобільністю та прилаштованістю працювати в зоні певного стилю, виходячи з цілісності процесу. «Якщо людина тонко відчуває мистецтво і одночасно володіє здатністю до глибоких аналітичних операцій, вона йде і просуватиметься далі у творчості, ніж та, хто покладається лише на чуття» [7, 8].

Використання інноваційних технологій під час вирішення творчих завдань вказує також на зміщення акцентів із знаннєцентризму до особистості магістра музичного мистецтва, тому важливості у прояві даного показника набуває сформованість навички самостійного прийняття рішень у непередбачуваних ситуаціях. Зокрема, перспективне та еволюціонуюче на сьогодні застосування у мистецькому просторі віртуальної реальності скеровує керівника мистецького колективу до використання проектних систем – постановки окремого номеру чи повноцінного концертного виступу у віртуальному просторі, що зумовлює магістра до опанування елементарних знань у галузі інформатики, режисури, драматургії, часткової компіляції для найкращого аудіовізуального рішення.

Серед широти обізнаності у музично-хореографічній сфері високо цінується й виконавська стильова адекватність (Г. Ніколаєва), яка є відтворенням смислового світу композитора за допомогою необхідних виконавських засобів, націлених на максимальну глибину його розуміння і зображення яскравою особистісною інтерпретацією без навмисних стилізацій та модернізацій. Тільки цей показник унаочнює прихований потенціал, що дозволяє досягати стилізації, уникаючи «інтерпретаційного плагіату» через трансформацію мотивів, співвідношень із зразками класичного і народного мистецтва, спонукає багато і уважно вивчати різні мистецькі твори, утворюючи стильовий простір, який максимально «занурює» у композиторський стиль.

Як зазначає Г. Князева, мультимедіа-технології є одним з найбільш перспективних напрямків, зважаючи на його багатоконпонентне середовище,



які дозволяють створювати продукт, котрий міститиме колекцію зображень, тексту (з можливістю додавання прямих посилань, гіперпосилань), різні дані, дво- і тривимірну графіку, відео і мультиплікацію, широкий діапазон візуальних та звукових ефектів (голографічний звук), включаючи інтерактивний інтерфейс та інші механізми керівництва [15]. Саме така багатофункціональність забезпечує технічне підґрунтя практичної діяльності, котре уможлиблює організацію індивідуальної, групової та колективної комунікації у процесі вокально-хорової роботи, а значить і постає необхідним інструментарієм для самореалізації.

Для визначення принципів положень музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії розглянемо на початку сутність поняття «принцип» та його потрактування у довідкових на наукових джерелах. Як зазначено у філософському словнику, «принцип (від лат. *princĭpium* – начало, основа) – 1) Першопочаток, те, що лежить в основі певної сукупності фактів, теорії, науки. ... 2) Внутрішні переконання людини, ті практичні, моральні й теоретичні засади, якими вона керується в житті, в різноманітних сферах діяльності» [36, 519].

Починаючи з античних часів філософи прагнули віднайти принцип існування всіх речей, пов'язуючи його, зазвичай, із субстанцією (матеріальною або ідеальною). З XVI – XVII століть, в західноєвропейській філософській думці «принципи почали тлумачити здебільшого як категорію теоретико-пізнавальну на основі розрізнення того, що лежить в основі дійсності, – принципи буття і того, що лежить в основі пізнання цієї дійсності, – принципи пізнання» [так само]. У подальшому розуміння принципу переміщується у сферу наукового пізнання, оскільки принцип стає не тільки центральним поняттям, а й основоположною ідеєю, що пронизує певну систему знання. Важливо, що в межах теоретичного знання принцип означає вимогу розгортання самого знання у відповідну систему. За цих умов, будь-яка теоретична система знання обов'язково ґрунтується принципах, де всі

теоретичні положення пов'язані між собою і впливають певним чином одне з одного.

Сфера педагогічного знання, як будь-яка теоретична система, також базується на взаємопов'язаних та взаємообумовлених принципах. У педагогічній науці принципи навчання також мають свою певну історію. Відомо, що вперше дидактичні принципи були проголошені Яном Амосом Коменським у його «Великій дидактиці», в якій вчений-педагог обґрунтував основну ідею щодо того, що процес навчання закономірно має природовідповідний характер. Подібно до того, як все відбувається в природі, так і процес навчання проходить три послідовні рівні. Перший рівень як «початок» – це рівень відчуття, в якому задіяні органи почуттів. На цьому рівні діє перший принцип його дидактики – принцип наочності, сутність якого полягає в тому, що перш ніж починати давати знання своїм вихованцям, учитель має викликати у них відчуття, збуджуючи їх почуттєву сферу й створюючи в їх свідомості наочні образи раніше за словесні знання.

Другий рівень – це «продовження», рівень осмислення, на якому вже активно працює розум дитини. На цьому рівні актуалізується другий принцип вченого – принцип свідомості й активності учня в процесі навчання, який вимагає від учителя обов'язкового досягнення усвідомленого розуміння учнями матеріалу, що вивчається, а не його механічне запам'ятовування. І третій рівень – це «кінець», практичний рівень, рівень вправ, на якому діє принцип вправи. Учений стверджував, що сутність цього принципу полягає в тому, що вивчений матеріал повинен бути закріпленим у практичних діях, адже тільки ті знання стануть по справжньому міцними, в яких учні вправляються й постійно практикуються [18].

У подальшому дидактичні принципи, проголошені Я. Коменським, активно розвивалися, розширювалися й доповнювалися у працях А. Дістервега, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Русо, Й. Гербарта, К. Ушинського та ін. Як зазначають А. Козир та В. Федоришин, «частина принципів, що є основоположною у педагогічній науці, залишається майже незмінною з часів виходу в світ першої

значної праці з педагогіки Я. Коменського «Велика дидактика» (1636 р.), інші принципи зазнали істотного переосмислення. Постійний розвиток освітянської сфери створив сприятливі умови появи цілої серії нових принципів» [18, 41].

Педагогіка ХХ століття суттєво збагатила й поглибила принципи освіти, а в межах загальних принципів цілісного педагогічного процесу відбулося розмежування на дві групи принципів – принципи виховання і принципи навчання (Ю. Бабанський, В. Сластьонін). Як зазначає Л. Масол, «у педагогічній теорії принципи навчання і принципи виховання розглядаються автономно, адже методологічні ідеї, що визначають методіку виховання (культуровідповідність, національна спрямованість, гуманізація, індивідуалізація), й основні вимоги до організації навчального процесу (науковість, систематичність, наочність, зв'язок з практикою) досить різні, хоча й мають багато дотичного» [22, 254].

За визначенням С. Гончаренка, «принципи виховання – вихідні положення, що впливають із закономірностей виховання й визначають загальне спрямування виховного процесу, основні вимоги до його змісту, методіки та організації. ... Принципи навчання – основні вихідні положення теорії навчання. Вітчизняна педагогічна наука розкриває систему дидактичних принципів, виходячи з наукового розуміння суті виховання й навчання. Ця система ґрунтується на принципах: зв'язку змісту й методів навчання з національною культурою і традиціями; виховуючого характеру навчання, науковості, систематичності, наступності й активності учнів, наочності, доступності, індивідуалізації процесу навчання, уважного вивчення інтересів, здібностей, нахилів кожного учня» [10, 270].

Наразі у науково-педагогічному дискурсі не існує єдиної класифікації педагогічних принципів. Сучасні українські вчені-педагоги (І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, М. Козяр, М. Коваль, Н. Мойсеюк, М. Фіцула та ін. [6; 10; 12; 28; 24; 29; 37]) пропонують власну класифікацію принципів навчання та виховання як за якісними, так і за кількісними показниками, але їх об'єднує спільна гуманістична мета – це спрямованість на розв'язання проблеми,

пов'язаної з всебічним та гармонійним розвитком особистості у процесі навчання і виховання.

У зв'язку з цим, слушною видається думка Н. Мойсеюк, що «єдність принципів навчання і виховання в сучасних умовах вимагає розвитку нового педагогічного мислення уміння застосовувати їх в діалектичному взаємозв'язку, розглядати в певній системі, комплексно, з урахуванням реальних можливостей та умов» [24, 63].

Проведений короткий історичний огляд щодо загальних принципів навчання і виховання засвідчує, що будь-яка освітня система базується на вихідних фундаментальних положеннях – принципах, які відображають закономірності її побудови й визначають її функціонування та розвиток. Разом з тим, поряд із загальнодидактичними принципами функціонують і спеціальні принципи, що є характерними для використання в окремій освітній сфері, зокрема, у системі мистецької освіти.

Специфіка музичного мистецтва, яке вирізняється своєю інтонаційною природою, художньою образністю, емоційністю, виразністю тощо зумовлює суттєву відмінність музичного навчання від загального педагогічного процесу. Саме тому, в сфері мистецької освіти актуальною постає проблема поєднання принципів дидактики й педагогіки мистецтва. Так, досліджуючи закономірності педагогіки мистецтва й принципи навчання мистецтву, Г. Падалка надає чітке формулювання принципів мистецького навчання, що це – «основні положення, що визначають сутність, зміст, провідні вимоги до взаємодії учителя і учнів, виконання яких передбачає досягнення результативності процесу оволодіння учнями мистецтвом. Принципи охоплюють узагальнені закономірності мистецького навчання, органічно пов'язуючи окремі його елементи в єдине ціле» [27, 148].

На думку В. Черкасова, «формування музичної культури молоді, оволодіння цінностями музичного мистецтва відбувається за допомогою певних принципів музичного навчання, які являють собою вихідні вимоги до організації навчального процесу з художньо-естетичного виховання молоді,

основні положення, що визначають зміст, форми й методи музично-творчої діяльності» [38, 194].

В авторській концепції художньо-естетичного виховання школярів Л. Масол наголошується, що мистецька освіта як ядро естетико-виховної системи школи є цілісним процесом, що ґрунтується на принципах цілісності, конгруентності, інтегративності, варіативності, діалогічності, естетизації освітнього середовища та ін. Розширена інтерпретація ролі мистецтва для становлення особистості, усвідомлення значення його інтегративної функції скеровують дослідницю на обґрунтування феномену загальної мистецької освіти як детермінанти художньо-естетичного виховання [22, 254-257].

З урахуванням проаналізованих нами у попередніх параграфах ідей зарубіжних та українських педагогів щодо органічного поєднання музичного, хореографічного та драматичного мистецтва у системі художньо-естетичного виховання та мистецької освіти, зазначимо, що для всебічного художньо-естетичного розвитку учнів важливим є органічне поєднання занять музикою та хореографією. Зокрема, ідеї Е. Жак-Далькроза щодо інтеграції музики, слова і танцювальних рухів у змісті мистецької освіти, а саме її художньо-педагогічні принципи ґрунтуються на виявленні природної для дитини координації музичного і пластичного компонентів через емоційне сприйняття музики і ритму як універсальних феноменів [13, 143].

У зв'язку з цим, актуалізується проблема формування музично-артистичного досвіду вчителя музики та хореографії й детермінація принципів положень, які можуть спрямувати його діяльність у напрямку художньо-естетичного та музичного розвитку учнів засобами музики та хореографії. Основними принциповими положеннями музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії нами визначено:

- принцип опори на національні традиції мистецького навчання;
- принцип ефективного використання видів та форм роботи в організації педагогічної взаємодії з учнями;

- принцип спонукання студентів факультетів мистецтв до активного художньо-творчого самовираження у виконавській діяльності.

Зупинимося на більш детальному розгляді зазначених принципів з метою створення цілісної картини формування окресленого феномена.

Ключовим принципом у контексті досліджуваної проблеми ми визначаємо *принцип опори на національні традиції мистецького навчання*. Сутність цього принципу полягає в національній спрямованості мистецького навчання, що виявляється в органічному поєднанні мистецької освіти з культурно-історичними традиціями українського народу, в збереженні та збагаченні національних цінностей. Оскільки у кожного народу своя особлива національна система навчання і виховання, тому, твердження С. Русової вважаємо як ніколи актуальним, що «міцнішою нацією в наші часи виявляє себе та, яка краще других вичерпала в своєму вихованні свої глибинні національні скарби» [33, 43]. Адже, як слушно зазначає Г. Філіпчук, «втрата будь-якої культури, мови, традиції наносить непоправну шкоду світу як і втрата будь-якого виду фауни і флори на планеті, що збіднює біорізноманіття, роблячи світ уразливим і хворим. На тлі цих тенденцій, явищ, оцінок, що мають універсальний характер, дуже важливо виокремити пріоритет національної культури, без якої неможливо ефективно вибудувувати зміст освіти, виховний процес, єдність і консолідацію народу, міждержавний діалог» [35, 7].

Зміна освітніх пріоритетів України на шляху її інтеграції до європейського науково-освітнього й культурного простору потребують переосмислення концептуальних підходів та принципів щодо професійної підготовки фахівців у сфері мистецької освіти. Як розмірковує далі дослідник, «усвідомлюючи, що європейська сім'я – великий оркестр народів, де кожен інструмент має свою тональність, Україна, її національна освіта мають посісти в ньому гідне й належне місце. ... Тому не дивно, що національну ідентичність, збереження і розвиток національного «Я», своєї етнокультури в умовах глобалізму й інтеграції багатьох народів вважають як важливу ознаку європеїзму» [так само, 31].

У зв'язку з цим, в колективній монографії професорсько-викладацького складу факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М. П. Драгоманова вітчизняну систему мистецької освіти визначено «етнокультурним феноменом», оскільки «засвоєння системи духовних і матеріальних цінностей української етнокультури найбільш ефективно відбувається саме через інтегральну систему мистецької освіти, чому сприяють особливості ментальності українців, зокрема, здатність до лірично-пісенного сприймання природного і соціального оточення. ... Доречним і вельми актуальним у контексті зазначеного вище, є твердження Г. Падалки щодо рішучої протидії експансії безнаціонального в мистецькій освіті, яка, на думку дослідниці, має функціонувати як система культурологічного входження до етнокультурного простору українського мистецтва, основу якого складає глибоке проникнення до образної сутності, до особливостей відтворення національної ментальності в мистецтві» [27, 4].

Так, на думку А. Козир та В. Федоришина, серед провідних принципів, на які спирається мистецька освіта, важливим є «принцип національної спрямованості. Цей принцип виявляється як у вищих сферах формування професіоналізму особистості, таких, як становлення духовності майбутнього вчителя, його ціннісних орієнтацій (естетичні ідеали, художньо-музичні смаки, етнопедagogічні пріоритети), так й у конкретиці викладання музично-педагогічних дисциплін (визначення національних зразків музичного мистецтва центральною ланкою навчального репертуару, першочергове, на рівні ментального усвідомлення, вивчення досвіду вітчизняних майстрів музично-педагогічної справи» [17, 59-60].

З огляду на викладене вважаємо, що принциповим положенням формування музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики і хореографії є принцип опори на національні традиції мистецького навчання.

В українській педагогіці яскравим прикладом навчання і виховання дітей засобами мистецтва з яскраво вираженим національним колоритом – є творча спадщина відомого українського композитора, етнографа, хореографа і

педагога – Василя Верховинця, про творчість якого ми вже згадували в попередніх параграфах дослідження. Ґрунтуючись на принципах української етнопедагогіки, педагог намагався здійснювати на практиці синтетичну форму художньо-естетичного виховання, в якій відобразилося органічне поєднання музичного, хореографічного та драматичного мистецтва. Оригінальність його методики полягала у впровадженні в процес навчання театралізованих пісенно-танцювальних ігор для дітей, які мали яскраво виражений національний колорит.

Авторський збірник дитячих ігор «Весняночка» [9], що поєднував функції як навчально-репертуарного, так і методичного посібників, будувався на багатому фольклорному матеріалі та оригінальних творах самого композитора на слова Т. Шевченка, Л. Українки, І. Франка та ін. Завдяки синкретичній природі дитячої гри, в якій поєднуються казка, пісня й танок, творча спадщина композитора і педагога сприяла формуванню національної самосвідомості дітей, розвитку їх творчої уяви та фантазії, гармонійно поєднуючи художньо-естетичне та розумово-фізичне виховання.

Цілісність досліджуваного нами феномену 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 наступних принципів є логічним продовженням, доповненням та поглибленням попередніх принципів.

Так, важливим принципом у контексті дослідження поставленої проблеми є принцип *ефективного використання видів та форм роботи в організації педагогічної взаємодії з учнями*. Для розкриття сутності зазначеного принципу, розглянемо побіжно потрактування синонімічної низки понять «дія» – «взаємодія» – «педагогічна дія» – «педагогічна взаємодія».

У довідкових джерелах визначено, що «дія – система рухів, спрямованих на предмет із метою його присвоєння чи зміни. Дія – основний елемент у структурі діяльності. У психології розрізняють фізичні (зовнішні, моторні) дії з предметами і розумові (внутрішні, психічні) дії з психічними реальностями. ...



розумові дії формуються спочатку як зовнішні, предметні та поступово переходять у внутрішній план» [31, 52].

Поняття «взаємодія» є більш узагальненим, – це філософська категорія, «яка відображає особливий тип відношення між об'єктами, при якому кожний з об'єктів діє (впливає) на інші об'єкти, приводячи до їх зміни, і водночас зазнає дії (впливу) з боку кожного з цих об'єктів, що, в свою чергу, зумовлює зміну його стану. Дія кожного об'єкта на інший об'єкт зумовлена як власною активністю об'єкта, виявом його динаміки, так і реакцією об'єкта на дію інших об'єктів («відгук» абр «обернена дія») [36, 77-78].

У педагогічній науці, як зазначає С. Гончаренко, «педагогічна дія – а) елемент педагогічної діяльності; б) педагогічно спрямований чи імпровізований вчинок вихователя, що спричиняє зміну педагогічної ситуації або особистісні зміни» [10, 251]. Відповідно «педагогічна взаємодія», як зазначено в підручнику «Педагогічна майстерність», виданого під керівництвом українського академіка І. Зязюна, – «є сукупністю педагогічних ситуацій, тобто окремих і водночас взаємопов'язаних фрагментів педагогічної діяльності, кожен з яких містить у собі всі її ознаки: є певні суперечності між реальним станом вихованості, навчальними можливостями учнів і метою, для досягнення якої організовують дітей; є завдання є, які слід розв'язати на шляху до мети; є засоби, за допомогою яких учитель впливає на дітей» [29, 20].

Будь-яка педагогічна система може розглядатися як форма взаємодії суб'єктів освітньо-виховного процесу: вихователів та дітей, вчителів та учнів, викладачів та студентів. Педагогічна взаємодія у структурі педагогічної діяльності визначається взаємним впливом педагога та учня (студента) один на одного, в результаті чого відбувається процес їх особистісних змін. При цьому варто наголосити, що в процесі педагогічної взаємодії саме позиція вчителя, його особистісно-професійні якості виступають найважливішим інструментом цього впливу. Проте, не будь-яка взаємодія може призвести до особистісних змін, оскільки при цьому потрібно враховувати низку факторів: ефективність процесу взаємодії залежить від його тривалості в часі або інтенсивності; зміни

під час взаємодії можуть відбутися на рівні лише одного із суб'єктів цього процесу, а за несприятливих умов такі зміни можуть мати і вкрай негативний характер.

Як зазначає О. Рудницька, для досягнення поставленої мети вчитель може змінювати всі сторони педагогічного процесу, в тому числі й зміст педагогічної взаємодії. Тому, з позицій нового педагогічного мислення важливим можна вважати «принцип урізноманітнення видів і форм діяльності учнів в організації педагогічної взаємодії», що «ґрунтується на закономірностях зв'язку розвитку свідомості та діяльності, в основу якого покладено філософське положення про єдність буття і мислення. Цей принцип виражає вимоги діяльнісного підходу до орієнтації впливу навчання на формування всіх сторін розумової, емоційної та поведінкової сфер особистості. Під час виконання різноманітних навчальних завдань учень проявляє себе у багатьох галузях активності, кожна з яких є засобом формування його певних якостей, тому цілеспрямований вибір форм і видів діяльності суб'єкта дає можливість керувати освітніми процесам його становлення як особистості» [32, 92-93].

Заключним принципом у формуванні музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики і хореографії нами визначено *принцип спонукання студентів факультетів мистецтв до активного художньо-творчого самовираження у виконавській діяльності*. Для з'ясування сутності зазначеного принципу розглянемо в його структурі низку ключових понять: «спонукання», «активність», «творче самовираження», «виконавська діяльність».

Як відомо, у психологічній структурі особистості вольова сфера людини пов'язана з її здатністю «свідомо контролювати свою діяльність і поведінку та активно керувати ними, переборюючи перешкоди і підпорядковуючи їх свідомо поставленій меті» [32, 78]. Відповідно вольові дії виконують дві взаємопов'язані функції: *спонукальну*, що забезпечує активність людини, і *гальмівну*, яка виражається, навпаки, у стримуванні. Тобто, *спонукальна* функція безпосередньо пов'язана із *активністю* людини, яка є однією з основних характеристик особистості.

Як зазначається в довідкових джерелах, «активність – фундаментальна властивість усього живого і є критерієм (міркою) відмінності живої матерії від неживої. Активність особистості виявляється у *вольових актах, самовизначенні, спроможності піднятися над стандартом, прагненні розширювати сферу своєї діяльності й поведінки, здатності нести в собі потенціал енергії, сили і творчості*» [31, 16].

Активність учнів у процесі музичного навчання, на думку В. Черкасова, «зумовлена особистісною мотивацією, стимулює процес засвоєння закономірностей розвитку музичного мистецтва, сприяє самореалізації в певних видах музичної діяльності» [38, 204]. Саме тому, як зазначає далі дослідник, «учитель повинен стимулювати творчу активність учнів, залучаючи їх до самостійної роботи з інтерпретації інтонаційно-образного змісту музичних творів, до висловлювання власних суджень щодо характеристики засобів музичної виразності, обґрунтування драматургії та композиції музичних творів різних жанрів і форм» [так само].

Життя людини, як влучно зазначає О. Рудницька – «це безперервний процес творчості, потреба в якому зростає відповідно до науково-технічного та культурного прогресу суспільства» [32, 96]. У зв'язку з цим, вчена схарактеризовує «*принцип спонукання до творчого самовираження*», сутність якого полягає в тому, що творча діяльність людини завжди спрямована на одержання оригінального продукту у сфері ідей, мистецтва, виробництва, що має як об'єктивну, так і суб'єктивну цінність. Саме остання має місце тоді, «коли продукт є новим лише для людини, котра створила його. У більшості випадків означена характеристика властива результатам творчого самовираження учнів. Їхня цінність пов'язана з розвитком здатності до переживання почуттів натхнення, окрилення, захоплення від діяльності, готовності помічати і формулювати альтернативи, брати під сумнів навіть авторитетні думки, бачити об'єкт з нового боку, робити оригінальні висновки, імпровізувати тощо. ... Творче самовираження доповнює опановані знання і

вміння багатством внутрішніх переживань, активізує образ підсвідомості й у такий спосіб сприяє цілісному розвитку особистості» [так само].

Зазначимо, що творчий характер *виконавської діяльності* вчителя музики і хореографії зумовлений її інтегративною природою та різноплановістю, оскільки ця діяльність охоплює різні види діяльності: гру на музичних інструментах, спів (сольний чи ансамблевий), диригування хором або музично-пластичними композиціями тощо. Серед наведених видів діяльності вчителя музики і хореографії найменш розробленим є підготовка учнів до музично-пластичної діяльності, яка спрямована на формування здатності учнів до художньо-творчого самовираження, на розвиток у них асоціативних зв'язків між музикою і мистецтвом руху.

Як слушно зазначає О. Олексюк, «це передбачає три напрями у роботі вчителя музики: підготовка учнів до виконання пропонованих вчителем музично-пластичних рухів, композицій; стимулювання творчих проявів у дітей у зв'язку з музично-пластичною діяльністю (здатність до адекватного віддзеркалення у русі музичного образу, створення власних музично-пластичних рішень на основі певного музичного твору; педагогічне спостереження за виконанням твору як усіма учнями, так і кожним з них (що є специфікою, властивою лише даному виду музикування)» [25, 194].

Принцип спонукання майбутніх учителів музики та хореографії до активного художньо-творчого самовираження у виконавській діяльності є важливим для самоосвітньої діяльності в галузі мистецтва, «спрямованої на стимулювання розвитку індивідуальних творчих можливостей учня. Адже в художньо-пізнавальній діяльності, як основі саморозвитку особистості, смисловий акцент переміщується з освітньої на розвиваючу сторону, в результаті чого знання розглядаються як джерело формування творчого потенціалу суб'єкту навчання» [32, 178].

Важливо, що підготовка учнів до такого виду діяльності потребує від вчителя музики і хореографії універсальних знань та вмінь, оскільки практика організації музичних занять з активним використанням музично-пластичних

рухів є дуже привабливою та цікавою для сучасної дитини. Саме тому, визначений нами *принцип спонукання студентів факультетів мистецтв до активного художньо-творчого самовираження у виконавській діяльності* є вельми важливим у формуванні музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики і хореографії.

Узагальнюючи викладені нами теоретичні положення з означеної проблеми, зазначимо, що виокремленні нами принципи музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії ґрунтуються на загальних закономірностях мистецької освіти, відображають цілісність формування досліджуваного феномену й відповідають логічному процесу підготовки студентів факультетів мистецтв до продуктивної музично-творчої діяльності зі школярами.

## **2.2. Педагогічні умови та модель формування музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії**

Здійснюючи теоретико-методичне дослідження проблеми формування музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії необхідно визначити могутній вплив музики та рухів на естетичний розвиток молодого покоління. Адже інтегративне поєднання музики та рухів допомагає студентам факультетів мистецтв інтенсивніше сприймати художньо-музичні образи мистецьких творів, знаходити дієві засоби для їх більш яскравого втілення.

Педагогічні умови – це «цілеспрямовано створені чи використовувані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності» [27, 160]. Тобто педагогічні умови формування музично-артистичного досвіду майбутнього вчителя музики та хореографії це використані викладачем об'єктивні можливості музично-педагогічного процесу та спеціально створювані педагогом обставини, які сприяють формуванню компонентів музично-артистичного досвіду, активізації і розвитку нахилів та

здібностей, професійних й особистісних якостей в процесі вивчення музично-хореографічних дисциплін.

З цієї позиції педагогічними умови формування музично-артистичного досвіду майбутнього вчителя музики та хореографії нами визначено: *створення діалогових засад творчої взаємодії вчителя та учнів, що сприяє розвитку артистизму у майбутнього вчителя музики та хореографії; активізація концертної діяльності, яка акумулює творчі можливості студентів факультетів мистецтв; забезпечення пріоритету музично-творчого осмислення навчального досвіду студентів.*

Педагогічна умова *створення діалогових засад творчої взаємодії вчителя та учнів, що сприяє розвитку артистизму у майбутнього вчителя музики та хореографії* визначає стиль спілкування між вчителем та учнем. Навчальний процес в системі мистецької освіти можна визначити як «організоване спілкування між тими, хто має високий рівень знань щодо мистецтва і тими, хто їх набуває. У результаті взаємодії тих, хто навчає і тих хто навчається, відбувається пізнання, засвоєння і створення суспільно значущого мистецького досвіду» [27, 164].

Найбільш рельєфно творча взаємодія вчителя музичного мистецтва і хореографії проявляється в умінні знаходити спільну мову з учнями, досягати повного взаєморозуміння з колективом. Комунікативна діяльність студентів факультетів мистецтв, яка пов'язана з творчим пошуком, націлена на роботу у постійно змінному середовищі. Комунікативність керівника музично-хореографічного колективу повинна передбачати гнучкість, мобільність, уміння встановлювати контакти з учнями, у чому великого значення набуває загальний рівень його художньої культури, психолого-педагогічна підготовка до здійснення творчої взаємодії та ерудиція.

Завдання встановлення між учнем та вчителем діалогової взаємодії між керівником музично-хореографічного колективу постає особливо актуальним під час організації творчої взаємодії, а без спонукання до творчості «неможливий поступальний процес художнього розвитку учнів. У свою чергу,

прагнення учителя досягти навчально-творчих успіхів учня невідворотно стикається з проблемою власного творчого потенціалу учителя. Той, хто сам настроєний на творчість, має шанс розвинути творчі здібності в учнів. Той, хто сам далекий від творчості, навряд чи в змозі спонукати учнів до художнього творення» [27, 166]. Здатність до оптимального спілкування у керівника музично-хореографічного колективу є одним із головних компонентів його придатності до професії, тому, що від цієї здібності залежить морально-психологічний клімат у колективі та результат його художньо-музичної діяльності.

С. Сисоева наполягає на активізації творчого процесу. Зокрема, визначаючи, що саме в процесі творчої діяльності розкриваються творчі можливості педагога, відбувається їх реалізація та розвиток, вона зазначила, що саме за таких педагогічних умов виникає необхідність підготовки вчителя «до усвідомлення рівня власної творчої професійної педагогічної діяльності, формування у нього потреби аналізувати власний педагогічний досвід і впроваджувати педагогічний досвід інших з урахуванням своєї творчої індивідуальності» [34, 97].

Друга педагогічна умова *активізація концертної діяльності, яка акумулює творчі можливості студентів факультетів мистецтв* має велике значення для розвитку артистизму майбутніх учителів музики і хореографії. Маємо зазначити, що концертно-виконавська діяльність сьогодення існує у великій множинності і варіативності площин, класифікація яких не є завершеною. Це можуть бути історично сталі академічні форми концертного виконавства, які передбачають спеціально облаштовані зали, майданчики. Також це можуть бути місця, які умовно визнаються сценічними площадками, зокрема це поєднання онлайн трансляцій зі звичайних аудиторних класів навчального закладу. Таким чином, універсальність і виконавська діяльність студентів факультету мистецтв буде проявлятися у різних реаліях, кожна з яких є однаково важливою, і оцінюватися за відмінними параметрами.

Активна концертно-виконавська діяльність дозволяє виконавцю реально спостерігати за результатами свого музично-хореографічного навчання. Досвід сценічних виступів акумулюється у певний практичний наробок студента факультету мистецтв, який складає його професійний інструментарій і своєрідне «сценічне портфоліо». Кожен вихід на сцену уможливорює покращувати свої навички і спонукає до пошуку і апробування тих виконавських прийомів, які майбутній вчитель музики і хореографії задіює під час репетиційної роботи у класі.

Концертний виступ є яскравим, насиченим емоційними перепадами, динамічними переваженнями моментом. У той же час концертно-виконавська діяльність носить контролюючий характер, де виконавець стикається з реаліями, які не є доступними під час підготовчої роботи. Тому майбутній вчитель музичного мистецтва та хореографії має яскраво, зрозуміло передавати свій емоційний внутрішній світ, з його підйомами і спадами, в той же час контролювати якість виступу і балансувати вихід емоцій, уміти розподілити свої енергетичні сили на весь виступ.

Таким чином, забезпечення активної концертно-виконавської діяльності студентам факультетів мистецтв має орієнтуватися на декілька завдань, таких як:

- безпосереднє набуття виконавського досвіду;
- поточна демонстрація результатів навчання;
- розширення музично-хореографічного репертуару;
- набуття необхідного мінімуму виконавської культури;
- ознайомлення з різними форматами проведення виступів, тематикою заходів;
- випробовування виконавця у здатності переключатися на різні за жанром, стилем і технікою музично-хореографічного твору;
- спроможність реалізації сольних проєктів і суміжних, колективних концертних виступів;



- надання площадки для експериментального транслявання інтерпретацій одного і того самого твору,

- здатність дотримуватися належного емоційного тону і не перегорати до початку виступу, тощо.

Корисним для майбутнього вчителя музичного мистецтва та хореографії стане спонукання викладача випробовувати свої сили не лише у стінах навчального закладу, а і у різних мистецьких конкурсах, фестивалях, музично-хореографічних змаганнях і проектах різного масштабу (локальні, місцеві, міжрегіональні, всередині країни, міжнародні, вузькопрофільні, загальномистецькі). Кожен формат подібних заходів знайомитиме студента факультету мистецтв з існуючими регламентами, формами і вимогами до участі у них, що ставитиме його перед самостійним вирішенням даних питань і покроковим просуванням.

Подібні заходи охоплюють спектр різнопланових завдань, які безпосередньо або дотично висвітлюють різні аспекти виконавської діяльності студента факультету мистецтв і певним чином орієнтують його до усвідомлення і відстеження своєї творчої траєкторії навчання і зростання, починаючи від завчасного заповнення необхідної заявки, підбору і опанування належного репертуару, підготовку до виступу з урахуванням регламенту подій, налаштування на концертний вихід.

Отже, активна концертно-виконавська діяльність зосереджуватиме майбутніх вчителів музичного мистецтва та хореографії на тих спеціальних сценічних прийомах, які будуть універсальними у всіх форматах концертних виступів, але і залишатиме місце для тих випадкових успішних спроб, які можуть мати місце під час виконання один раз. Систематичність і частота концертних виступів студентів факультетів мистецтв буде позитивно позначатися на їх професійному зростанні і стабільності виконання. Формати живого виступу і дистанційного транслявання виконавської майстерності розширюватимуть універсальність і маневреність студентів факультету мистецтв здійснювати музично-хореографічну діяльність у різних умовах,

надаючи перевагу візуалізованому поданню мистецької інформації, від чого буде залежати відбір засобів виразності для демонстрації конкретного твору, характеру його подання публіці та обрання артистичних прийомів, динаміки виконання.

Третя педагогічна умова *забезпечення пріоритету музично-творчого осмислення навчального досвіду студентів факультету мистецтв* в умовах сьогодення набуває особливого значення. Надійним помічником вчителя музики та хореографії у справі музично-хореографічного навчання через підвищення його доступності є актуалізація опорних знань перед засвоєнням, а також діагностика характеру засвоєння й розуміння навчального матеріалу. Актуалізувати отриманні знання – значить відновити в пам'яті раніше засвоєнні факти й поняття, що будуть потрібні для оволодіння новим матеріалом. Лише в цьому випадку нова інформація увійде до бази наявних знань особистості, тобто актуалізується наявний навчальний досвід.

Адже основу впевненості майбутнього вчителя музики та хореографії в успішності діяльності становить, в основному, позитивний досвід попередньої аналогічної діяльності. Тому, мобілізуючи студентів факультетів мистецтв на виконання навчально-пізнавальних дій, викладачу варто зміцнити їхні своєрідні позиції шляхом видачі спрощених завдань індивідуально-творчого характеру. У створенні ситуацій успіху важливе значення має оперативний зворотний зв'язок, тобто та інформація, яку отримує людина щодо успішності окремих етапів своєї діяльності. Канали одержання такої інформації у процесі навчальної діяльності дуже різноманітні.

Доцільно не забувати педагогу і про таку важливу функцію, як надання студентові факультету мистецтв впевненості у власних силах. Адже духовна культура не може плідно розвиватися «поза свободою і плюралізмом художніх поглядів, поза вільним виявленням думки стосовно мистецьких цінностей, актуалізації власного ставлення майбутніх учителів до тих чи інших мистецьких явищ. ...Активізація вільного судження студентів факультетів

мистецтв педагогічний засіб, який ще, на жаль не став звичним і розповсюдженим в навчально-виховному процесі» [27, 38-39].

Педагогічна умова забезпечення пріоритету музично-творчого осмислення навчального досвіду студентів факультету мистецтв у процесі передбачає створення умов для повноцінного прояву і розвитку особистості студента, актуалізацію його особистісного музично-творчого досвіду, формування особистісного змісту, що забезпечують ціннісне осягнення художньої інформації, здійснення самостійної, творчої діяльності. Орієнтація на у формуванні музично-артистичного досвіду майбутнього вчителя музики та хореографії вимагає створення цілісної системи ситуацій: ситуацій діалогу, естетичних, емоційно-оцінних, тощо, що потребують особистісних сил саморозвитку, створені самим студентом в процесі здобуття суб'єктивного досвіду виконавської діяльності; передбачає використання особистісно спрямованих прийомів навчання, стимулюючих мотиваційну, пошуково-творчу, орієнтовну та інші функції.

Нами визначені *критерії* і *показники* означеного феномена. Критерієм *мотиваційно-інформаційного компонента* визначено міру мотиваційної спрямованості студентів факультетів мистецтв на набуття музично-артистичного досвіду (показники: наявність фахової спрямованості на музично-хореографічну роботу з учнями; використання сформованості знань і вмінь щодо втілення власного музично-артистичного досвіду; міра оволодіння студентами інноваційними методами мистецької роботи).

Критерієм *когнітивно-регулятивного компонента* визначено ступінь оволодіння майбутніми вчителями музики та хореографії музично-слуховими уявленнями у процесі формування музично-артистичного досвіду (показники: уміння оперувати теоретичними знаннями під час засвоєння засобів і прийомів музично-ритмічного розвитку учнів; наявність уміння оперувати музично-слуховими уявленнями в передачі художньо-образного показу; здатність студентів до артистичного виконання елементів пластичного інтонування).

Критерієм *творчо-виконавського компонента* визначено міру здатності майбутніх учителів музики та хореографії до творчої музично-виконавської діяльності (уміння використовувати виражальні засоби під час створення пластичної імпровізації, здатність до роботи з інформаційними джерелами з використанням сучасних комп'ютерних технологій, наявність здатності до творчого самовираження у виконавській діяльності).

Критеріально-показникова система формування музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії зображена на таблиці 2.1.

*Таблиця 2.1.*

**Критерії та показники сформованості музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії**

<i>Компонент: мотиваційно-інформаційний</i>	
Критерій	Показники
<i>Міра мотиваційної спрямованості студентів факультетів мистецтв на набуття музично-артистичного досвіду</i>	1. Наявність фахової спрямованості на музично-хореографічну роботу з учнями; 2. Використання сформованості знань і вмінь щодо втілення власного музично-артистичного досвіду; 3. Міра оволодіння студентами інноваційними методами мистецької роботи.
<i>Компонент: когнітивно-регулятивний</i>	
Критерій	Показники

<p><i>Ступінь оволодіння майбутніми вчителями музики та хореографії музично-слуховими уявленнями у процесі формування музично-артистичного досвіду</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Уміння оперувати теоретичними знаннями під час засвоєння засобів і прийомів музично-ритмічного розвитку учнів;</li> <li>2. Наявність уміння оперувати внутрішніми слуховими уявленнями в передачі художньо-образного показу;</li> <li>3. Здатність студентів до артистичного виконання елементів пластичного інтонування.</li> </ol>
<p><i>Компонент: творчо-виконавський</i></p>	
<p><b>Критерій</b></p>	<p><b>Показники</b></p>
<p><i>Міра здатності майбутніх учителів музики та хореографії до творчої музично-виконавської діяльності</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Уміння використовувати виражальні засоби під час створення пластичної імпровізації;</li> <li>2. Здатність до роботи з інформаційними джерелами з використанням сучасних комп'ютерних технологій;</li> <li>3. Наявність здатності до творчого самовираження у виконавській діяльності.</li> </ol>

Розроблені критерії та показники музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії дозволяють змодельовати основні складові означеного феномена, спроектувати ефективні шляхи досягнення поставленої мети, якої необхідно їм прагнути в процесі підготовки до практичної діяльності з учнями. При цьому доцільно виокремити основні завдання підготовки фахівців, які будуть враховані у процесі діагностичного дослідження.

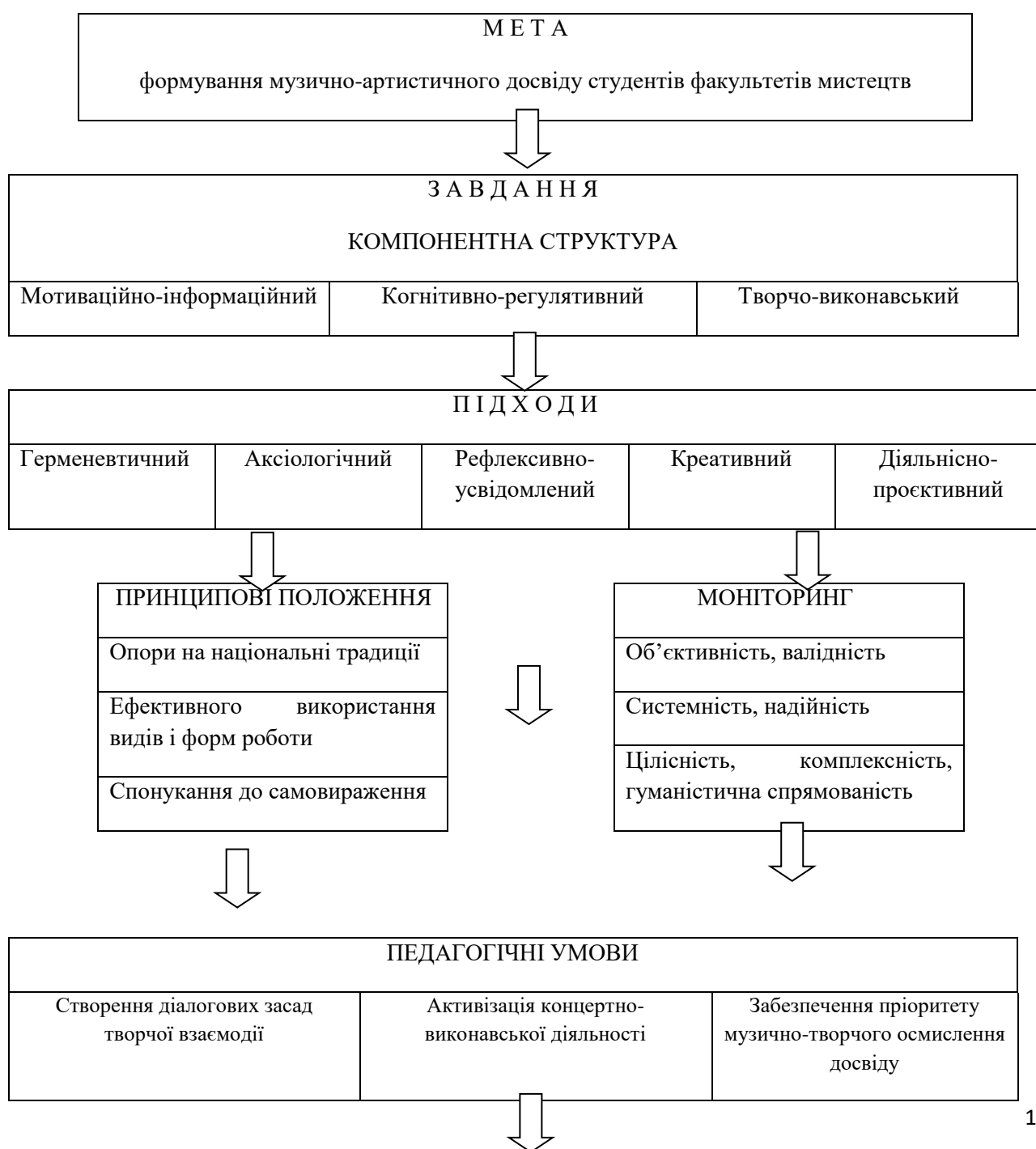
Інноваційні тенденції у навчанні щільно пов'язані з ефективним використанням передового педагогічного досвіду. Адже засвоєння педагогічного досвіду – це сукупність дій учителя, спрямованих на всебічне вивчення його змісту, з'ясування сутності досвіду й опанування практичними вміннями використання нового на рівні творчої трансформації передових ідей в особистісний досвід. Творче використання досвіду вчителів (практичних завдань та результатів їх діяльності), виявляє рівень їх опанування об'єктивними закономірностями, засвоєння яких дозволяє оптимізувати процес підготовки майбутніх учителів музики та хореографії до майстерної продуктивної діяльності.

Отже, всі педагогічні умови (створення діалогових засад творчої взаємодії вчителя та учнів, що сприяє розвитку артистизму у майбутнього вчителя музики та хореографії; активізація концертної діяльності, яка акумулює творчі можливості студентів факультетів мистецтв; забезпечення пріоритету музично-творчого осмислення навчального досвіду студентів) у своїй сукупності мають забезпечити ефективне формування музично-ритмічної компетентності майбутніх вчителів музики та хореографії і наповнюватимуть її готовність різними аспектами ритмічного прояву.

Виходячи з вищезазначеного, нами розроблена модель формування музично-артистичного досвіду студентів факультетів мистецтв, яка охоплює: мету, завдання, методологічні підходи (герменевтичний, аксіологічний, рефлексивно-усвідомлений, креативний, діяльнісно-проективний), структуру (мотиваційно-інформаційний, когнітивно-регулюючий, творчо-виконавський компоненти), основні принципові положення (принцип опори на національні традиції мистецького навчання; принцип ефективного використання видів та форм роботи в організації педагогічної взаємодії з учнями; принцип спонукання студентів факультетів мистецтв до активного художньо-творчого самовираження у виконавській діяльності), педагогічні умови (створення діалогових засад творчої взаємодії вчителя та учнів, що сприяє розвитку артистизму у майбутнього вчителя музики та хореографії; активізація

концертно-виконавської діяльності, яка акумулює творчі можливості студентів факультетів мистецтв; забезпечення пріоритету музично-творчого осмислення навчального досвіду студентів), етапи експериментальної роботи (спонукально-операційний, змістовно-оцінювальний та креативно-модулюючий), методи і форми педагогічної роботи, що разом становить повний технологічний цикл.

Для більшої наочності зобразимо *модель* формування музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії, яка представлена на с. 104 (рис. 2.1.).





*Рис.2.1. Модель формування музично-артистичного досвіду студентів факультетів мистецтв*

### Висновки до другого розділу

Теоретико-методичний аналіз проблеми формування музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії дозволив дійти таких висновків:

- визначено структуру музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики і хореографії, що складається з: *мотиваційно-інформаційного, когнітивно-регулятивного, творчо-виконавського компонентів. Мотиваційно-інформаційний* компонент передбачає глибокий стабільний інтерес до музично-хореографічної діяльності, до мистецтва, любов до дітей, прагнення до впровадження художніх цінностей в середовище підростаючого покоління, адже мотивація – це спонукання, що викликає активність студентів факультетів мистецтв й визначає її спрямованість на самовизначення. *Когнітивно-регулятивний* структурний компонент музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії охоплює їх знання, уміння й навички в сфері музично-хореографічної діяльності, розуміння специфіки виконавської регуляційної роботи з учнями. *Творчо-виконавський* компонент охоплює вміння майбутнього вчителя музики та хореографії створювати атмосферу емоційної відкритості, доброзичливості в співпраці з колективом виконавців;

- використання інноваційних технологій під час вирішення творчих завдань вказує на зміщення акцентів із знаннецентризму до особистості



студента факультету мистецтв, тому важливості у прояві даного показника набуває сформованість навички самостійного прийняття рішень у непередбачуваних ситуаціях;

- основними принциповими положеннями музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії нами визначено: принцип опори на національні традиції мистецького навчання; принцип ефективного використання видів та форм роботи в організації педагогічної взаємодії з учнями; принцип спонукання студентів факультетів мистецтв до активного художньо-творчого самовираження у виконавській діяльності. Принцип опори на національні традиції мистецького навчання полягає в національній спрямованості мистецького навчання, що виявляється в органічному поєднанні мистецької освіти з культурно-історичними традиціями українського народу, в збереженні та збагаченні національних цінностей. Принцип ефективного використання видів та форм роботи в організації педагогічної взаємодії з учнями є важливим так як, педагогічна взаємодія у структурі діяльності визначається взаємним впливом педагога та учня (студента) один на одного, в результаті чого відбувається процес їх особистісних змін. Він ґрунтується на закономірностях зв'язку розвитку свідомості та діяльності, в основу якого покладено філософське положення про єдність буття і мислення. Принцип спонукання студентів факультетів мистецтв до активного художньо-творчого самовираження у виконавській діяльності полягає в тому, що творча діяльність людини завжди спрямована на одержання оригінального продукту у сфері ідей, мистецтва, виробництва, що має як об'єктивну, так і суб'єктивну цінність. У більшості випадків означена характеристика властива результатам творчого самовираження учнів;

- педагогічними умови формування музично-артистичного досвіду майбутнього вчителя музики і хореографії визначено: *створення діалогових засад творчої взаємодії вчителя та учнів, що сприяє розвитку артистизму у майбутнього вчителя музики та хореографії; активізація концертної діяльності, яка акумулює творчі можливості студентів факультетів*

*мистецтв; забезпечення пріоритету музично-творчого осмислення навчального досвіду студентів.* Педагогічна умова створення діалогових засад творчої взаємодії вчителя та учнів, що сприяє розвитку артистизму у майбутнього вчителя музики та хореографії визначає стиль спілкування між вчителем та учнем. З цієї позиції навчальний процес в системі мистецької освіти можна визначити як організоване спілкування між тими, хто має високий рівень знань щодо мистецтва і тими, хто їх набуває. Друга педагогічна умова *активізація концертної діяльності, яка акумулює творчі можливості студентів факультетів мистецтв* має велике значення для розвитку артистизму майбутніх учителів музики і хореографії. Концертно-виконавська діяльність сьогодення існує у великій множинності і варіативності площин, класифікація яких не є завершеною. Третя педагогічна умова *забезпечення пріоритету музично-творчого осмислення навчального досвіду студентів факультету мистецтв* в умовах сьогодення набуває особливого значення. Надійним помічником вчителя музики і хореографії у справі музично-хореографічного навчання через підвищення його доступності є актуалізація опорних знань перед засвоєнням, а також діагностика характеру засвоєння й розуміння навчального матеріалу;

- визначені критерії та показники формування музично-артистичного досвіду майбутнього вчителя музики та хореографії у процесі фахового навчання. Критерієм мотиваційно-інформаційного компонента визначено міру мотиваційної спрямованості студентів факультетів мистецтв на набуття музично-артистичного досвіду (показники: наявність фахової спрямованості на музично-хореографічну роботу з учнями; використання сформованості знань і вмінь щодо втілення власного музично-артистичного досвіду; міра оволодіння студентами інноваційними методами мистецької роботи). Критерієм когнітивно-регулятивного визначено ступінь оволодіння майбутніми вчителями музики та хореографії музично-слуховими уявленнями у процесі формування музично-артистичного досвіду (показники: уміння оперувати теоретичними знаннями під час засвоєння засобів і прийомів музично-ритмічного розвитку

учнів; наявність уміння оперувати музично-слуховими уявленнями в передачі художньо-образного показу; здатність студентів до артистичного виконання елементів пластичного інтонування). Критерієм творчо-виконавського компоненту визначено міру здатності майбутніх учителів музики та хореографії до творчої музично-виконавської діяльності (уміння використовувати виражальні засоби під час створення пластичної імпровізації, здатність до роботи з інформаційними джерелами з використанням сучасних комп'ютерних технологій, наявність здатності до творчого самовираження у виконавській діяльності);

- інноваційні тенденції у навчанні щільно пов'язані з ефективним використанням передового педагогічного досвіду. Адже засвоєння педагогічного досвіду – це сукупність дій учителя, спрямованих на всебічне вивчення його змісту, з'ясування сутності досвіду й опанування практичними вміннями використання нового на рівні творчої трансформації передових ідей в особистісний досвід. Творче використання досвіду вчителів (практичних завдань та результатів їх діяльності), виявляє рівень їх опанування об'єктивними закономірностями, засвоєння яких дозволяє оптимізувати процес підготовки майбутніх учителів музики та хореографії до майстерної продуктивної діяльності;

- розроблена модель формування музично-артистичного досвіду студентів факультетів мистецтв, яка охоплює: мету, завдання, методологічні підходи (герменевтичний, аксіологічний, рефлексивно-усвідомлений, креативний, діяльнісно-проективний), структуру (мотиваційно-інформаційний, когнітивно-регулюючий, творчо-виконавський компоненти), основні принципові положення (принцип опори на національні традиції мистецького навчання; принцип ефективного використання видів та форм роботи в організації педагогічної взаємодії з учнями; принцип спонукання студентів факультетів мистецтв до активного художньо-творчого самовираження у виконавській діяльності), педагогічні умови (створення діалогових засад творчої взаємодії вчителя та учнів, що сприяє розвитку артистизму у

майбутнього вчителя музики та хореографії; активізація концертно-виконавської діяльності, яка акумулює творчі можливості студентів факультетів мистецтв; забезпечення пріоритету музично-творчого осмислення навчального досвіду студентів), етапи експериментальної роботи (спонукально-операційний, змістовно-оцінювальний та креативно-модуючий), методи, засоби і форми педагогічної роботи, що разом становить повний технологічний цикл.

Основні матеріали розділу висвітленні у публікаціях автора [20, 21].

### **Перелік використаних джерел**

1. Андрущенко В. П. Про концептуальні засади філософії освіти / Андрущенко В. П., Лутай В. С. Нова парадигма: альманах наук. праць. Київ, 2004. Вип. 36. С. 8-20.
2. Андрущенко В.П. Ціннісний дискурс в освіті в епоху глобалізації та інформаційної революції: вибр. публікації представників наук. шк. академіка АПН України, д-ра філ. наук, професора В.П. Андрущенка. НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. 550 с.
3. Афанасьєв Ю.Л. Соціально-культурний потенціал художньої діяльності. Л: Світ, 1990. 159 с.
4. Бабін Б.В. Впровадження Болонського процесу у вищій школі України – проблеми і перспективи: міжнародні програми та національний досвід. Б.В. Бабін, В.О. Кроленко, О.О. Александрова. Донецьк: ДЮІ ЛДУВС, 2007. 155, [1] 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. К., 1998. С.101–118.
6. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: навч.-метод. посіб. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.

7. 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.
8. Бондар В. І. Педагогіка проектування освітнього середовища. Вісник: зб. наук. ст. К.: НПУ, 2003. Вип. 5. С. 37-42.
9. Верховинець В.М. Весняночка: ігри з піснями для дітей дошк. і мол. шк. в. 5-те вид. Київ: Муз. Україна, 1989. 343 с.
10. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне: вид-во «Волинські береги», 2011. 552 с.
11. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції [монографія]. Тернопіль: Економ. думка, 2002. 185 [1] с.
12. 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.
13. Жак-Далькроз Э. Ритм. М.: Издательский дом «Классика – XXI», 2008. 248 с.
14. Інтегральна система мистецької освіти: етнокультурний напрям розвитку здібностей творчої особистості: колективна монографія. Керівник авторського проекту В. І. Федоришин. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021. 366 с.
15. Князева Е.Н. Синергетика и новые подходы к процессу изучения [Электр. ресурс]. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Режим доступу: <http://www.uni-dubna.ru>
16. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія]. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 378 с.
17. Козир А. В., Федоришин В. І. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.-метод. посіб. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. 263 с.

18. Коменский Я. А., Локк Дж., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1989. 416 с.
19. Леви В. Искусство быть собой. М.: Издат. центр «Академия». 34-56 с.
20. Лю Шаохуй. Ціннісно-усвідомлений конструкт музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми: Сум.ДПУ імені А.С.Макаренка, 2021. № 5 (109). С. 258-268. DOI 10.24139/2312-5993/2021.05/258-268.
21. Лю Шаохуй. Основні принципи музично-ритмічного виховання майбутніх учителів 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. 202-205.
22. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія. Київ: Промінь, 2006. 432 с.
23. Масол Л.М. Концепція загальної мистецької освіти. Мистецтво та освіта. 2004. № 1. С. 2–5.
24. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. 3-є вид., допов. Київ : ВАТ «КДНК», 2001. 608 с.
25. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 248 с.
26. Основи психології і педагогіки : навч. посіб. /А. В. Семенова, Р. С. Гурін, Т. Ю. Осипова, А. М. Ващенко; За ред. А. В. Семенової. 2-ге вид., випр. і доп. Київ : Знання, 2007. 341 с.
27. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
28. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Козяр, М. С. Коваль. Київ : Знання, 2013. 327 с.

29. Педагогічна майстерність : Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін., За ред. І. А. Зязюна. 3-тє вид., допов. і переробл. Київ, СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.
30. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи, за заг. ред. О. Овчарук. К., 2004. С. 66-72.
31. Психологічний словник-довідник: навч. посіб. К.: Каравела, 2012. 328 с.
32. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька. Навч. посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
33. Русова С. Дошкільне виховання. Вибр. пед. твори. Київ: Освіта, 1966. с. 43.
34. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. К.: Міленіум, 2006. 346с.
35. Філіпчук Г. Г. Націєтворчість освіти: монографія. Чернівці: Зелена Буковина, 2014. 400 с.
36. Філософський енциклопедичний словник / Гол. редкол. В. І. Шинкарук та ін. Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди НАНУ, Київ: Абрис, 2002. 742 с.
37. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. Вид. 3-тє, стереотипне. Київ : Академвидав, 2009. 560 с.
38. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти : підручник. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. 528 с.
39. Merriam-Webster's Collegial Dictionary. – Springfield, Massachusetts: Merriam-Webster, Inc., 1998. 1559 p.
40. Navickienė L. Emocinio Imitavimo Metodos. Vilnius, 2001. 128 p.
41. Ruzkowski J., Gornics E., Zurek M. Leksykon integracji europejskiej. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, 2004. 636 s.

## РОЗДІЛ ІІІ

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-АРТИСТИЧНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ТА ХОРЕОГРАФІЇ

#### 3.1. Діагностика сформованості музично-артистичного досвіду майбутнього вчителя музики та хореографії в процесі фахового навчання

У системі вищої мистецької освіти України підготовка майбутніх учителів музики та хореографії на факультетах мистецтв спрямована на здійснення продуктивної мистецької діяльності з учнями. У зв'язку з цим, студентам факультетів мистецтв педагогічних університетів необхідно набувати системно-цілісного бачення власної фахової діяльності, вміння вирішувати нагальні навчальні завдання в мистецькій роботі з учнями шкільного віку із ефективним використанням засобів мультимедіа, сучасних комп'ютерних технологій [31].

Експериментальне дослідження проводилось на базі факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П. Драгоманова та Інституту культури і мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, яке охопило 248 респондентів, студентів I-IV курсів факультетів мистецтв. Дослідно-експериментальна робота була проведена поетапно (констатувальний, формувальний і контрольний етапи експерименту).

На констатувальному етапі експерименту здійснювався кількісний та якісний аналіз рівнів сформованості музично-артистичного досвіду учителів музики і хореографії шляхом виявлення мотивації студентів факультетів мистецтв до фахової діяльності, рівнів їхньої підготовленості до цієї роботи, а також аналізу робочих програм щодо фахової підготовки майбутніх учителів музики і хореографії, навчально-методичних комплексів з фундаментальних і вибіркових дисциплін.



В основі організації процесу формування музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії лежить структура, яка містить: мотиваційно-інформаційний, когнітивно-регулятивний та творчо-виконавський компоненти. Доцільно зазначити, що кожний із структурних компонентів включає необхідні складові елементи, які характеризують і розкривають їхні сутнісні ознаки. Завдання полягає в тому, щоб перевірити розроблені критерії та показники музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії.

Для проведення серії діагностичних завдань на констатувальному етапі експерименту була розроблена методика вивчення стану означеної проблеми, яка охоплювала: спеціальні спостереження за змістом навчального процесу на лекційних та практичних курсах з методики мистецької освіти, на заняттях творчих колективів, а саме: анкетування, тестування, бесіди та інтерв'ю, які проводились серед викладачів та студентів; експертні судження та оцінки провідних фахівців даного профілю. Окрім цього була проведена діагностична робота з формування музично-артистичного досвіду студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів в умовах проходження виробничої педагогічної практики.

Діагностування проводилося на основі визначених критеріїв та показників музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії з урахуванням того, що здобуття фахового досвіду є довгостроковим процесом, що виявляється у вільній, свідомій, ініціативній, внутрішньо необхідній діяльності спілкування через музичне мистецтво з творчими колективами [10].

Також був проведений аналіз теоретико-методичних джерел, навчальної документації, який уможливив розроблення програми проведення поетапної експериментальної роботи. Аналіз робочих програм щодо фахової підготовки майбутніх учителів музики та хореографії, навчально-методичних комплексів з нормативних і вибіркового дисциплін доводить певну розмитість методів, що спрямовані на формування музично-артистичного досвіду студентів. Тому

скеровуючи увагу на діагностуванні означеної проблеми, як однієї з основних у сфері підготовки майбутнього вчителя музики та хореографії, визначаємо обов'язковою умовою цього процесу - становлення майбутнього фахівця як творчої особистості.

З цього приводу важливо вивчити установку студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів на активну практичну творчу діяльність, що спрямована на самопізнання, самореалізацію та самовдосконалення, а також рефлексивний аналіз навчально-виконавської діяльності, яка полягає у розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики та хореографії, художньо-інтуїтивного прогнозування подальшого фахового саморозвитку.

У зв'язку з цим також необхідно продіагностувати здатність майбутніх учителів музики та хореографії до засвоєння сукупності фахових знань і вмінь, а також засобів виконання практичної діяльності, що дозволяють осмислювати процес організації творчої взаємодії, прогнозувати ситуації, які виникають у процесі спілкування, уміння оперувати теоретичними знаннями та визначати стан учасників навчального процесу.

Для перевірки висунутої нами гіпотези щодо необхідності формування музично-артистичного досвіду ми під час дослідження застосували метод опитування та інтерв'ювання викладачів циклу музично-хореографічних дисциплін. Нами було поставлено викладачам запитання щодо необхідності формування мотиваційно-інформаційного компонента у майбутніх учителів музики та хореографії під час фахового навчання. Також нами було поставлено викладачам запитання про необхідність залучення сучасних комп'ютерних технологій під час організації самостійної роботи студентів під контролем викладача. Поряд із тим, важливим поставало з'ясувати думку викладачів щодо доцільності залучення студентів до практичного опрацювання навчальних методів спрямованих на формування музично-артистичний досвід студентів факультетів мистецтв.

За результатами опитування з'ясувалось, що більшість викладачів циклу музично-хореографічних дисциплін вважають доцільним формування музично-

артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії. Однак відсутність методичних розробок не сприяє ефективному практичному вирішенню даної навчальної проблеми. Викладачі одностайно дали позитивну відповідь на наступне запитання про необхідність залучення сучасних комп'ютерних технологій під час спрямування студентів до оволодіння способами комунікації з учнями, організації їх самостійної роботи над музичним твором. Дане запитання спонукало викладачів до висловлення різних думок. Так деякі викладачі зазначили, що активно спонукають студентів до використання можливостей засобів мультимедіа під час навчальної роботи над музичним твором.

До необхідних завдань викладення циклу музично-хореографічних дисциплін є забезпечення студентів практичними вміннями щодо музично-педагогічної діяльності з учнями шкільного віку, а також формування їх готовності до використання інноваційних педагогічних технологій. Також викладачі зауважили про важливість міждисциплінарного зв'язку під час набуття студентами фахових компетенцій.

Викладачі зазначили, що методика проведення занять із майбутніми вчителями музики та хореографії включає такі методи навчання, які сприяють їх музичному розвитку, формуванню в них стійких умінь щодо використання набутих музично-теоретичних знань під час практичної роботи над музичним твором, їх творчого потенціалу. До таких форм і методів відносяться: ділові ігри, міні репетиції, репетиції-діалоги, концерти-конференції, профорієнтаційні концерти для учнів шкільного віку, навчальні дискусії, творчі презентації самостійних робіт. Отримані результати опитування та інтерв'ювання уможливили окреслення напрямків даного дослідження.

Поряд із тим, нами було здійснено аналіз процесу музично-естетичного розвитку школярів як на уроках музичного мистецтва в загальноосвітніх навчальних закладах, так і в позаурочний час. З'ясувалось, що під час репетицій із учнями вчителі музичного мистецтва та хореографії стикаються із проблемою відтворення учнями особливостей музики через нерозвинене

музичне чуття. Вчителі музики та хореографії намагаються сприяти розвитку естетичного ставлення учнів до ритмічних складових музичного твору. Майбутні вчителі музики та хореографії використовуючи потужні розвивальні можливості музичних творів спонукають учнів до емоційно-особистісного сприйняття характерних особливостей мистецьких творів.

Поряд із тим, здійснювався моніторинг навчальної діяльності. Деякі вчителі музики та хореографії зазначили про те, що під час музично-педагогічної роботи із учнями намагаються залучити їх до свідомого аналітичного сприйняття музики через ритмічну складову. При цьому проблема залучення учнів до активного творчого самовираження через відтворення у сценічних рухах музики, до ритмічної імпровізації, до взаємодії під час самостійної роботи під контролем вчителя з використанням сучасних комп'ютерних технологій, засобів мультимедіа з навчальною метою залишається відкритою. Доречно підкреслити, що поєднання нових інтерактивних методів із традиційними методичними системами музично-хореографічного навчання учнів шкільного віку сприятиме їх гармонічному музично-естетичному розвитку.

Під час проведення констатувального експерименту нами було використано методи, а саме: усне та письмове опитування, інтерв'ювання, бесіди, педагогічне спостереження, виявлення досвіду фахової підготовки студентів, майбутніх учителів музики та хореографії, узагальнення виявлених якісних і кількісних елементів дослідження.

У процесі проведення пошукового експерименту було використано методику діагностики стану сформованості музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії для дослідження вихідного стану груп. Із використанням розроблених попередньо критеріїв для оцінки сформованості музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії проводились педагогічні спостереження. Під час проведення експериментального дослідження було обрано такі основні критерії: міра мотиваційної спрямованості студентів факультетів мистецтв до набуття

музично-артистичного досвіду; ступінь оволодіння майбутніми вчителями музики та хореографії музично-слуховими уявленнями у процесі формування музично-артистичного досвіду; міра здатності майбутніх учителів музики та хореографії до творчої музично-виконавської діяльності.

Для здійснення оцінки результатів навчальної діяльності студентів факультету мистецтв нами було встановлено три рівні сформованості музично-артистичного досвіду, яким відповідала шкала оцінювання знань студентів. Студентів які за виконання навчальних завдань отримали по 4-5 балів за кожне завдання було віднесено до високого рівня. Поряд із тим, студентів які отримали 2-3 бали було віднесено до середнього рівня. Студенти, які отримали за виконання кожного завдання 1 бал відповідали низькому рівню сформованості музично-артистичного досвіду.

Доречно зазначити, що здійснення оцінювання студентів факультетів мистецтв за критерієм міра мотиваційної спрямованості на набуття музично-артистичного досвіду нами було проведено анкетування. Спираючись на те, що сформована в майбутніх учителів музики та хореографії система мотивів позитивно впливає на якість їх навчальної діяльності, тому для нашого дослідження важливо було дізнатись, які саме мотиви спонукають студентів до набуття музично-артистичного досвіду. Запропоновані нами мотиви в анкеті студенти мали оцінити за 10-ти бальною системою.

З метою з'ясування рівня сформованості мотиваційної спрямованості студентів до набуття музично-артистичного досвіду нами було проведено наступне анкетування (додаток А. 1). На перше запитання анкети «Для чого, на вашу думку, вчителю музики та хореографії необхідно вміти читати в нотному тексті ритмічні угруповання?» студенти відповіли: «щоб визначити фрагменти музичного твору, які містять ритмічні труднощі для учнів» – 55 % студентів; «учитель має підібрати методи і навчальні вправи роботи над ритмом із учнями» – 26 % студентів; «щоб визначити етапи роботи з учнями над ритмом у музичному творі» – 19 % студентів.

На наступне запитання анкети «Як визначити в музичному творі музично-

хореографічні труднощі?» студенти відповіли наступним чином: «провести музично-теоретичний аналіз музичного твору» – 72 %; «опрацювати музичний твір фрагментарно» – 15%; «переглянути нотний текст музичного твору або здійснити слуховий аналіз» дали відповідь 13 % опитуваних студентів. На третє запитання анкети «Для чого викладач залучає студентів здійснювати фрагментарну роботу над ритмом у нотному тексті?» студенти надали такі відповіді: «для того, щоб студенти визначили ритмічні труднощі» - 30 % студентів; «для того, щоб студенти опрацювали ритмічні труднощі» – 22% студентів; «для того, щоб потім разом із викладачем проаналізувати фрагменти тексту щодо ритмічних труднощів» – 14 %; «для розуміння особливостей ритмічних угруповань» – 15 % студентів; «для розуміння нотних позначок у музичних творах» – 2 %; «для набуття аналітичних умінь під час навчальної роботи над музичним твором» – 17 % студентів.

Наступне запитання «Як можна використовувати твори мистецтва в роботі з учнями шкільного віку?» студенти відповіли: «в якості фрагментів для опрацювання ритмічних вправ» – 35 % студентів; «для активізації розумової діяльності учнів» – 10 % студентів; «як контрастні фрагменти музичних творів» – 5 % студентів; «під час ігрової діяльності залучаючи їх до слухання музики» – 20 % студентів; «для створення учнями схем і графіків для активізації їх слухової уваги» – 30 % студентів.

Далі, на запитання «Чи можна використати можливості комп'ютеру під час навчальної роботи з учнями над музично-хореографічним твором?» ми отримали досить різні відповіді: «така необхідність існує» – 25 % студентів; «ні. Навчальна робота над ритмом потребує тільки залучення учнів до набуття досвіду правильного висловлення ритму через рух» – 22 %; «ні» – 15 %; «Так. Існує багато музичних комп'ютерних програм для школярів» – 38 % студентів. При цьому на наступне запитання запропонованої анкети «Чи вважаєте ви, що самостійна робота вчителя музичного мистецтва і хореографії над ритмом музичного твору є необхідною?» студенти одностайно надали відповідь «так».

На запитання анкети «Чи є можливим художнє висловлення музичного

твору без попереднього опрацювання музично-хореографічних труднощів?» – 60 % опитуваних відповіли «ні». При цьому, ми отримали й такі відповіді: «учні можуть не розуміти значення деяких ритмічних угруповань, але обов'язково необхідно використовувати вправи для опрацювання ритму» – 10 % студентів; «якщо ритм музичного твору не містить труднощів, тоді можна» – 5 %; «робота з учнями над ритмом є складовою навчальної роботи над музичним твором» – 25 % опитуваних.

Отже, виходячи з отриманих відповідей на запропоновані запитання даної анкети ми доходимо висновку, що студенти усвідомлюють необхідність набуття музично-артистичного досвіду. Це передбачає набуття вмінь здійснювати музично-теоретичний аналіз музичного твору, здійснювати опрацювання фрагментів музичних творів які містять ритмічні труднощі, а також вміння підбирати навчальні методи і вправи, організовувати репетиції з учнями над постановкою танцю тощо. Однак, не всі студенти розуміють необхідність поетапної навчальної роботи над здобуттям знань і вмінь щодо втілення власного музично-артистичного досвіду зазначаючи про те, що достатнім є спонукання учнів до цілісного сприйняття музичного твору.

Для діагностики мотиваційно-інформаційного компонента музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії ми спиралися на данні таблиці А. Реана [25, 78] про те, що задоволеність учителя вибраною професією тим вище, чим є оптимальнішим його мотиваційний комплекс: висока вага внутрішньої й зовнішньої позитивної мотивації навчання і низька – негативна зовнішня (заперечною). Крім того він встановив і негативну (заперечну) співвідносну залежність між оптимальністю мотиваційного комплексу і рівнем емоційної нестабільності майбутнього вчителя музики та хореографії. З цією метою, поряд з іншими, нами була використана методика в основу якої покладена концепція виявлення внутрішньої і зовнішньої мотивації (К. Замфір, А. Реан).

Студентам факультетів мистецтв було запропоновано оцінити мотиви фахової діяльності по їх значущості для кожного за п'ятибальною шкалою: 1

бал - в дуже незначній мірі; 2 бали - в досить незначній мірі; 3 бали - в невеликій, але і не в малій мірі; 4 бали - в досить великій мірі; 5 балів - в дуже великій мірі. На підставі отриманих результатів був визначений мотиваційно-спрямований комплекс особистості студента, який за типом співвідношення між собою відповідає трьох видів мотивації: ВМ (внутрішня мотивація), ЗПМ (зовнішня позитивна мотивація) і ЗНМ (зовнішня негативна (заперечна)). Аналіз результатів зафіксований у таблиці 3.1.

*Таблиця 3.1.*

Мотивація до фахової діяльності майбутнього вчителя музики та хореографії

	Мотиваційні комплекси	%
1	ВМ > ЗПМ > ЗНМ	11,2
2	ВМ = ЗПМ > ЗНМ	26,4
3	ЗПМ > ВМ = ЗНМ	27,3
4	ЗПМ > ЗНМ > ВМ	12,8
5	ЗПМ > ЗПМ = ВМ	10,6
6	ЗНМ > ЗПМ > ВМ	11,7

У процесі обробки результатів були підраховані показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ) й зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ) відповідно до наступних ключів: ВМ = оцінка п.6 + оцінка п.7 / 2; ЗПМ = оцінка п.1 + оцінка п.2 + оцінка п. 5 / 3; ЗНМ = оцінка п.3 + оцінка п.4 / 2. Отже, показником вираження кожного типу мотивації буде число, що знаходиться в межах від 1 до 5 (у тому числі можливо і дріб). На



підставі отриманих експериментальних результатів були визначені мотиваційні комплекси студентів (до найяскравіших мотиваційних комплексів слід віднести 1 і 2, а до найгірших 5 і 6. Проміжними, з погляду на їх ефективність, виявилися мотиваційні комплекси 3 і 4).

За результатами нашого дослідження у 37, 6% (сумарне число 1 і 2 пунктів) опитаних студентів I-IV курсів факультетів мистецтв були зафіксовані високий та середній мотиваційно-інформаційний комплекс. Це свідчить про те, що активність студентів у процесі опанування професією вчителя музики та хореографії мотивована самим змістом діяльності, прагненням досягти в ній певних позитивних результатів, можливістю як найповнішої самореалізації саме в даній діяльності. У 22, 3% (сумарне число 5 і 6 пунктів) студентів було діагностовано найгірший мотиваційний комплекс, тобто діяльність студентів обумовлена мотивами уникнення від роботи з дітьми під час педагогічної практики, бажання всіяко скоротити час практичної роботи з музично-хореографічними вправами, які починають домінувати над мотивами, пов'язаними з цінністю самої педагогічної діяльності, а також над зовнішньою позитивною мотивацією.

Поряд із тим, ми запропонували студентам опрацювати наступну анкету (додаток А. 2). Так, на перше запитання анкети «Чи доводиться Вам читати спеціальну літературу з формування виконавських умінь учнів шкільного віку?» ми отримали наступні відповіді студентів: 22 % студентів відповіли «ні»; «це непотрібно» – 6 % опитуваних; «інколи забезпечує викладач» – 10 % опитуваних; «так, в Інтернеті» – 68 % опитуваних.

На наступне запитання анкети «Чи обов'язково багато прослуховувати музичних творів, щоб набути вміння сприймати ритмічні угруповання в музиці та відтворювати музику відповідно її особливостям?» ми під час обробки даних отримали такі відповіді: «Так, оскільки набутий слуховий досвід сприяє ефективній самостійній роботі вчителя під час відбору навчального репертуару для учнів» – 40 % опитуваних; «Необхідно не тільки прослуховувати музичні твори, але й аналізувати труднощі ритмічних угруповань» – 17 % опитуваних;

«Так, оскільки така діяльність сприяє пошуку способів відтворення особливостей музики в сценічних рухах» 25 % опитуваних «можна запитати у викладача» – 18 % опитуваних студентів.

Третє запитання анкети «Як на вашу думку, чи достатньо вчителю знати декілька навчальних вправ з музично-ритмічного розвитку учнів, щоб навчити їх правильно відтворювати музичний ритм?» не викликало труднощів у студентів і ми отримали наступні відповіді: «Ні, оскільки учні вивчають різні музичні твори. Вчитель музики і хореографії має володіти комплексом ритмічних вправ і опрацьовувати з учнями під час розвитку ритмічного чуття» – 42 % опитуваних; «Вчитель вивчає з учнями музичні твори, що містять різного типу ритмічні труднощі. Це потребує опрацювання багатьох ритмічних вправ» – 28 % опитуваних; «Володіння вчителем лише декількома ритмічними вправами обмежує його під час музично-ритмічного розвитку учнів» – 30 % опитуваних.

На наступне запитання анкети «Як ви вважаєте, чи потрібно майбутньому вчителю музики та хореографії переглядати й аналізувати відеозаписи виступів дитячих хореографічних колективів?» студенти активно залучились до дискусії. Так, 57 % опитуваних відповіли «Потрібно, оскільки студент під час навчання повинен набути аналітичних умінь». «Так, але аналіз віднайдених помилок під час перегляду таких відеозаписів потребує підбору відповідних ритмічних вправ» надали відповідь 35 % опитуваних. Решта студентів, а саме 8 % опитуваних відповіли «Так, потрібно».

П'яте запитання анкети «Чи ознайомлені ви з періодичними виданнями, де висвітлюються проблеми щодо музично-естетичного виховання й розвитку учнів?» вочевидь викликало утруднення, оскільки студенти одностайно надали відповідь «ні».

Поряд із тим, на наступне запитання анкети «Як ви вважаєте, чи потрібно майбутньому вчителю музики та хореографії опрацьовувати самостійно дитячу музичну літературу?» студенти надали відповіді: «Так, оскільки це сприятиме набуттю досвіду підбирати репертуар для танцювального колективу» – 30 %

опитуваних; «Так, але бажано під контролем викладача» – 54% опитуваних; «Потрібно, але ще не вмію робити цього самостійно» – 16% опитуваних.

Останнє запитання запропонованої анкети «Чи відомі вам способи залучення учнів до активного сприйняття музичних творів?» не викликало труднощів, і ми отримали декілька характерних відповідей. Так, 35 % студентів дали відповідь «Це ігрові методи». Деякі студенти (44 %) відповіли «Залучення учнів до графічного зображення особливостей ритму чи малювання». Поряд із тим, 15 % студентів відповіли «Пластичне інтонування сприяє кращому розумінню учнями особливостей ритму в музичному творі», та решта студентів (6 %) відповіли «Залучення учнів до прослуховування контрастних фрагментів музичних творів».

Наступним завданням діагностичного етапу поставало з'ясувати рівень міри здатності студентів до педагогічної творчості. Для того, щоб з'ясувати наступні хвилюючі для нас питання ми провели анкетування серед студентів (додаток А. 3). Так на перше запитання даної анкети «Чи здійснюєте аналіз музичних засобів під час роботи над ритмом у музичному творі?» ми отримали наступні відповіді: «у разі необхідності» 12 % студентів; «якщо викладач залучає до такої навчальної роботи» 11 % студентів; «обов'язково здійснюю аналіз інших музичних засобів для цілісного розуміння сутності музичного твору» 25 % студентів; «такий аналіз сприяє розумінню завдань щодо художнього виконання музичного твору» 52 % студентів.

На друге запитання даної анкети «Чи проводите пошук даних в Інтернеті для розробки навчальної наочності щодо опрацювання ритмічних труднощів із учнями?» ми отримали наступні відповіді: «так, оскільки готуюсь до роботи з дитячим хореографічним колективом» – 20 % студентів; «під час навчальної роботи разом із викладачем» – 55 % студентів; «ще не вмію здійснювати такий пошук даних» – 10 % студентів; «не зовсім розумію процес розроблення такої наочності» – 15 % студентів.

Далі, на третє запитання даної анкети «Яким чином здійснюєте графічний запис ритмічного групування в музичному творі?» студенти відповіли

наступним чином: «слухаю фрагмент музичного твору і графічно позначаю особливості ритму» – 45 % опитуваних; «використовую різні напрямки ліній для позначення характерних особливостей ритму» – 35 % опитуваних; «це використання плавних і пунктирних ліній різної довжини» – 20 % опитуваних; «доцільним є використання ломаної лінії».

На наступне запитання анкети «Яким чином використовуєте ігрові методи в роботі над ритмом із учнями шкільного віку?» студенти відповіли наступним чином: «вмію залучати учнів до відтворення учнями ритму за графічним записом поданому на моніторі» – 30 % студентів; «залучаю дитячі шумові інструменти для відтворення особливостей ритму» – 45 % студентів; «використовую фрагменти з музичних казок» – 14 % студентів; «не вмію їх використовувати» – 11 % студентів.

Поряд із тим, на запитання «Яким чином залучення дитячих шумових інструментів впливає на музично-ритмічний розвиток учнів?» студенти висловлювали такі відповіді: «учні набувають вміння правильно відтворювати простий ритм» – 45 % студентів; «учні навчаються читати запис музичного ритму» – 15 % студентів; «завдяки опрацюванню ритмічних вправ» - 15 % студентів; «завдяки такій навчальній роботі в учнів виробляється свідоме розуміння особливостей ритму» – 25 % студентів.

Враховуючи той факт, що під час роботи над ритмом вчитель музичного мистецтва і хореографії залучає учнів до свідомого розуміння особливостей музичного ритму ми ввели до анкети таке запитання «За допомогою яких сучасних комп'ютерних технологій уможлиблюється залучення учнів до самостійної роботи під контролем викладача над ритмом музичного твору?». Ми отримали різні відповіді на це запитання. Так, 65 % опитуваних відповіли «ми вивчаємо такі технології, але ще не вмію використовувати їх саме в роботі над ритмом музичного твору». Далі, 10 % студентів відповіли «вважаю, що непотрібно використовувати ці технології в роботі над ритмом». Також 20 % опитуваних відповіли «роботі над ритмом краще сприяють ритмічні вправи під час репетиції». Поряд із тим, 5 % студентів надали відповідь «не знаю».

На сьоме запитання анкети «Яким чином можна використовувати відеоматеріал вилучений з Інтернету під час музично-ритмічного розвитку учнів шкільного віку?» студенти надали також різні відповіді. Так, 25 % студентів відповіли «для ілюстрації особливостей музичного ритму». Поряд із тим, 45 % студентів відповіли «для виховання в учнів свідомого розуміння ритму». Також 30% студентів надали таку відповідь «для розроблення навчальної наочності під час музично-ритмічного розвитку учнів». Отже, узагальнюючи отримані відповіді зазначимо, що переважна більшість студентів під час фахового навчання не завжди задовольняють потребу щодо пошуку способів здійснення ефективного музично-ритмічного розвитку учнів. Однак, під контролем викладача студенти із задоволенням здійснюють самостійну роботу з даними щодо опрацювання ритмічних угруповань, використання можливостей засобів мультимедіа, сучасних комп'ютерних технологій.

Далі для того, щоб з'ясувати чи розуміють студенти сутність роботи над ритмом вчителя музичного мистецтва і хореографії, чи використовують студенти можливості комп'ютеру під час навчальної роботи над ритмом у музичному творі, чи використовують комунікативні можливості сучасних комп'ютерних технологій тощо нами було розроблено наступну анкету (додаток А. 4). Так, на перше запитання анкети «Як використання можливостей комп'ютеру сприяє ефективній підготовці вчителя музичного мистецтва і хореографії до проведення репетиції з учнями над опрацюванням ритму?» ми отримали наступні відповіді: «можна набути вміння фрагментарного опрацювання музичного твору» – 17 % опитуваних; «можна підбирати фрагменти відео записів для опрацювання музичних угруповань» – 20 % студентів; «для розроблення навчальної наочності» – 38 % студентів; «для відтворення звучання музичного твору» – 5 % опитуваних; «за допомогою комп'ютеру можна залучати учнів до свідомого аналізу особливостей ритмічних угруповань» – 20 % студентів.

На друге запитання анкети «Чи володієте вміннями представляти учням розроблену навчальну наочність для роботи над ритмом за допомогою

комп'ютеру?» студенти 55 % надали відповідь «так». Поряд із тим, студенти зазначили наступне: «хотілося б оволодіти вміннями залучення учнів до активного сприймання даних» – 20 % опитуваних; «так, це передбачає використання навчальних методів роботи над ритмом» – 25 % опитуваних.

Третє запитання анкети «Які засоби мультимедіа доцільно використовувати в роботі над ритмом з учнями шкільного віку?» студенти відповіли наступним чином: «кожен із засобів доцільно використовувати в навчальних цілях» – 65 % опитуваних; «ті які уможливають здійснення контролю над правильністю відтворення учнями ритму» – 25 %; «не цікавився цим питанням» – 10 % опитуваних.

Поряд із тим, наступне запитання анкети «Яким чином можна використовувати комунікативні можливості мережі Інтернет під час підготовки до роботи з учнями над ритмом?» викликало у студентів труднощі, і тому 75 % студентів надали відповідь «не знаю». Також 25 % студентів надали відповідь «можна залучати учнів до роботи над дитячими музичними комп'ютерними програмами».

Наступне запитання анкети «Як за допомогою сучасних комп'ютерних технологій уможливується набуття учнями комунікативних умінь під час роботи над ритмом?» уможливило отримати такі відповіді: 45 % студентів вважають «вчитель залучає учнів до взаємодії під час навчальної роботи над ритмом за допомогою спеціальних вправ»; 25 % студентів зазначили «завдяки залученню активних методів навчання»; 30 % студентів вказали «вчитель залучає учнів до групової або парної навчальної діяльності».

Шосте запитання анкети «Яким чином учні залучаються до інтерактивної навчальної діяльності над ритмом?» студенти відповіли: «за допомогою використання інтерактивних методів навчання» 60 % студентів; «залучення учнів до активного пошуку способів вирішення поставленої проблеми» 25 % студентів; «не знаю» 15 % студентів. Спираючись на отримані відповіді можна зазначити, що студенти розуміють необхідність використання засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій під час організації роботи

над ритмом із учнями шкільного віку. Проте студенти не вміють використовувати комунікативні можливості комп'ютеру для активізації процесу музично-ритмічного розвитку учнів як на уроках музичного мистецтва, так і в позаурочний час.

Отримані результати за першим етапом констатувального експерименту з виявлення рівнів сформованості мотиваційно-інформаційного компоненту музично-артистичного досвіду студентів факультетів мистецтв у процесі фахового навчання представлено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

**Рівні сформованості мотиваційно-інформаційного компоненту на констатувальному етапі експерименту**

Компонент: мотиваційно-інформаційний						
Показники критерію	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Наявність фахової спрямованості на музично-хореографічної роботу з учнями	10	8	40	32	76	60,8
Використання сформованості знань і вмінь щодо втілення власного музично-артистичного досвіду	9	7,2	41	32,8	78	62,4
Міра оволодіння студентами інноваційними методами мистецької роботи	8	6,4	39	31,2	77	61,6

Проведення наступного етапу констатувального експерименту передбачало діагностування показників когнітивно-регулятивного компоненту. З метою виявлення ступеню оволодіння майбутніми вчителями музики та хореографії музично-слуховими уявленнями, а також вміння студентів факультетів мистецтв використовувати навчальний досвід під час навчальної роботи над ритмом музичного твору нами було проведено контрольну роботу, що включала питання для з'ясування рівню фахових знань студентів щодо методики роботи з учнями шкільного віку під час музично-ритмічного розвитку (додаток В. 4). Оцінювання здійснювалось за кількістю наданих студентами вірних відповідей з використанням методики Ю. Бабанського [2], за якою встановлені межі правильності, які були ідентичні виокремленим рівням: низький –  $0,5 < K_{пр} < 0,69$ ; середній –  $0,7 < K_{пр} < 0,85$ ; високий –  $0,86 < K_{пр} \leq 1$ . За результатами оцінювання результатів навчальної діяльності майбутніх учителів музики та хореографії над контрольною роботою ми віднесли до високого рівня студентів, які набрали від 7 до 10 балів, а саме 7 % студентів. До середнього рівня було включено 30 % студентів, які отримали від 4 до 6 балів. До низького рівня включено 63 % студентів, які набрали від 0 до 3 балів.

Поряд із тим для того, щоб здійснити вимірювання здатності майбутніх учителів музики та хореографії ми провели тестування (додаток Б. 1.). Отримані результати навчальної діяльності підлягали оцінці і присудженню певної кількості балів (додаток Б. 2.). Після підрахунку до низького рівня було віднесено студентів, які набрали 25 балів і менше. Поряд із тим, до середнього рівня включено студентів із набраними балами у межах від 25 до 56 балів, а студентів які отримали від 56 балів і вище ми віднесли до високого рівня.

Слід зазначити, що під час розробки діагностичного етапу констатувального експерименту за основу було взято компонентну структуру визначеного феномену. Так, за когнітивно-регулятивним компонентом необхідним було визначити ступінь оволодіння майбутніми вчителями музики



музично-слуховими уявленнями у процесі формування музично-артистичного досвіду, і тому ми провели діагностичні зрізи з використанням тесту-опитувальника. Останнє передбачає використання шкали з 22 суджень які студенти мали опрацювати (додаток В. 1). Оцінювання навчальної діяльності студентів факультету мистецтв над тестом-опитувальником здійснювалось із присудженням 1 балу у разі відповідності відповіді студента з ключовими відповідями (додаток В. 2.) [22, 10-11].

Для здійснення діагностики щодо вироблення у студентів факультетів мистецтв уміння оперувати теоретичними знаннями під час засвоєння прийомів музично-ритмічного розвитку учнів шкільного віку з використанням простих дитячих музичних інструментів, комп'ютерних музичних програм нами було розроблено відеоматеріал та бланки для опрацювання студентами (додаток В. 3.).

Далі ми здійснили опрацювання отриманих результатів навчальної діяльності учнів із порівнянням кількісних характеристик рівнів сформованості когнітивно-регулятивного компоненту. До високого рівня установки на набуття уміння оперувати теоретичними знаннями під час засвоєння прийомів музично-ритмічного розвитку віднесено 7,2 % студентів. До середнього рівня включено відповідно 32 % студентів, а до низького рівня віднесено 61,6% студентів які виявили несформованість особистісної готовності до здійснення музично-ритмічного розвитку з учнями як на уроках музичного мистецтва, так і в позаурочний час із дитячим хореографічним колективом.

Для того, щоб з'ясувати те, наскільки є сформованими у майбутніх учителів музики та хореографії вміння оперувати музично-слуховими уявленнями в передачі художньо-образного показу ми провели контрольну роботу, яка включала опитувальник (додаток Б. 3.). Під час контрольної роботи студенти отримали наступні завдання: 1. Напишіть етапи роботи вчителя музичного мистецтва і хореографії над ритмом у музичному творі. 2. Напишіть, які можливості сучасних комп'ютерних технологій може застосувати вчитель музики та хореографії під час залучення учнів до роботи над ритмом. 3.

Напишіть, які ритмічні вправи можна застосувати у процесі розвитку в учнів ритмічного чуття. 4. Вкажіть яким чином використання музичних творів різних жанрів може урізноманітнити процес роботи над ритмом. 5. Розкрийте значення поняття «компетентність вчителя музики та хореографії». 6. Напишіть яке значення мають музично-теоретичні знання вчителя музики у роботі над ритмічними труднощами зі школярами. 7. Наведіть приклади ритмічних вправ, сприяють розвитку ритмічного чуття учнів шкільного віку. Далі, за результатами проведення контрольної роботи нами з усіх залучених студентів до експериментального дослідження було сформовано дві групи, а саме: контрольна група до якої включено 123 студента і експериментальна група – 125 студентів. Відтак, у створених нами експериментальній та контрольній групах були проведені початкові зрізи та виявлені рівні: сформованості уміння оперувати теоретичними знаннями під час засвоєння прийомів музично-ритмічного розвитку, ступеня оволодіння музично-слуховими уявленнями у процесі формування музично-артистичного досвіду; сформованості здатності студентів до артистичного виконання елементів пластичного інтонування.

Оскільки для нас важливо було визначити рівень сформованості оперування уміннями музично-слуховими уявленнями в передачі художньо-образного показу твору, та з'ясувати всі хвилюючі нас питання, тому ми запропонували студентам виконати навчальні творчі завдання (додаток В. 5.). Це передбачало здійснення студентом самостійного вибору музичного твору для дитячого танцювального колективу для визначення виховних і розвивальних завдань щодо залучення даного твору до процесу музично-ритмічного розвитку учнів шкільного віку. Наступне завдання передбачало здійснення студентом пошуку в мережі Інтернет щодо фрагментів музичних творів, які б постали основою для розробки наочного матеріалу для роботи над ритмом із учнями.

Виконуючи це завдання, важливим постало представлення студентом прикладів розробленого наочного матеріалу для проведення роботи над ритмом із учнями шкільного віку. Визначаючи ритмічні труднощі в даному музичному

творі студенти розробляли план роботи над ритмом із учасниками хореографічного колективу. Враховуючи результати проведення музично-теоретичного аналізу даного музичного твору кожен студент представляв ідеї щодо його художнього виконання дитячим хореографічним колективом. Це потребувало забезпечення кожного студента навчальним набором, до якого входило п'ять фрагментів музичних творів, їх звукозаписи, а також зображення багатьох складних ритмічних угруповань.

Проведення цього завдання уможливило з'ясувати рівень сформованості музично-слухових уявлень студентів в передачі художньо-образного показу твору. Ми враховували те, що середні оцінки можуть коливатись у межах інтервалу від  $-1$  до  $+1$ . Спираючись на це, оцінювання студентів факультетів мистецтв здійснювалось наступним чином: від  $-1$  до  $-0,33$  – низькі оцінки; від  $-0,33$  до  $+0,33$  – супротивні або невизначені оцінки, та від  $+0,33$  до  $+1$  позитивні оцінки. Далі ми здійснили підрахування загальної оцінки за формулою:

$$E = \frac{\Sigma(+)-\Sigma(-)}{n},$$

де  $\Sigma(+)$  – кількість позитивних відповідей,  $\Sigma(-)$  – кількість неправильних відповідей, які входять до даного показника,  $n$  – кількість опитуваних.

Для перевірки щодо вміння студентів факультетів мистецтв використовувати ритмічні навчальні вправи під час роботи над музично-ритмічним розвитком із учасниками дитячого хореографічного колективу нами було вирішено забезпечити кожного студента двома музичними творами, що містять різні ритмічні труднощі. Завданням студента поставало: здійснити музично-теоретичний аналіз кожного музичного твору; визначити ритмічні труднощі; визначити подібні ритмічні труднощі в обох музичних творах і підібрати ритмічні вправи для їх опрацювання з учнями шкільного віку; розподілити фрагмент який містить складні ритмічні труднощі на декілька

простих і підібрати навчальні вправи для їх опрацювання; представити графічне зображення до кожної ритмічної вправи.

Опрацювання отриманих результатів навчальної діяльності студентів передбачало проведення оцінювання під час якого студент отримав від 12 до 9 балів за якісне виконання завдання. У разі виконання студентом завдання із деякими недоліками таке завдання оцінювалось нами від 8 до 5 балів. Студентів факультетів мистецтв, які отримали 4 бали й нижче було включено до низького рівня сформованості музично-артистичного досвіду.

Отримані відповіді студентів факультетів мистецтв на запропоновану анкету можемо узагальнити й дійти висновку про те, що студенти навчаючись у вищому навчальному педагогічному закладі розуміють важливість розвитку музично-слухових уявлень, та їх важливість для подальшого здійснення музично-педагогічної діяльності з учнями шкільного віку. Однак відповідальність за власний музично-ритмічний розвиток повністю перекладають на викладачів. Студенти висловлюють думки, що набуття виконавських умінь відбувається завдяки оволодіння хореографічно-технічними вміннями, набутого особистого досвіду виступу на сцені, під час репетицій танцювального колективу.

Щодо розробки навчальної наочності для забезпечення музично-ритмічного розвитку учнів, вивчення спеціальної літератури, ознайомлення з періодичними виданнями у галузі хореографічного мистецтва студенти вважають що забезпеченням цих питань мають займатись викладачі вищого навчального закладу. До експериментальної роботи був включений педагогічний моніторинг, який допомагав об'єктивно, системно, цілісно, комплексно та надійно визначати результати дослідно-експериментальної роботи. За показниками: уміння оперувати теоретичними знаннями під час засвоєння прийомів музично-ритмічного розвитку учнів, наявність уміння оперувати музично-слуховими уявленнями в передачі художньо-образного показу твору, здатність студентів до артистичного виконання елементів

пластичного інтонування ми визначали наявність у студентів факультету мистецтв музично-артистичного досвіду.

Результати другого етапу констатувального експерименту з виявлення рівнів сформованості когнітивно-регулятивного компоненту представлено в таблиці 3.3.

*Таблиця 3.3.*

**Рівні сформованості когнітивно-регулятивного компоненту на констатувальному етапі експерименту**

Компонент: когнітивно-регулятивний						
Показники критерію	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Уміння оперувати теоретичними знаннями під час засвоєння прийомів музично-ритмічного розвитку учнів	8	6,4	40	32	77	61,6
Наявність уміння оперувати музично-слуховими уявленнями в передачі художньо-образного показу твору	9	7,2	39	31,2	78	62,4
Здатність студентів до артистичного виконання елементів пластичного інтонування	7	5,6	41	32,8	76	60,8

Для здійснення діагностики за творчо-виконавським компонентом музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії нашим завданням поставало виявлення їх здатності до самовираження у виконавській діяльності. Під час проведення цього виду роботи, ми

використовували заняття з учнями як на уроках музичного мистецтва, так і в позаурочний час із учасниками дитячого хореографічного колективу, а також вміння використовувати виражальні засоби музичного ритму під час створення інтерпретації музичного твору. При цьому самостійна робота, на думку більшості студентів, постає у відпрацюванні технічно-хореографічних умінь, прослуховуванні музичних творів. З цією метою нами було проведено контрольну роботу (додаток В. 6).

Для з'ясування рівня вміння використовувати можливості засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій нами було вирішено залучити їх до творчої роботи з даними. Враховуючи це, ми запропонували кожному студенту самостійно опрацювати музичну літературу й обрати для навчальної діяльності музичний твір для дитячого хореографічного колективу. Оцінюючи результати навчальної діяльності студентів ми застосували модифіковану форму багатофакторного опитувальника FPI розробленого А. Криловим, Т. Ронгинською [3, 188-199]. Дана методика сприяла визначенню рівня прояву творчої оригінальності майбутніх учителів музики та хореографії під час планування музично-ритмічного розвитку учнів (додаток В. 7). Необхідно зазначити, що за шкалою I оцінювались такі вміння студента як: використання можливостей Інтернету та засобів мультимедіа з навчальною метою; аналізувати музичний твір щодо ритмічних труднощів; здійснювати планування організації самостійної роботи учнів під контролем учителя з використанням сучасних комп'ютерних технологій.

До високого рівня було включено 10 % студентів, які виявили вміння комплексного використання навчальних засобів для проведення роботи над ритмічними труднощами у музичному творі. Шкала II характеризує рівень набутих студентом умінь враховувати рівень музично-естетичного розвитку учнів даного шкільного віку. Шкала III спрямована на вміння студентів використовувати набуті під час фахового навчання хореографічно-технічні вміння. Шкала IV уможлиблює здійснення оцінювання креативності студента під час самостійної роботи над музичним твором. Далі, ми здійснили

оцінювання результатів навчальної роботи студентів за кожною з вказаних шкал. У разі, якщо отримана відповідь співпадала з відповідями ключа до опитувальника, то присуджувався 1 бал. Для переведення отриманих балів у стандартні оцінки ми використовували таблицю, а результати було внесено до відповідного стовбчика протоколу занять. Ми розподілили студентів за рівнями музично-ритмічного розвитку: до високого рівня (8 %) – 10-12 балів; до середнього рівня (31,2%) – 7-9 балів; до низького рівня (60,8 %) – 4-6 балів. Отримані результати третього етапу констатувального експерименту з виявлення рівнів сформованості результативно-творчого компоненту унаочнено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

**Рівні сформованості творчо-виконавського компоненту на констатувальному етапі**

Компонент: творчо-виконавський						
Показники критерію	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Уміння використовувати виражальні засоби під час створення пластичної імпровізації	9	7,2	38	30,4	75	60,8
Здатність до роботи з інформаційними джерелами з використанням сучасних комп'ютерних технологій	11	8,8	40	31,2	77	61,6
Наявність здатності до творчого самовираження у виконавській діяльності	10	8	39	32	76	60

Подальша діагностична робота поставала у здійсненні визначення та порівняння рівнів сформованості музично-артистичного досвіду студентів факультету мистецтв контрольної та експериментальної груп із урахуванням розроблених нами критеріїв і показників (табл. 3. 5).

*Таблиця 3.5.*

**Рівні сформованості музично-артистичного досвіду студентів на констатувальному етапі експерименту**

№	Рівні сформованості	Контрольна група		Експериментальна група	
		абс.	%	абс.	%
1	Високий рівень	14	11,6	9	7,2
2	Середній рівень	40	30,9	39	31,2
3	Низький рівень	69	57,5	77	61,6
4	Усього	123	100	125	100

За отриманими даними встановлено, що студенти факультету мистецтв контрольної групи, та студенти експериментальної групи за своїми показниками є подібними. Виходячи з цього, частину студентів обох груп було розподілено за рівнями сформованості музично-артистичного досвіду: до низького рівня 30,9 % студентів, до середнього 31,2 % студентів, до високого 11,6 % та 7,2 % студентів КГ та ЕГ. Отримані нами дані дають можливість здійснення висновку про те, що студенти включені до контрольної та експериментальної групи, які є подібними. На цій підставі ми здійснили порівняння результатів виявлених студентами.

У результаті констатувального експерименту виявлено три рівні сформованості музично-артистичного досвіду, а саме: низький, середній, високий. Виокремлення різних рівнів сформованості музично-артистичного



досвіду сприяє здійсненню диференційованого індивідуального підходу під час фахового навчання майбутніх учителів музики та хореографії, а також здійснення якісно-кількісної характеристики критеріїв і показників сформованості означеного феномена за умови впровадження методики формування музично-артистичного досвіду студентів факультетів мистецтв.

**Високий рівень** сформованості музично-артистичного досвіду студентів факультетів мистецтв відзначається стійкою мотивацією до самовдосконалення, що стимулюється спектром пізнавально-творчих мотивів. Простежується сформована установка на набуття фахово-необхідних компетенцій. Студенти високого рівня проявляють активність під час навчальної діяльності, виявляють стійкий інтерес до творів мистецтва, та сформованість потреби використовувати мистецькі цінності в музично-педагогічній діяльності з учнями шкільного віку. Студенти даного рівня цілком володіють знаннями та вміннями необхідними для здійснення вчителем музики і хореографії професійної діяльності з учнями.

На цьому рівні студенти характеризуються всебічно розвиненими музичними здібностями, вільно оперують спеціальними термінами та поняттями. Так виявляючи здатність самостійно працювати над музичним матеріалом студенти даного рівня володіють комплексом автоматизованих дій, розуміють значення засобів музичної виразності. Студенти факультету мистецтв використовують уміння щодо оперування музично-слуховими уявленнями під час опрацювання музичного твору, спроможні ідентифікувати за слухом та в нотному тексті ритмічні угруповання для якісного та виразного відтворення музичного ритму відповідно заданому метро ритму. Здійснюючи навчальну роботу над художньою інтерпретацією елементів музичної мови студенти застосовують набуті музично-теоретичні знання, навички ритмічної імпровізації, а також уміння самостійно аналізувати й коригувати виконання учнями навчальних дій. Виявляючи творчу активність та ініціативність під час групової навчальної діяльності над навчальним завданням оригінально

вирішують творчі завдання демонструючи володіння комплексом знань і вмінь під час творчої роботи з даними.

Студенти факультетів мистецтв виявляють уміння здійснювати самоконтроль над власними навчальними діями, а також вчасно реагують на зміни під час групової або парної навчальної роботи. Навчальна діяльність студентів цього рівня має творчо-дослідницький характер. Поряд із цим, студенти факультетів мистецтв у процесі аналізу мистецьких творів застосовують інтелектуально-логічні прийоми, способи вирішення проблемних навчальних завдань. Ці студенти прагнуть до вияву власного розуміння метро-ритмічних складових музичного твору та передачі характеристик художнього образу.

На цьому рівні сформованості музично-артистичного досвіду можна говорити про те, що студенти виявляють самостійність, активність, ініціативність у художньо-творчому самовираженні. Студенти віднесені нами до цього рівня прагнуть вивчати музичні твори для учнів шкільного віку, в навчальній роботі використовують словниковий запас, комплекс технічно-виконавських умінь, навчальні методи роботи над музичним твором. Ці студенти володіють знаннями щодо специфічних засобів виразності музики та хореографії. Вміють використовувати набуті музично-теоретичні знання під час сприйняття музичних творів різних за жанром і музичним стилем. Опрацювання фрагментів музичного твору, що містять складні ритмічні угруповання, характеризується розумінням особливостей музично-ритмічної роботи з учнями шкільного віку, використовують сформовані стилістичні уявлення, виражальні можливості музичного ритму.

Студенти цього рівня володіють достатньо розвинутою здатністю до використання різноманітних форм музично-педагогічної комунікації з учнями під час організації їх музично-естетичного розвитку. У навчальній роботі студенти використовують сучасні інформаційно-комунікативні засоби навчання. Студенти характеризуються усвідомленою мотивацією щодо

оволодіння інноваційними музично-педагогічними технологіями, та виявляють готовність до здійснення інноваційної музично-педагогічної діяльності.

**Середній рівень** сформованості музично-артистичного досвіду студентів характеризується інтересом до творів мистецтва, сформованістю основних якостей вчителя музики та хореографії. Сформованість потреби використовувати мистецькі цінності в музично-педагогічній діяльності з учнями шкільного віку сприяє виявленню студентами активності під час навчальної діяльності. Обсяг знань щодо специфічних засобів виразності музики та хореографії потребує поповнення.

На цьому рівні студенти характеризуються розвиненими музичними здібностями, однак недостатні знання перешкоджають вільному оперуванню спеціальними термінами й поняттями. Студенти факультетів мистецтв виявляють здатність до залучення слухового контролю під час опрацювання музичного твору. Поряд із тим, студенти даного рівня здатні до часткової ідентифікації за слухом ритмічних угруповань, що не призводить до якісного та виразного відтворення складного музичного ритму відповідно заданому метро ритму. Робота над художньою інтерпретацією елементів музичної мови має фрагментарний характер, оскільки нерозвинуті вміння щодо ритмічної імпровізації, уміння здійснювати глибокий музично-теоретичний аналіз музичного твору не сприяють цілісному охопленню музичного твору.

Студенти, віднесені нами до середнього рівню здатні самостійно опановувати музичний матеріал майже без допомоги викладача, однак результат самостійного опрацювання музичного твору носить технічний характер без розкриття емоційно-образної сфери музичного твору. Епізодично використовують самоконтроль під час навчальної роботи над музичним твором. Студенти середнього рівня виявляють стійкий інтерес до навчальної роботи над творами мистецтва, а також навчальних завдань творчого характеру. Однак під час навчальної роботи над творчими навчальними завданнями проявляють одноманітність.

На цьому рівні сформованості музично-артистичного досвіду студенти опрацьовують музичні твори використовуючи комплекс технічно-виконавських умінь. Однак неповно володіють навчальними методами творчої роботи над музичним твором, а також знаннями щодо специфічних засобів виразності музики та хореографії. Проведення аналітичної навчальної роботи над музичними творами з урахуванням жанру та музичного стилю здійснюється тільки під контролем викладача. Опрацювання фрагментів музичного твору із складними ритмічними угрупованнями потребує додаткового введення навчальних вправ для розкриття виражальних можливостей музичного ритму у взаємозв'язку із метро-ритмом.

Студенти віднесені нами до середнього рівня виявляють розуміння основних положень у сфері музично-ритмічних аспектів технології роботи над музичним ритмом. Студенти цього рівня використовують найбільш розповсюджені інформаційно-комунікативні технології та потребують розвитку комунікативних умінь для проведення репетиційної роботи з учнями, набуття вмінь використовувати інноваційні музично-педагогічні технології з використанням сучасних комп'ютерних технологій.

**Низький рівень** сформованості музично-артистичного досвіду студентів характеризується невисокою мотивацією самовдосконалення, простежується несамостійна установка на набуття фахових компетенцій. Студенти характеризуються відсутністю інтересу до творів мистецтва, оскільки вони ще не усвідомлюють важливість творчої інтерсуб'єктної взаємодії вчителя музики та хореографії з учнями. Поверхневою є потреба щодо набуття навчального досвіду, а також досвіду репетиційної роботи на сцені з учнями шкільного віку. Студенти з низьким рівнем сформованості музично-ритмічної компетентності недостатньо володіють фаховими знаннями та вміннями необхідними для подальшого здійснення професійної діяльності з учнями шкільного віку. Музично-теоретичні знання і вміння студентів є на низькому рівні. Це постає перешкодою під час оперування даними. Саме тому навчальні завдання виконувались лише за поданим зразком. Підготовленість студентів у сфері

музично-ритмічних аспектів щодо роботи над музичним ритмом знаходиться на рівні розпізнавання різних типів ритмічних групувань із частковим відтворенням даних закладених у музично-ритмічному пласті музичного твору.

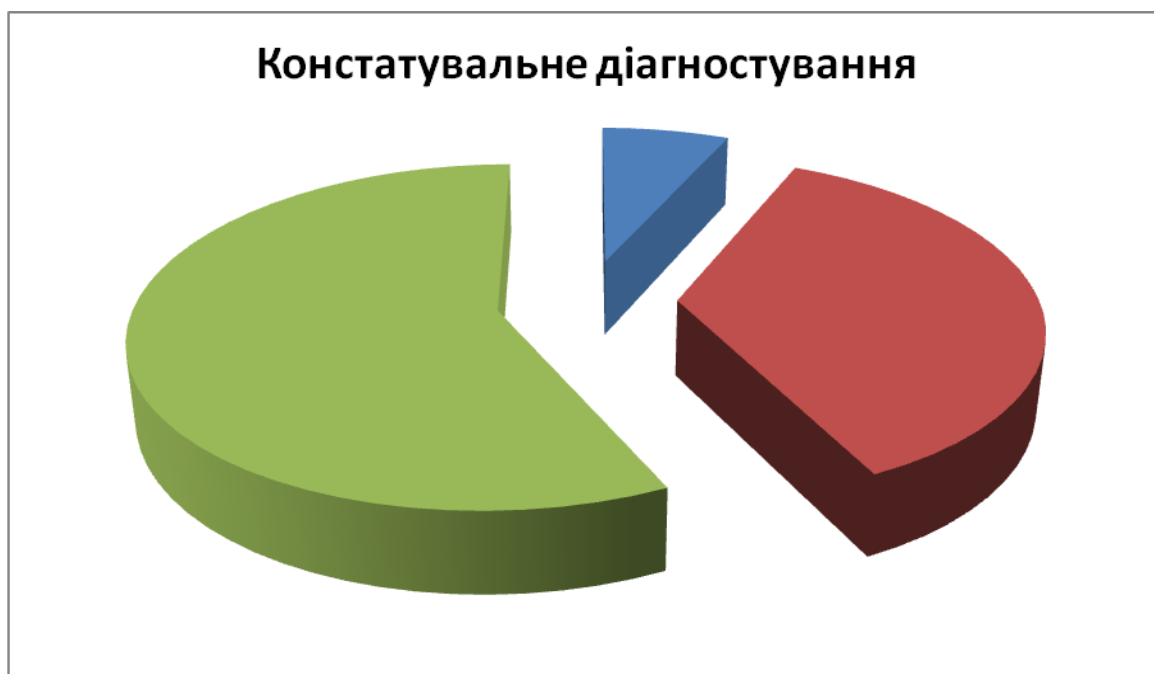
Скоординованість умінь щодо відтворення заданого ритму виявляється епізодично. Недостатнє проникнення у змістовну сутність музичного твору, здійснення неповного аналізу музичних засобів, уникнення технічного відпрацювання деталей не сприяло досягненню ефективного результату навчальної роботи студентів даного рівня над навчальним завданням. Відсутні вміння щодо здійснення ритмічного самоаналізу, а власне виконання музичного твору характеризується ритмічними огріхами. Несформовані вміння студентів щодо самоконтролю над навчальними діями вимагає від викладача здійснення постійного керівництва як навчальною, так і самостійною роботою. Елементарні рефлексивні вміння студентів не сприяють забезпеченню саморегуляції під час організації навчальної роботи учнів, що виявлялось у неусвідомленні наявності власних недоліків.

Студенти даного рівня виявили нездатність до імпровізації з ритмічними угрупованнями. Аналітична робота над музичною структурою твору зводиться до його фрагментарного опрацювання. У студентів даного рівня недостатньо розвинуті креативні здібності. Зацікавленість студентів навчальною роботою над музичним твором проявлялась лише тоді, коли навчальне завдання передбачало опрацювання нескладних фрагментів музичного твору. Їх ставлення до фахового саморозвитку виявилось недостатнім, воно вирізнялось фрагментарністю навчального досвіду щодо опрацювання різного типу навчальних завдань. Під час навчальної роботи над завданнями творчого характеру студенти даного рівня потребують контролю викладача.

У процесі виконання навчальних завдань діагностичного характеру студенти факультету мистецтв потребували додаткових роз'яснень. Респонденти не виявили комунікативні вміння під час залучення до групової навчальної діяльності з використанням засобів мультимедіа. Сучасні

комп'ютерні технології використовуються задля отримання мінімального навчального результату.

За допомогою методу обчислення середнього арифметичного значення нами було проведено статистичну обробку кількісних показників дослідно-експериментальної роботи за кожним розробленим нами рівнем. Це уможливило узагальнення результатів констатувального діагностування, що представлено на рисунку 3.1.



**Рис. 3.1. Результати стану сформованості музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії**

За отриманими даними до високого рівня включено 6,8 % студентів ЕГ, до середнього рівня включено 32,4 % студентів, низький рівень виявили 60 % студентів. На цій підставі можна стверджувати про те, що переважна більшість студентів КГ та ЕГ не виявляли глибоких знань щодо музично-ритмічного розвитку учнів шкільного віку з використанням засобів мультимедіа, інноваційних педагогічних технологій з використанням сучасних комп'ютерних технологій. Це зумовлено тим, що під час вивчення навчальних дисциплін

музично-хореографічної підготовки питання формування музично-артистичного досвіду не розглядалось.

Проведений теоретичний аналіз отриманих результатів констатувального експерименту уможливив виявлення таких складових музично-хореографічного навчання як теоретична і практична спираючись на розроблені нами орієнтовні критерії та показники сформованості музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики і хореографії. Практична спрямованість визначених критеріїв зумовлена специфікою музично-хореографічного навчання, як складової фахового навчання майбутніх учителів музики та хореографії.

### **3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики формування музично-артистичного досвіду майбутнього вчителя музики та хореографії в процесі фахового навчання**

Для формування музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики і хореографії нами було розроблено комплекс навчальних методів для набуття студентами необхідних фахових знань і вмінь, так і на розвиток їх ритмічного чуття. Методи навчання, на думку А. Алексюк, постають як «впорядковані способи взаємопов'язаної діяльності викладачів і студентів, скеровані на вирішення навчально-виховних завдань вищої школи» [1, 435].

Розглядаючи методи навчання музики Г. Падалка зазначає про їх приналежність до методів мистецького навчання. Ці методи дослідниця вважає впорядкованими способами взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, що спрямована на розв'язання художньо-навчальних і художньо-виховних завдань [18, 177-185].

Поетапна методика формування музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії була розроблена відповідно до визначених завдань та складається з трьох взаємообумовлених етапів, а саме: спонукально-операційного, змістовно-оцінювального, креативно-модулюючого.

Перший етап – **спонукально-операційний**, було спрямовано на розширення власного досвіду, активізацію інтересу студентів до опрацювання музичних творів різного жанру, до засвоєння критеріїв вибору музичного матеріалу для роботи з учнями різних вікових категорій з урахуванням темпо-ритмічних труднощів. У процесі проведення першого етапу формувального експерименту ми спонукали студентів до засвоєння необхідних теоретичних понять, розгорнутого алгоритму прийомів і дій навчальної роботи над ритмом музичного твору, систематизації музично-теоретичних і хореографічно-технічних знань для формування художньо-аналітичних умінь. Методичне забезпечення даного етапу складає: *метод збагачення образно-слухового досвіду, метод асоціативного пошуку, метод розроблення графічного зображення музичних об'єктів, метод художньо-музичного аналізу, тощо.*

Другий етап – **змістовно-оцінювальний** був спрямований на оперування студентів музично-слуховими уявленнями, їхні знання про музично-педагогічну діяльність учителя музики та хореографії, накопичення умінь у студентів: аналітично сприймати музику через ритмічну складову емоційно-образного змісту музичного твору, читання ритмічних угруповань із використанням способів їх опрацювання в навчальній роботі над музичним твором, використання засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій. Даний етап сприяв набуттю студентами вмінь оперування даними для виконання завдань щодо музично-ритмічного розвитку учнів шкільного віку. Формування музично-артистичного досвіду студентів на даному етапі здійснювалось за допомогою розробленої системи методів, а саме: *метод синхронно-синкретичного засвоєння ритмічних угруповань, метод варіативного вивчення складних музичних фрагментів, метод ескізного опрацювання музичних творів, метод емоційно-змістовного аналізу, рольові ігри на основі ритмічних вправ тощо.*

Третій етап – **креативно-модулюючий**, був підпорядкований та передбачав створення поліхудожнього середовища, простору осмислення результатів навчальної діяльності з використанням засобів мультимедіа та



сучасних комп'ютерних технологій, оцінювання ступеню готовності до здійснення музично-педагогічної діяльності з учнями шкільного віку. На даному етапі здійснювалось поступове розширення усіх компонентів музично-артистичного досвіду, формування здатності до творчого самовираження виконавській діяльності майбутніх учителів музики та хореографії. Методика третього етапу ґрунтується на розробленій системі таких методів як: *метод критичної оцінки даних, метод вільних асоціацій, метод стимулювання творчого самовираження, метод розроблення та створення ритмічних вправ, метод порівняльно-зіставний, метод спрямування до творчої діяльності.*

Одним із напрямків формувального експерименту є виховання музично-аналітичного мислення, оскільки майбутній учитель музики і хореографії організовуючи репетиції з учнями в подальшій фаховій діяльності повинен уміти добирати музичний репертуар відповідно до музично-ритмічного розвитку учнів, планувати навчальну роботу над музичним твором відповідно до поставлених навчальних завдань.

Необхідно зазначити, що для успішного формування музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики і хореографії навчальний матеріал відбирався, систематизувався відповідно до змісту музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва і хореографії з учнями шкільного віку. Під час фахового навчання студенти вивчають дисципліни: «Методологія наукових досліджень», «Основи наукових досліджень в галузі хореографії», «Теорія і методика хореографічної освіти», «Історія хореографічного мистецтва», «Мистецтво балетмейстера», «Народний костюм і сценічне оформлення танцю», «Режисура видовищних заходів», «Робота з самодіяльним хореографічним колективом», «Теорія і методика історико-побутового танцю», «Теорія і методика класичного танцю», «теорія і методика сучасного бального танцю», «Теорія і методика українського народного танцю», «Теорія і методика сучасного естрадного танцю», «Теорія і методика сучасного естрадного танцю». Також здійснювалось забезпечення студентів факультетів мистецтв знаннями необхідними для продуктивного перебігу

процесу навчальної роботи над музичним твором. Під час експериментального дослідження студенти залучались як до індивідуальної, так і до групової форм навчальної діяльності.

Поряд із тим, важливим поставало створення умов для практичного засвоєння хореографічного та музично-теоретичного тезаурусу, організації самостійної роботи студентів під контролем викладача з використанням засобів мультимедіа, сучасних комп'ютерних технологій [31]. Це надало можливість студентам осмислити сутність і зміст музично-ритмічного розвитку учнів шкільного віку під час репетиційної роботи над музичним твором, усвідомити особливості фрагментарного опрацювання музичного твору, використовувати ефективні навчальні прийоми та методи емоційного розвитку учнів.

Для того, щоб майбутні вчителі музичного мистецтва та хореографії навчались створювати графічне зображення музичних об'єктів для роботи над ритмічною складовою із учнями шкільного віку нами було модифіковано метод О. Горбенко у метод графічного зображення музичних об'єктів [7]. Цей метод передбачає залучення студентів до навчальної роботи над фрагментами музичних творів, які містять ритмічні труднощі для виконання учнями шкільного віку у вигляді представлення графічного зображення ритму як музичного об'єкту.

Організація навчальної роботи студентів передбачає розподіл їх на дві групи учасники яких мають сформулювати навчальну проблему й визначити навчальні завдання. У кожній групі студенти самостійно обирають музичний твір і визначають фрагменти цього твору, які містять ритмічні труднощі для виконання учнями шкільного віку. За допомогою веб-сервісу Learning Apps. org студенти залучаються до створення завдання. Організуюючи навчальну роботу студентів викладач реєструє їх для того, щоб кожен студент отримав пароль і логін за яким відкривається доступ до власних сторінок «Мої класи». Розроблення даного інтерактивного завдання із створення графічного зображення ритму передбачає встановлення подібних пар.

Доцільно враховувати, що студенти факультетів мистецтв мають

розробити до кожного завдання по три зайві варіанти. Далі викладач залучає студентів до презентації результату самостійної навчальної роботи. Отже, залучення студентів до навчальної роботи за даним методом дозволяє залучити їх до використання комп'ютеру та можливостей сучасних комп'ютерних технологій.

Здійснюючи самостійну навчальну діяльність під контролем викладача студенти разом створюють принципово новий творчий продукт спрямований на музично-ритмічний розвиток учнів шкільного віку. Організація навчальної роботи майбутніх учителів музики та хореографії передбачає проведення музично-теоретичного аналізу музичного твору з використанням спеціальної термінології під час фрагментарного опрацювання музичного тексту. Музичні твори для навчальної роботи обираються за жанром, стилем чи за тематикою з урахуванням навчальної мети. Ці музичні твори постають навчальним матеріалом для залучення студентів до різних видів навчальної діяльності для розвитку й вдосконалення вмінь опрацювання музичних творів з використанням сучасних комп'ютерних технологій.

Формування установки на набуття музично-слухових уявлень передбачає створення умов для накопичення досвіду навчальних дій у роботі над музичним ритмом, практичних знань про музично-ритмічний розвиток учнів шкільного віку, зміцнення навичок розпізнавання і розуміння ритмічних угруповань. Найбільше формуванню установки у майбутніх учителів музики і хореографії на набуття музично-артистичного досвіду сприяють методи формування досвіду розуміння сутності складних ритмічних угруповань і розвитку уміння щодо ритмічної імпровізації. Формування установки на набуття музично-артистичного досвіду здійснюється під час проведення музично-хореографічних дисциплін.

Методика формування музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики і хореографії включає низку ігрових форм роботи. Зокрема, розроблена дидактична гра «Ритмічна імпровізація». Викладач умови гри подає як розповідь про племена давніх людей, які говорять абсолютно незрозумілими

мовами, але їм треба спілкуватись і домовлятись про спільне мирне сусідське співіснування. У цій справі на перший план виступає необхідність представлення свого народу, культури, способів дій за допомогою відбивання ритму. Викладач розподіляє студентів на дві групи для того, щоб підготувати ритмічну імпровізацію. У цьому процесі студенти факультету мистецтв використовують прості шумові музичні інструменти, притоптування, відбивання ритму в долоні, ритмічні вигуки. Після демонстрації ритмічної імпровізації однією групою студентів факультетів мистецтв, інша група має охарактеризувати цю ритмічну імпровізацію, тобто перекласти на відому мову ритмічні угруповання.

Поряд із тим, нами розроблено навчальні завдання «оцінки ритмічних труднощів». За даними завданнями студенти порівнюють кілька фрагментів музичних творів, які містять різні ритмічні труднощі для виконання. Наприклад, пропонується проглянути нотний запис фрагменту музичного твору, прослухати його звукозапис і визначити ритмічні труднощі. На цій основі розробити ритмічну вправу для учнів шкільного віку. Визначити розвивальні завдання розробленої вправи або опрацювати декілька невеликих фрагментів музичних творів і порівняти значення типових формул, а саме: пунктирного, рівного, синкопованого, регресивного, прогресивного.

Навчальні тести також привнесли значну користь під час формування досвіду висловлення розуміння музичного ритму. Наприклад студентам пропонується наступне завдання: прослухати три музичних фрагменти і зазначити якому з фрагментів відповідає графічний малюнок музичного ритму; визначити, якому графічному малюнку з числа наведених відповідає запропонований фрагмент музичного твору для прослуховування; встановити відповідність ритмічних угруповань між трьома представленими графічно ритмічними характеристиками і трьома фрагментами музичних творів; створити графічний малюнок ритмічних характеристик фрагменту музичного твору.

На цьому етапі формувального експерименту використовувались методи

та прийоми роботи націлені на рішення завдань щодо формування фахової спрямованості студентів на музично-педагогічну діяльність. Найбільш важливою була мета формування знань про інноваційну діяльність майбутніх учителів музики і хореографії. Цій меті послужили лекції-бесіди зі студентами.

На першій (вступній) лекції-бесіді студенти познайомились із феноменом інноваційний учитель. Були продемонстровані численні приклади музично-педагогічної роботи учителів, які працюють в закладах загальної і середньої освіти. Студенти впевнилися в тому, що атмосфера інноваційного закладу сприяє ефективній музично-педагогічній діяльності інноваційного вчителя. На практичних прикладах було розкрито сутність діяльності сучасного учителя музики і хореографії. Отримав пояснення феномен інноваційна діяльність учителя музики та хореографії.

Студентам факультетів мистецтв було запропоновано самотужки окреслити сфери впливу такого учителя на учнів шкільного віку. Наступна бесіда була присвячена розгляду питання здійснення інноваційним учителем музики та хореографії позаурочної діяльності. Була сформульована проблема, колективним рішенням якої стало проведення репетиції з учасниками дитячого хореографічного колективу. На цьому ж занятті студенти пройшли короткий тренінг з проведення репетиції з учнями шкільного віку. Предметом осмислення на третьому груповому занятті постала робота інноваційного учителя музики та хореографії над ритмом у музичному творі. Майбутні учителі музики та хореографії розглядали цей процес з урахуванням зацікавленості учнів процесом навчальної роботи над ритмічними труднощами, залучення їх до різних видів навчальної діяльності над ритмом.

Наступна зустріч зі студентами експериментальної групи пройшла в обстановці лабораторної роботи, що була присвячена експерименту за сприйняттям складних ритмічних угруповань. Зазначимо, що метод активізації сприйняття складних музичних угруповань передбачає використання інтерактивних прийомів роботи. З цією метою нами розроблено дидактичні ігри. Однією з дидактичних ігор є «Ритмічний портрет». Умови гри є такими:

викладач розподіляє студентів на дві групи: «історики» та «меломани». Група студентів-«істориків» отримує завдання виявити в представлених організатором гри нотних записах музичних творів певні ритмічні угруповання використовуючи метод опитування «меломанів». Останні прослуховували ці музичні твори. На основі висловлень «меломанів» створюється графічний малюнок. Потім організатор гри залучає їх до прослуховування, і якщо графічний малюнок не відповідає ритмічним угрупованням музичного твору, тоді «історики» позбавляються набраних попередньо балів.

Після цього першого випробовування студенти старанно виконують завдання щодо створення графічного малюнку до певного фрагменту музичного твору, який містить ритмічні труднощі. Даний метод глибоко переконує майбутніх учителів музики та хореографії у можливості знаходження ефективних способів опрацювання ритмічних труднощів у музичному творі, добре налаштовує їх на усвідомлений пошук таких способів.

Для набуття студентами здатності оперувати музично-теоретичними знаннями й уміннями під час засвоєння прийомів і методів ми до експериментальної методики включили метод збагачення образно-слухового досвіду. За основу ми взяли технологію О. Пометун «Карусель» [30], що передбачає одночасне включення студентів до активної навчальної діяльності під час формування фахової спрямованості на музично-педагогічну діяльність. Організуючи навчальну роботу студентів викладач розподіляє їх на дві групи.

Студенти першої малої групи розташовуються на стільцях у внутрішньому колі спиною до центру та отримують навчальні завдання, а саме: «Музичні твори», «Синкопи», «Сценічні рухи», «Навчальні ігри», «Прості музичні інструменти», «Ритм і агогічні зміни», «Пунктирні ритми». До того ж, кожен студент має декілька білих і кольорових карток для того, щоб у разі необхідності позначити ефективність пошукової діяльності групи. Студенти малої групи ознайомлюються із навчальними завданнями. Формуючи з решти студентів велику групу викладач розташовує їх у коло на стільцях обличчям до центру, та роздає нотний запис фрагментів музичних творів і звукозаписи. Далі

кожен студент внутрішнього кола набирає собі учасників зовнішнього кола, і таким чином формуються малі групи, що працюють над навчальними завданнями. При цьому опрацювання звукозаписів здійснюється в навушниках.

Учасники в групі здійснюють пошук даних, обмінюються ідеями щодо вирішення даного музичного завдання, розвивають вміння аргументувати власну позицію, доводити доцільність залучення даних для вирішення даного навчального завдання. Якщо керівник команди не погоджується з учасниками своєї команди, тоді він демонструє білу картку. У разі вдалої командної роботи учасники отримують від командира кольорову картку. Далі, за сигналом викладача відбувається зміна командирів у групах. Після проведення загального обговорення результатів навчальної діяльності у групах вони отримують бали відповідно набраних карток. Така групова робота спрямована на збагачення образно-слухового досвіду студентів, а також сприяє обміну фахових знань.

Зазначимо, що для вироблення у майбутніх учителів музики та хореографії здатності оперувати музично-теоретичними знаннями й уміннями під час втілення власного музичного-артистичного досвіду, ми також долучали їх до ігрової діяльності методом асоціативного пошуку. Метод асоціативного пошуку передбачав використання навчальних прийомів і методів музично-ритмічного розвитку учнів шкільного віку. З цією метою нами було розроблено і введено до експериментальної методики з метою зацікавлення студентів факультетів мистецтв навчальною роботою над формуванням музично-артистичного досвіду.

Викладач розподіляє студентів на малі групи, де обирався капітан команди. Кожен капітан отримує від викладача назву теми уроку з учнями визначеного шкільного віку і навчальний метод музично-ритмічного розвитку. Учасники команд мають проаналізувати сутність певного навчального методу використовуючи набуті музично-теоретичні та художні знання. Керівники команд у цей час прослуховують музичні твори і підбирають фрагменти, які містять ритмічні труднощі. На бланку «Заплановані помилки» кожен капітан

записує помилки, які він навмисно заклав у дані про певні фрагменти музичних творів і віддає цей бланк для іншої команди (додаток А. 6).

Учасники кожної команди разом із своїм капітаном аналізують надані капітаном іншої команди фрагменти музичних творів і дані зазначені у бланку. Здійснюючи асоціативний пошук між темою уроку і фрагментами музичних творів студенти підбирали навчальні прийоми музично-ритмічного розвитку учнів. Виявлені невідповідності учасники занотовують до картки № 7 (додаток А. 7). Якщо учасники команди опрацювали навчальні прийоми музично-ритмічного розвитку учнів і правильно вказали на помилки закладені в даних від капітана іншої команди, то отримують найвищі бали від викладача. Таким чином, залучення майбутніх учителів музики і хореографії до навчальної діяльності за даним методом сприяє розвитку їх умінь оперувати музично-теоретичними знаннями й уміннями під час засвоєння прийомів і методів музично-артистичного навчання.

Продовжуючи розвивати вміння студентів оперувати музично-теоретичними знаннями й уміннями під час засвоєння прийомів і методів музично-ритмічного розвитку нами до експериментальної методики було введено метод художньо-музичного аналізу. За цим методом викладач пропонував студентам проаналізувати музичний твір і прослухати звукозапис. Навчальним завданням для студентів поставало визначити фрагменти музичного твору, які містять ритмічні труднощі і підібрати навчальні методи роботи над ритмом із учнями шкільного віку. Викладач зазначає про можливість використання інформаційної бази мережі Інтернет. Цікаво, що студенти працюючи над одним і тим же музичним твором, обирали різні фрагменти для навчальної роботи і добирали різні навчальні методи. Далі, викладач залучає студентів до демонстрації студентами результатів навчальної діяльності. Таким чином, студенти за даним методом використовували набуті знання здійснювали художньо-музичний аналіз музичного твору.

Одним із ефективних методичних прийомів, що дозволяє продемонструвати наявність загального сенсу і ритмічних особливостей



музичного твору є експеримент зі сприйняттям. Даний прийом застосовується під час залучення студентів до уміння оперувати музично-слуховими уявленнями в передачі художньо-образного показу музичного твору.

Використання даного прийому спрямована на колективну інтерпретацію сутності фрагмента музичного твору. Викладач для прослуховування пропонує фрагмент музичного твору, який містить ритмічні труднощі. Наприклад, фрагмент регтайму «Кленове листя» музика С. Джопліна. Після прослуховування кожен студент має опрацювати самостійно таке завдання: записати схематично фрагменти музичного ритму, які запам'ятались; записати декілька словесних характеристик ритму; навести ритмічну вправу для навчальної роботи з учнями. Після цього викладач опитує кожного і фіксує на екрані характеристики ритму даного музичного фрагменту. Отримуючи цілісну картину студенти знову залучаються до прослуховування даного музичного фрагменту і обирають тільки доцільні дані, які можна використати в якості наочного матеріалу.

Ескізне опрацювання музичного твору передбачає цілісне охоплення його змістової сутності. Це передбачає здійснення музично-теоретичного аналізу твору, гру фрагментів на музичному інструменті, спів мелодійної лінії. Для набуття майбутніми вчителями музики та хореографії вмінь оперувати внутрішніми слуховими уявленнями нами було введено до експериментальної методики модифікований В.Гевал метод ескізного опрацювання музичних творів. Цей метод передбачає залучення студентів до інтерпретаційно-педагогічного аналізу, який спрямований до пошуку музичних засобів у роз'ясненні особливостей ритму та вибору навчальних прийомів і методів для точного відтворення учнями ритмічних угруповань. Ескізне опрацювання музичного твору передбачає заповнення картки № 3 (додаток А. 10). Аналіз нотного матеріалу здійснюється для того, щоб визначити фрагменти музичного твору які містять ритмічні труднощі. До графі «Методи» студенти записують навчальні методи роботи над ритмом. У цьому процесі викладач спонукає студентів до підбору відеофрагментів, а також взірці інших видів мистецтва.

Отже, залучаючи студентів до навчальної роботи за методом ескізного опрацювання музичного твору вони набувають уміння оперувати внутрішніми слуховими уявленнями.

З метою формування у майбутнього вчителя музики та хореографії вміння оперувати внутрішніми слуховими уявленнями ми до експериментальної методики ввели метод емоційно-змістовного аналізу. Цей метод також спрямовано на оволодіння студентами вміння розуміння музичного ритму, де певну значимість набуває вміння побачити конфігурації ритму як об'єкта. Накопиченню емоційного досвіду студентів сприяло залучення до синестезійних переносів. За даним методом студенти здійснювали емоційно-змістовний аналіз музичного твору для цілісного охоплення смислового напруження полів. Викладач звертав увагу студентів на музичні символи закладені композитором і спонукає їх до пошуку прийомів декодування цих символів. Для майбутніх учителів музики та хореографії важливим постало залучення до використання в навчальній роботі інтегруючих засобів музичної виразності в пластику, динаміку руху. Отже, залучення студентів до навчальної роботи за даним методом сприяє оволодінню студентами вміння виявляти особливості розвитку драматургічної лінії до варіювання смислів на основі оперування внутрішніми слуховими уявленнями.

Для зацікавлення майбутніх учителів музики та хореографії процесом набуття вмінь диференційованого вибору форм і методів музично-ритмічного розвитку учнів ми використовували рольові ігри на основі ритмічних вправ, з цієї метою нами до експериментальної методики було залучено метод «Зміни позицію». Викладач розподіляє студентів на дві команди, що розташовуються в різних аудиторіях. Першу команду викладач забезпечує нотним матеріалом музичного твору для проведення музично-теоретичного аналізу, а також виявлення ритмічних труднощів для виконання учнями шкільного віку. Поряд із тим, учасники команди визначали музичні засоби, розкривали характерні особливості музичного образу.

Учасники іншої команди також аналізують нотний запис даного

музичного твору, визначають форми і методи навчальної роботи з учнями шкільного віку над ритмом у даному музичному творі. Така навчальна робота потребує вибору учасника, який має виконувати роль «розвідника» для збирання даних в іншій команді. «Розвідник» записує результати навчальної роботи першої команди до картки № 5 (додаток А. 11). Далі, викладач залучає студентів до почергового представлення результату навчальної діяльності кожної команди, а також до загального обговорення. Отже, залучення студентів факультету мистецтв до навчальної діяльності за даним методом уможливорює спонукати їх до свідомого вибору форм і методів музично-ритмічного розвитку учнів шкільного віку на основі проведення музично-теоретичного аналізу, діагностики рівня сформованості музично-артистичного досвіду учнів.

Слід зазначити, що вчитель музики та хореографії готуючись до проведення занять із учнями як на уроках музичного мистецтва, так і в позаурочний час свідомо відбирає форми й методи музично-ритмічного розвитку учнів. Враховуючи результати діагностики рівня загально музичного розвитку учнів, поставлені навчальні завдання щодо їх музично-ритмічного розвитку вчитель аналізує існуючі навчальні методи, які сприятимуть досягненню ефективного результату музично-педагогічної діяльності з учнями. Одним із завдань учителя музики та хореографії є залучення доцільних форм і методів музично-ритмічного розвитку учнів, які сприяють також вмотивуванню учнів до навчальної роботи над ритмічними труднощами.

Для того, щоб студенти під час методичної підготовки до набуття вміння здійснювати свідомий вибір форм і методів музично-ритмічного розвитку учнів нами було розроблено і введено до експериментальної методики метод «Складання пазлів». Цей метод спрямований на розгляд багатьох навчальних методів для набуття студентами вміння обирати навчальні методи відповідно до умов музично-ритмічного розвитку учнів як на уроках музичного мистецтва, так і під час репетицій із дитячим хореографічним колективом. Організуючи навчальну роботу студентів викладач розподіляє їх на малі групи. Кожну групу викладач забезпечує даними щодо шкільного віку учнів, рівня їх музично-

ритмічного розвитку, і карткою № 6 (додаток А. 12) для заповнення в процесі навчальної роботи над поставленим завданням. Останнє передбачає проведення музично-теоретичного аналізу музичного твору і підбір форм і методів навчальної роботи з учнями.

Розвиваючи здатність майбутніх учителів музики та хореографії до диференційованого вибору форм і методів музично-ритмічного розвитку учнів ми використали метод варіативного вивчення складних музичних фрагментів. Цей метод спрямовано на розуміння студентами можливостей виникнення проблемних ситуацій під час музично-ритмічного розвитку учнів шкільного віку. Студентам під час навчальної роботи за даним методом надавалась можливість виступити в ролі вчителя музики і хореографії, та спробувати вирішити певну проблемну ситуацію. Викладач розподіляє студентів на дві групи, і забезпечує кожен групу нотним матеріалом. Учасники груп самостійно обирали фрагмент музичного твору, який містить ритмічні труднощі для виконання учнями. Під час такої самостійної навчальної роботи студенти опрацьовували способи навчальної роботи зі школярами над ритмічними труднощами даного фрагменту. Необхідним поставало здійснення підбору навчальних ритмічних вправ, розроблення навчального наочного матеріалу.

На наступному етапі навчальної роботи студентів за даним методом викладач залучає учасників кожної групи до представлення результатів навчальної роботи. Під час представлення групою студентів способів опрацювання музичного фрагменту студенти іншої групи виконують роль учнів які створюють проблемні ситуації. Останнім викладач роздає карточки на яких зафіксовано проблемні ситуації різної складності. Наведемо приклади деяких із них: учень відбиваючи музичний ритм відстає від решти учнів; учень не може виконати ритмічне угруповання; учень не розуміє сутності заданого ритму; учень не рахує долі під час відтворення музичного ритму; учень не вміє читати графічний малюнок музичного ритму. Слід зазначити, що студенти виходячи з особливостей ритму певного фрагменту музичного твору вигадували такі проблемні ситуації самі. Вирішуючи певні проблемні ситуації студенти мали

представити інший варіант вивчення з учнями даного фрагменту музичного твору. Далі ця процедура повторювалась під час представлення способів опрацювання музичного фрагменту учасниками іншої групи. Отже, залучення студентів до навчальної діяльності методом варіативного вивчення складних музичних фрагментів викликає у них зацікавленість процесом вирішення проблемних ситуацій, підбору ефективних способів опрацювання з учнями музичних фрагментів які містили ритмічні труднощі.

Далі, відповідно до поставлених завдань експериментального дослідження ми включили метод стимулювання творчого самовираження. За даним методом викладач розподіляє студентів на малі групи. Для навчальної роботи студентом пропонується сюїта М. Степаненка «Про звірів», яка є циклічним фортепіанним твором, який складається із декількох мініатюр побудованих за принципом контрасту. Оскільки кожна мініатюра не залежить одна від одної та передбачають окреме виконання, тому кожна мала група студентів отримує по одній мініатюрі для опрацювання.

Перша група студентів отримує п'єсу даної сюїти «Бегемот». На основі проведеного музично-теоретичного аналізу мають вказати музичні фрагменти, які підтверджують думку про те, що п'єса написана у формі музичного періоду. З якою метою композитор використовує темп Grave? Яким чином можна висловити через сценічний рух акордові сполучення у низькому регістрі, та їх зміну динаміки через кожні два такти з форте на раптове піано, а також чергування кварта й квінти в мелодійній лінії. Результати групової самостійної роботи студентів є розроблення навчального завдання для школярів із використанням музичних фрагментів даного музичного твору.

Друга група студентів отримує для навчальної роботи п'єсу «Дельфін» з сюїти М. Степаненка «Про звірів». Навчальним завданням студентів постає здійснити музично-теоретичний аналіз даного музичного твору і визначити виразальні засоби, що мають спільну інтонаційну основу в гармонії та мелодії музичного твору. До розроблення навчального завдання школярів має бути включений фрагмент, де у музичній тканині поєднуються септакорди

побудовані на I – у та IV – щаблях основної ля-мажорної тональності. У сценічних рухах учні мають висловити особливості музичного ритму на основі якого звучить арпеджіо вгору що завершується звучанням на динаміці піано, а також мінливу метро-ритмічну структуру.

Третя група студентів отримує для навчальної роботи мініатюру «Черепаха» з сюїти М. Степаненка «Про звірів». Завданням полягає у складанні тонального плану даного музичного твору. У тональності соль дієз мінор ця мініатюра викладена в формі музичного періоду. Студенти на основі музично-теоретичного аналізу виявляють чотири лінії у звукоутворенні в даному музичному творі, та розробляють чотири коротких навчальних вправ для школярів. Так, розробка першої навчальної вправи передбачає виявлення в музичному тексті першої лінії, що розвивається в межах кварта. Розробка другої навчальної вправи передбачає використання музичного фрагменту в якому звучить мордент у нижньому голосі на звучанні *sf*. Далі, розробка навчальної вправи має включати звучання великої октави. Під час розробки четвертої навчальної вправи для школярів студенти мають проаналізувати остинтну фігурацію, що звучить протягом 16 тактів п'єси.

Четверта група студентів отримує для навчальної роботи п'єсу «Білочка» з сюїти М. Степаненка «Про звірів». Під час розроблення навчальної вправи для учнів студенти мають враховувати те, що дана мініатюра має форму музичного періоду, що звучить у дводольному розмірі. До того ж, слід враховувати октавне перегукування інтервалів кварта й секунда, гармонійне насичення музичного тексту септакордами, динамічне зіставлення чотиритактових музичних речень.

П'ята мала група студентів опрацьовує мініатюру «Лисиця» з сюїти М. Степаненка «Про звірів», що викладено в темпі *Rubato con grazio*. На основі музично-теоретичного аналізу студенти розробляють навчальну вправу для школярів із урахуванням чотиридольного розміру, арпеджованого нонакорду II щаблями на *sf*.

Шоста мала група отримує для навчальної роботи п'єсу «Мавпочки» з

сюїти М.Степаненко «Про звірів», що викладено за формою розширеного музичного періоду. Аналізуючи звукотемброві, метро-ритмічні, динамічні, структурно-комбінаційні елементи музичної мови, розміри 4/4 та 2/4 ,ритмічні особливості музичного тексту із акцентами на сильну й відносно сильну долі такту студенти мають окремо розглянути структурні побудови: 1-7 такти; 8-19 такти; 20-26 такти. Цю навчальну роботу студенти проводять для того, щоб визначитись із музичним матеріалом, який постане основою для розробки навчальної вправи для школярів із урахуванням драматургічної образності даної мініатюри.

Під час фахового навчання майбутніх учителів музики та хореографії важливо спонукати їх до набуття вміння використовувати можливості засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій. Це передбачає використання: 1. Освітніх веб-сервісів: slideboom<http://www.slideboom.com/>; Prezi <http://prezi.com/>; PhotoPeach <http://photopeach.com>; Slide share <http://www.slideshare.net/>; Google Presentations для створення та зберігання презентацій. 2. Для створення вікторин, опитувань, тестувань: JeopardyLabs <https://jeopardylabs.com/>; Kahhot! <https://kahhot.com>; Online Test Pad <https://onlinetestpad.com>; Quizizz <https://quizizz.com/>; 3. Для створення флеш-ігор: Bubbl.us <https://bubbl.us/>; Class Tools.NET <https://www.classtools.net>; PurpozeGames <https://www.purposegames.com/> . 4. Для створення інтерактивних мультимедійних плакатів Thinglink <https://www.thinklink.com/>; Gloster <https://edu.gloster.com/>. 5. Для створення інтелект-карт: Popplet <https://popplet.com/>; Mindomo <https://www.mindomo.net>; SpiderScribe <https://www.spiderscribe.net>.

Процес формування музично-артистичного досвіду учнів передбачає застосування вчителем інтелектуальних умінь і творчих здібностей. Опрацювання великої кількості необхідно для презентації музичного твору, підбору музичного матеріалу для навчальних вправ, створення наочних засобів навчання.

Виходячи з необхідності забезпечення студентів умінням

використовувати можливості засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій нами було модифіковано дослідницький метод В.Андрєєва [31] у метод спрямування до творчої діяльності. Цей метод передбачає забезпечення студентів об'єктом дослідження, яким постає музичний твір. Для того щоб набути досвід організації навчальної роботи з учнями над ритмом викладач залучає студентів до використання організаційного прийому в навчальній роботі. Студенти складають план проведення роботи над ритмом, де кожен пункт передбачає визначення навчального часу для виконання учнями певних навчальних дій. Викладач зауважує, що вчитель музики і хореографії постійно здійснює контроль над навчальними діями учнів, які зазвичай захоплюються процесом відтворення ритму. Організація навчальної роботи студентів здійснюється за допомогою електронної стіни PADLET і на основі хмарного сервізу Microsoft One Drive. При цьому, онлайн-сервіс PADLET.com використовується для обміну даними між студентами. Викладач пропонує учасникам кожної команди ввести до браузера url-адресу і на електронній стіні розмістити тексти, малюнки, графічні рисунки, гіперпосилання.

За допомогою електронної стіни викладач спілкується зі студентами, публікує результати їх навчальної діяльності у формі електронної таблиці. Необхідну інформацію студенти зберігають використовуючи такі хмарні технології як Google Docs, One Drive. Викладач отримуючи на електронній стіні гіперпосилання від студентів на виконане навчальне завдання. Для перегляду студентами результатів навчальної роботи учасників іншої групи, викладач освітній контент розміщує на ресурсах One Drive, а на електронній стіні PADLET розміщує гіперпосилання на ці ресурси.

Поставлене нами завдання щодо розвитку вміння використовувати можливості засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій ми вирішили також через включення такого методу як метод порівняльно-зіставного. Ми враховували те, що виконуючи творчі завдання учні: глибше засвоюють теоретичний матеріал; дізнаються про закономірності побудови мелодії, ритмічного малюнку; у них виникає бажання самостійно



імпровізувати, творити, мислити і впевнено висловлювати власну музичну думку. Викладач забезпечує кожную групу нотним матеріалом. У створених групах учасники висувають ідеї щодо використання можливостей засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій, і у разі необхідності між групами відбувається обмін навчальним досвідом використання комп'ютеру. До того ж, студенти висловлюють свою думку щодо підбору сценічних рухів відповідно виявленим ритмічним труднощам музичного твору.

Залучені до навчальної роботи музичні твори практично опрацьовуються в групі, а потім здійснюється представлення результатів навчальної роботи. Викладач залучає студентів до загального обговорення. Таким чином, навчальна діяльність майбутніх учителів музики і хореографії за даним методом спрямована до набуття уміння використовувати можливості засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій.

З урахуванням необхідності розвитку здатності майбутніх учителів музики та хореографії до творчого самовираження у репетиційній діяльності з учнями нами було розроблено і введено до експериментальної методики метод вільних асоціацій. Цей метод спрямований до залучення студентів до творчої роботи над музичними творами.

Організовуючи навчальну діяльність студентів викладач розподіляє їх на декілька малих груп. У цих групах студенти самостійно обирають музичні твори для навчальної роботи та визначають фрагменти над якими планується проводити заняття з дитячим хореографічним колективом. Опрацьовуючи визначені ритмічні труднощі студенти підбирають хореографічно-технічні прийоми вираження сутності ритму, що характеризує художній образ. На основі цих прийомів розробляються хореографічні вправи, що потребують регулярного повторення з навчальною метою. Залучення учнів до екзерсису здійснюється для правильної постановки корпусу, зміцнення суглобо-м'язового апарату, розвитку м'язової пам'яті, координації, музично-ритмічного розвитку.

Таким чином, даний метод передбачає візуальне відтворення списку ритмічних угруповань із якими вчитель музики та хореографії може стикнутись

під час роботи над музичним твором із учнями шкільного віку. Цей метод спрямовано на активізацію інтуїтивних процесів навчальної діяльності студентів під час вирішення навчального завдання.

Слід сказати, що вчитель музики та хореографії під час підготовки до роботи з учнями над музичним твором, який містить ритмічні труднощі стикаються з такою ситуацією, що до заданого композитором ритмічного групування вчителю необхідно створити ритмічну навчальну вправу. Це здійснюється з урахуванням рівня музично-ритмічного розвитку учнів, їх вікових особливостей, можливість використання шумових дитячих інструментів, засобів мультимедіа. З цією метою ми до експериментальної методики формування музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії включили метод створення ритмічних вправ. Цей метод передбачає розвиток здатності студентів до творчого самовираження у репетиційній діяльності з учнями шкільного віку. Викладач розподіляє студентів на малі групи, які одержують один музичний твір для того, щоб віднайти фрагменти які містять ритмічні труднощі і потребують опрацювання з учнями.

На основі проведення короткого музично-теоретичного аналізу музичного твору студенти кожної групи створюють ритмічну вправу. Важливим у цьому процесі постає залучення засобів мультимедіа сучасних комп'ютерних технологій, а також розроблення навчального наочного матеріалу. По завершенні роботи кожна група робить коротке представлення розробленої музично-ритмічної вправи.

Викладач залучає решту студентів до здійснення короткої характеристики музично-ритмічної вправи. Групою експертів занотовуються ці характеристики визначаються переваги і недоліки. На цій основі учасники групи експертів складають «методичну папку». Залучаючи студентів до загального обговорення викладач підкреслює особливості оцінювальної діяльності вчителя. Крім оцінювання доцільності використання ритмічної вправи в навчальній роботі з учнями оцінювання здійснюється ще й для того, щоб: перейти від відповідності

ритмічної вправи навчальним завданням роботи над музичним твором до оцінювання вмінь, які можна сформувати або розвинути в учнів; спонукати учнів до роздумів над якістю висловлення музичного ритму в сценічних рухах; дати можливість учнів продемонструвати здатність до творчого самовираження в роботі над графічним рисунком; оцінювати колективне виконання учнями складних ритмічних угруповань; оцінити старанність до точного відтворення музичного ритму відповідно заданого метро-ритму.

Отже, залучення студентів до навчальної діяльності за методом створення ритмічних вправ сприяв виробленню вміння працювати в командою і в команді для досягнення позитивного результату групової навчальної діяльності. Створюючи ритмічні вправи студенти факультетів мистецтв виявляли свою здатність до творчого самовираження з урахуванням умов репетиційної діяльності з учнями шкільного віку.

Проведемо аналіз результатів формувального етапу експерименту.

Подальша дослідно-експериментальна робота передбачала проведення контрольного етапу, що спрямовано на виявлення ефективності впровадження поетапної методики формування музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики і хореографії. Метою проведення даного контрольного етапу було виявлення рівнів набутих фахових і художніх знань, умінь і навичок у майбутніх учителів музики та хореографії, сформованості їх музично-артистичного досвіду, а також рівня розвитку їх умінь щодо творчої роботи над музичним твором із використанням засобів мультимедіа, сучасних комп'ютерних технологій.

У дослідно-експериментальному дослідженні приймало участь 248 студентів. До контрольної групи (КГ) включено 123 студенти факультетів мистецтв навчання яких здійснювалось за традиційною методикою. До експериментальної групи (ЕГ) включено 125 студентів, які навчалися за розробленою автором методикою.

Для визначення динаміки показників за мотиваційно-інформаційним, когнітивно-регулятивним, творчо-виконавським компонентами, а також рівнів

сформованості музично-артистичного досвіду, досліджуваних нами було проведено підсумкову зрізову контрольну роботу, що включала чотири завдання (додаток Д. 1., Д. 2, Д. 3., Д. 4.). За виконання цих завдань студенти отримали до 15 балів. Опрацювання отриманих даних здійснювалось за діагностичною методикою констатувального експерименту. Результати підсумкової контрольної роботи в контрольних та експериментальній групах, а також гістограми порівняльного розподілу студентів за кількістю набраних балів показані в таблиці 3.6.

Отримані результати експерименту було опрацьовано з використанням методів математичної статистики. Це передбачало також здійснення розподілу певної ознаки в процесі порівняння двох емпіричних розподілів та виявлення відмінностей [с. 34 Сидоренко].

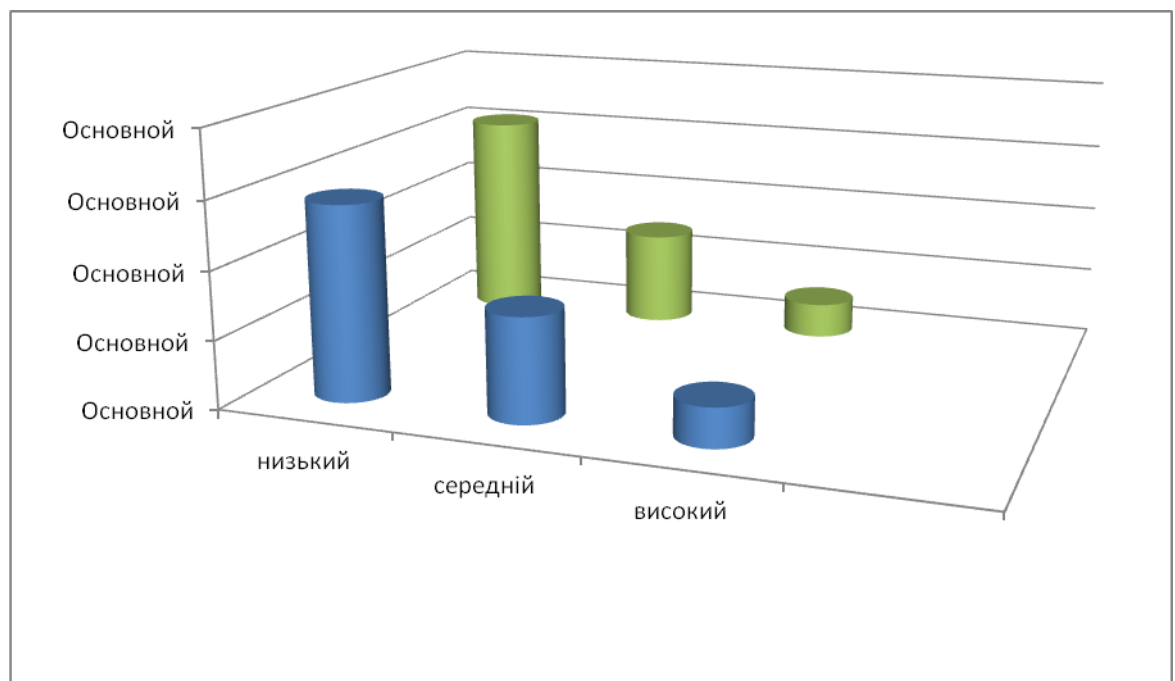
*Таблиця 3.6.*

**Результати підсумкової контрольної роботи студентів КГ та ЕГ**

Кількість балів	Шкала оцінювання		% студентів			
			КГ		ЕГ	
			студ.	%	студ.	%
1-34	Незадовільно	F	0	0,00	1	0,80
35-39	Незадовільно	FX	5	4,17	3	2,40
40-67	Задовільно	E	19	15,83	29	23,20
68-74	Задовільно	D	38	29,37	21	16,80
75-81	Добре	C	10	8,33	15	12
82-89	Добре	B	41	34,17	44	35,20
90-100	Відмінно	A	10	8,33	12	9,60

У педагогічних дослідженнях критерій  $\chi^2$  постає як один із найбільш використаних критеріїв для розв'язання поставлених задач на контрольному етапі експериментального дослідження. При цьому, отримання вихідних даних для роботи з даним критерієм допускається в довільній шкалі. Ми використали  $\chi^2$ -критерій Пірсона для розрахування трьох основних компонентів, які найбільш впливають на формування музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики і хореографії: мотиваційно-інформаційний, когнітивно-регулятивний, творчо-виконавський компоненти.

Далі, необхідним постало проведення порівняльного розподілу студентів на етапах формувального експерименту у контрольних та експериментальних групах. Це здійснювалось відповідно до набраних студентами балами після проведення підсумкової контрольної роботи, Це унаочнено на рисунку 3.2., де перша лінія це контрольна група, а друга лінія – експериментальна група.



**Рис. 3.2. Порівняльний розподіл студентів за набраними балами підсумкового контрольної роботи**

Зазначимо, що критерій  $\chi^2$  нами використовувався для розрахунку узгодженості емпіричного розподілу та очікуваного теоретичного. Далі нами було здійснено перевірку гіпотези  $H_0$  про відсутність різниці між теоретичним

та емпіричним розподілом. Також критерій  $\chi^2$  було використано для розрахунку однорідності двох незалежних експериментальних вибірок. На основі цього ми здійснили перевірку гіпотези  $H_0$  про відсутність різниці між двома емпіричними (експериментальними) розподілами.

Даний критерій передбачає те, що чим більше розбіжність між розподілами, що зіставляються, тим більша величина емпіричного значення  $\chi^2$ . Це відбувається при повному збігу експериментального та теоретичного (або двох експериментальних) розподілів величини  $\chi^2=0$ .

Проведення розрахунку здійснювалось із використанням формули:

$$\chi_{\text{емп}}^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(f_{\text{э}} - f_m)^2}{f_m},$$

де,  $f_{\text{э}}$  – емпірична частота,  $f_m$  – теоретична частота,  $k$  – кількість розрядів ознак.

Порівняння двох емпіричних розподілів здійснено з використанням розрахункової формули даного критерію:

$$\chi_{\text{емп}}^2 = \frac{1}{N \cdot M} \sum_{i=1}^k \frac{(N \cdot x_i - M \cdot y_i)^2}{x_i + y_i},$$

де  $N$  та  $M$  – відповідна кількість елементів в першій та другій вибірках.

Враховуючи те, що числа можуть бути різними або співпадати, оцінку рівнів значущості було визначено за допомогою числа ступенів свободи. Останнє позначається грецькою літерою  $\nu$  під час розрахування за формулою:  $\nu = k - c - 1$ , де  $k$  – число елементів у вибірці,  $c$  – кількість накладених незалежних умов.

Вибірки в нашому експериментальному дослідженні є випадковими і незалежними. Шкалою вимірювань є шкала з  $C=7$  категоріями (1-34, 35-39, 40-67, 68-74, 75-81, 82-89, 90-100). При цьому нами враховувались дві незалежні умови. Отримані дані уможливили визначення кількості ступенів свободи  $\nu=C-$

1=6.

Далі, нами висунуто нульову гіпотезу  $H_0$ : ймовірність попадання студентів контрольної ( $n_1=120$ ) та експериментальної вибірки ( $n_2=125$ ) в кожну з  $i$  ( $i=0, 1, \dots, 6$ ) категорій однакова, тобто  $H_0: p_{1i}=p_{2i}$  ( $i=0, 1, \dots, 6$ ), де  $p_{1i}$  – ймовірність оцінювання рівня підготовки учасників контрольної групи на  $i$  балів ( $i=0, 1, \dots, 6$ ) та  $p_{2i}$  – ймовірність оцінювання рівня підготовки експериментальної групи на  $i$  балів ( $i=0, 1, \dots, 6$ ).

Після обробки отриманих даних нами було висунуто альтернативну гіпотезу  $H_1: p_{1i} \neq p_{2i}$  хоча б для однієї із  $C$  категорій.

Здійснення обчислення значення  $\chi^2$  відбулось за формулою:

$$\chi_{\text{эмп}}^2 = \frac{1}{N \cdot M} \sum_{i=1}^k \frac{(N \cdot x_i - M \cdot y_i)^2}{x_i + y_i}.$$

$x_i$  – кількість осіб контрольної групи, які отримали  $i$  балів;

$y_i$  – кількість осіб експериментальної групи, які отримали  $i$  балів.

Результати обчислення статистики вказаних вибірок унаочнено в табл. 3.7, 3.8, 3.9, 3.10.

Таблиця 3.7

**Обчислення  $\chi^2$  для контрольної та експериментальної груп після формувального експерименту (мотиваційно-інформаційний компонент)**

$I$	$x_i$	$y_i$	$S_{12i}$
0	0	3	0
1	5	1	16642,67
2	19	21	1488,4
3	35	29	2070,25

4	10	12	1966,545
5	41	44	2035,953
6	10	15	8464
$\chi^2$			<b>4,86</b>

Для визначення рівня значущості  $\alpha=0,05$  і кількості степенів свободи  $\nu = C - 1 = 6$  ми використали дані таблиці значень  $\chi^2$ . Це уможливило визначення критичного значення  $\chi^2_{\text{крит}} = 12,592$ .

З'ясувалось, що отримане значення  $\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{крит}}$  ( $4,86 < 12,592$ ) не попадає до критичної області. Це підтверджує те, що на початку експерименту студенти контрольної та експериментальної групи суттєво не відрізнялись за рівнем сформованості музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії.

Отримані результати рівнів сформованості мотиваційно-інформаційного компоненту постали основою для виокремлення різниці за кількістю студентів КГ та ЕГ із високим, середнім та низьким рівнем сформованості музично-ритмічної компетентності, що унаочнено в таблиці 3.8.

*Таблиця 3.8*

**Розподіл студентів КГ і ЕГ за рівнями сформованості показників мотиваційно-інформаційного компоненту наприкінці формувального експерименту**

Рівні	Спонуально-операційний етап			
	КГ (123 студентів)		ЕГ (125 студентів)	
	абс.	%	абс.	%
Низький	67	54,27	46	36,8



Середній	42	34,02	64	51,2
Високий	14	11,34	15	12

Проведені діагностичні зрізи були спрямовані на виявлення рівнів сформованості показників мотиваційно-інформаційного компоненту музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії. Виявилось, що студенти експериментальної групи продемонстрували позитивні зрушення за рівнями мотиваційно-інформаційного компоненту.

Поряд із тим, майже не змінились показники студентів, яких було включено до контрольної групи. Нами констатовано збільшення рівня вираження критерію міра мотиваційної спрямованості установки на набуття музично-артистичного досвіду в студентів ЕГ. Високий рівень зріс завдяки включенню ще 6 студентів. Це загалом склало 12 % студентів. Середній рівень зріс на 20 %, що загалом склало 51,2 % студентів. Знизилась кількість студентів низького рівня на 24,8 %, що загалом склало 36,8 % факультетів мистецтв студентів.

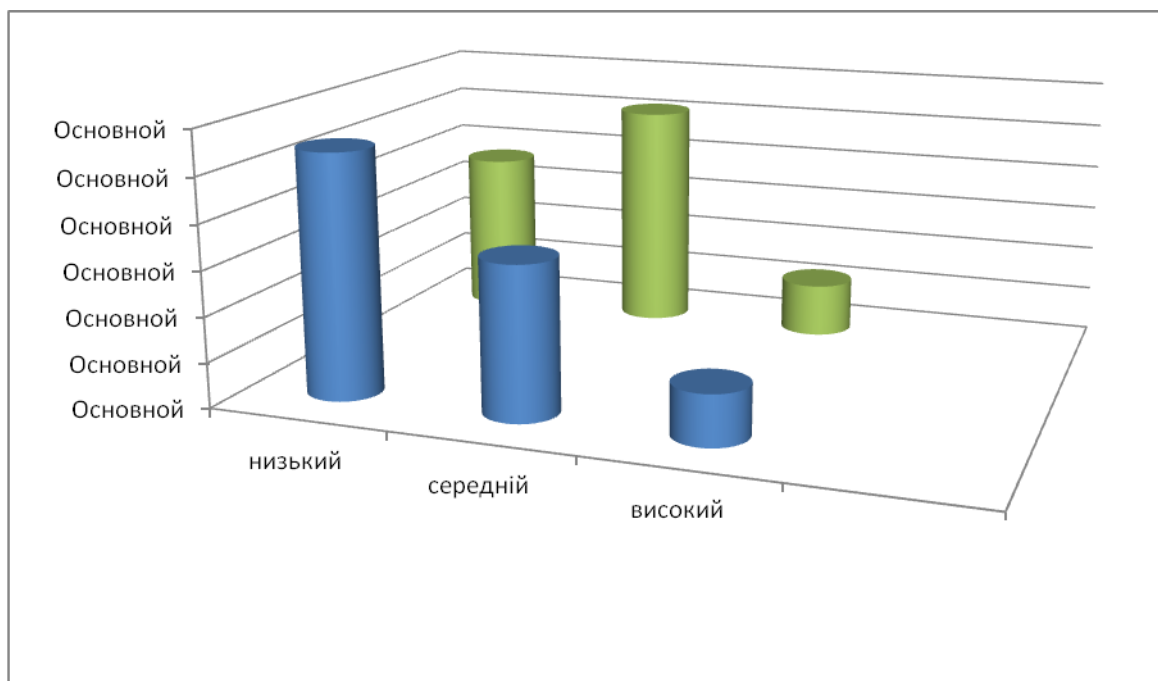
Аналізуючи рівень показників студентів контрольної групи ми з'ясували, що показники студентів віднесених до високого залишились без змін. Показники студентів факультетів мистецтв віднесених до низького рівня зменшились від 57,5% до 54,27%. Показники студентів факультетів мистецтв середнього рівня збільшились на 3,12 %.

Отримані результати уможливають стверджувати те, що традиційна методика яка застосовувалась у роботі зі студентами контрольної групи не забезпечує достатній рівень фахової спрямованості на музично-педагогічну діяльність, здатність оперувати музично-теоретичними знаннями й уміннями під час засвоєння прийомів і методів музично-ритмічного розвитку учнів, оволодіння інноваційними педагогічними технологіями. Це значно впливає на процес формування музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії.

Проведене нами зведення результатів діагностування показників мотиваційно-інформаційного компоненту музично-артистичного досвіду студентів КГ і ЕГ дали змогу визначити рівні сформованості даного компоненту. Отримані дані уможливили здійснення підтвердження позитивних змін у показниках студентів експериментальної групи.

Після формувального експерименту за мотиваційно-інформаційним компонентом музично-артистичного досвіду студентів факультету мистецтв у контрольних та експериментальних групах нами здійснено порівняльний розподіл студентів. Нагадаємо, що порівняльний аналіз був здійснений нами за визначеними показниками (наявність фахової спрямованості на музично-хореографічну роботу з учнями; використання сформованості знань і вмінь щодо втілення власного музично-артистичного досвіду; міра оволодіння студентами інноваційними методами мистецької роботи).

Це унаочнено на рис. 3.3.



**Рис. 3.3. Порівняльний розподіл студентів після формувального експерименту у КГ та ЕГ (мотиваційно-інформаційний компонент)**

Спираючись на отримані результати рівнів сформованості когнітивно-регулятивного компоненту ми здійснили спробу виявлення різниці за кількістю студентів контрольної та експериментальної груп із високим і низьким рівнем сформованості виконавських умінь. Основою постали обчислення, що відображено в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9.

**Обчислення  $\chi^2$  для КГ та ЕГ після формувального експерименту  
(когнітивно-регулятивний компонент)**

<i>I</i>	$x_i$	$y_i$	$S_{I2i}$
0	67,00	26,00	296935,8
1	39,00	64,00	76388,59
2	14,00	35,00	122500
$\chi^2$			33,05496

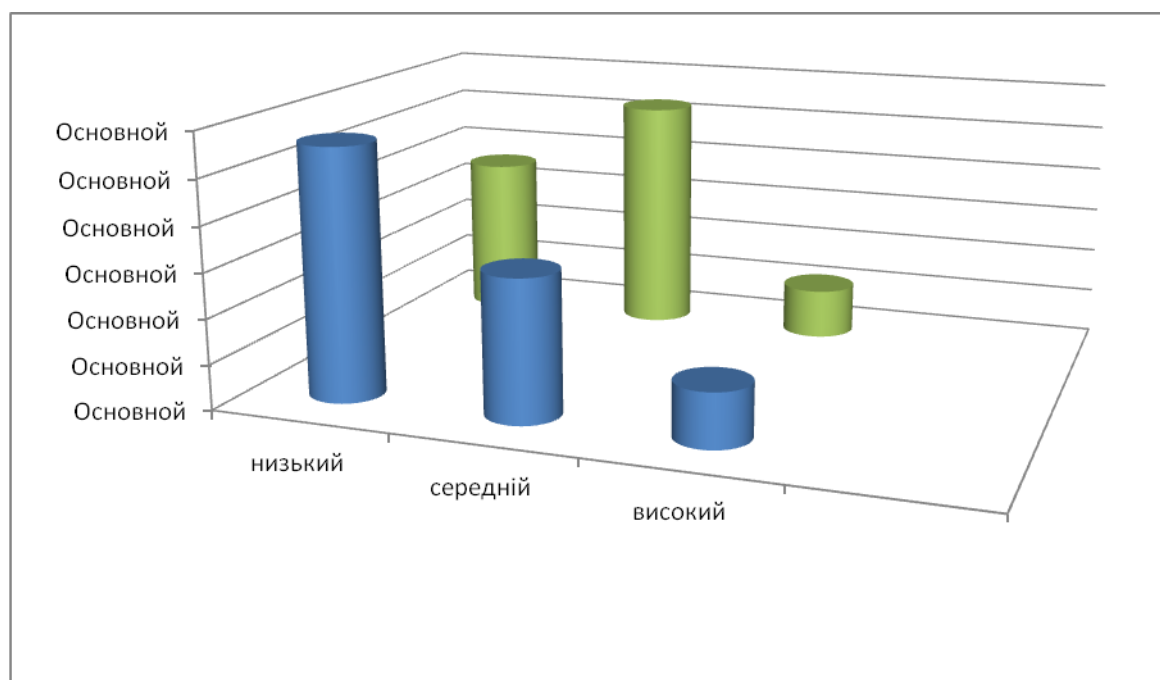
Під час здійснення діагностики рівнів сформованості показників когнітивно-регулятивного компоненту КГ і ЕГ, нами було виявлено значне підвищення рівнів умінь оперувати музично-слуховими уявленнями. Досліджуваних студентів експериментальної групи із виявленим високим рівнем збільшилось на 4 % що загалом складає 11,2 %. Студентів віднесених до середнього рівня збільшилось на 21,6 %, що загалом становить 52,8 %. Поряд із тим, студентів із виявленим низьким рівнем зменшилось на 25,6 %, що загалом становить 36 % від загальної кількості респондентів експериментальної групи.

Діагностика показників когнітивно-регулятивного компоненту музично-ритмічних умінь у студентів КГ призвела до отримання даних, які свідчать також про позитивну динаміку. Отримані зміни є незначними, що і представлено в таблиці 3.10.

**Розподіл студентів КГ і ЕГ за рівнями сформованості показників когнітивно-регулятивного компоненту після формувального експерименту**

Рівні	Когнітивно-регулятивний компонент			
	КГ (123 студентів)		ЕГ (125 студентів)	
	абс.	%	абс.	%
Низький	69	55,89	45	36
Середній	39	31,59	66	52,8
Високий	15	12,15	14	11,2

Порівняльний розподіл студентів факультетів мистецтв після формувального експерименту у КГ та ЕГ (когнітивно-регулятивний компонент) унаочнено на рис. 3.4.



**Рис. 3.4. Порівняльний розподіл студентів після формувального експерименту у контрольній та експериментальній групах (когнітивно-регулювальний компонент)**

Це постало основою для проведення статистичної обробки даних для здійснення обчислення  $\chi^2$  для студентів контрольної та експериментальної груп, що унаочнено в таблиці 3.11.

Таблиця 3.11.

**Обчислення  $\chi^2$  для КГ та ЕГ після формувального експерименту  
(когнітивно-регулювальний компонент)**

<i>I</i>	$x_i$	$y_i$	$S_{12i}$
0	65	33	177012,5
1	39	68	100852,6
2	16	24	19360
$\chi^2$			19,815

Здійснення діагностики сформованості показників творчо-виконавського компоненту проводилось під час проведення практичного заняття «Робота з самодіяльним колективом», де студенти були залучені до виконання контрольної роботи. Це уможливило визначення рівнів вміння використовувати виражальні засоби музичного ритму під час створення інтерпретації музичних творів, уміння використовувати можливості засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій, здатності до творчого самовираження у репетиційній діяльності з учнями. Зазначимо, що у студентів експериментальної групи виявлено позитивну динаміку за якісними та кількісними характеристиками показників творчо-виконавського компоненту. Ці показники майже не змінились у респондентів контрольної групи.

Процес порівняння результатів сформованості творчо-виконавського компоненту музично-артистичного досвіду студентів експериментальної групи уможливив отримання результатів. Аналізуючи різницю у значеннях студентів контрольної та експериментальної груп у прояві високого рівня музично-артистичного досвіду становить 1,47 % із перевагою студентів факультетів

мистецтв ЕГ.

Констатовано зростання на 20,8 % кількості студентів експериментальної групи із виявленим середнім рівнем, що загалом становить 52 % студентів. Зменшилась на 25,6% кількість респондентів із виявленим низьким рівнем сформованості творчо-виконавського компоненту, що загалом постає 36 %. Це сприяло виявленню змін щодо рівнів сформованості виконавських умінь, як результату впровадження експериментальної методики до процесу фахової підготовки майбутніх учителів музики та хореографії.

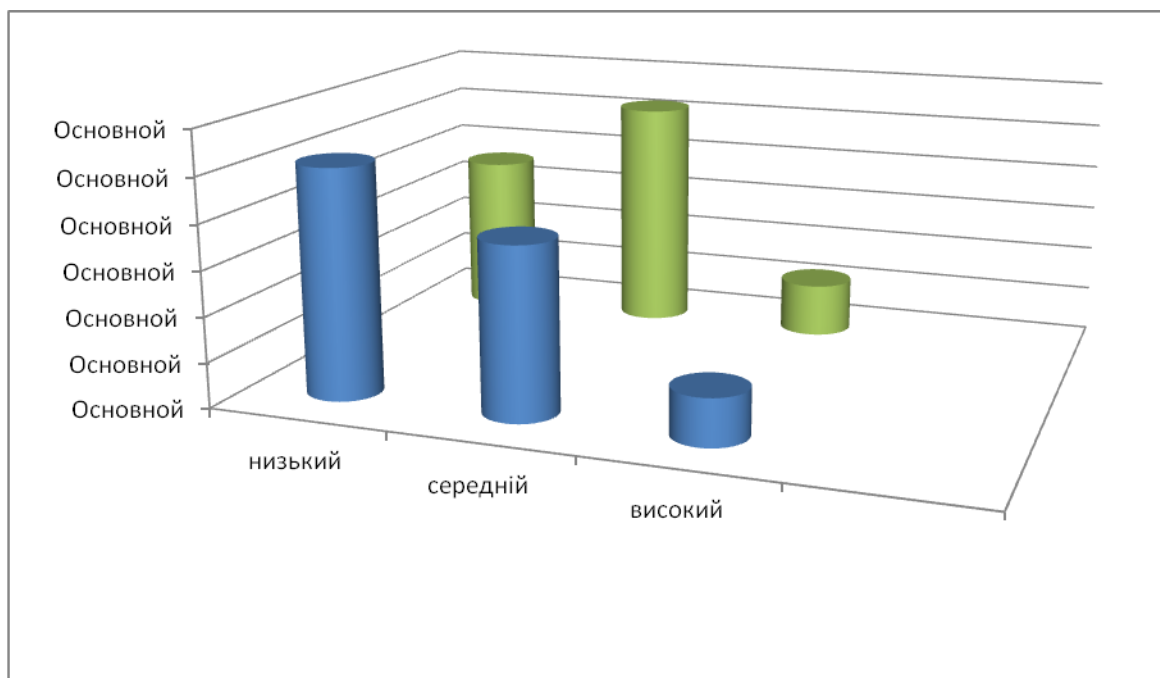
Ці результати суттєво відрізняються від показників студентів факультетів мистецтв контрольної групи. Результати розподілу студентів факультету мистецтв контрольної та експериментальної групи за рівнями сформованості творчо-виконавського компоненту на креативно-модуючому етапі унаочнено в таблиці 3.12.

*Таблиця 3.12.*

**Розподіл студентів КГ і ЕГ за рівнями сформованості показників творчо-виконавського компоненту після формувального експерименту**

Рівні	Творчо-виконавський компонент			
	КГ (123 студентів)		ЕГ (125 студентів)	
	абс.	%	абс.	%
Низький	63	51,03	45	36
Середній	47	38,07	65	52
Високий	13	10,53	15	12

Порівняльний розподіл студентів після формувального експерименту у контрольних та експериментальних групах (творчо-виконавського компоненту) зображено на рис. 3.5.



**Рис. 3.5. Порівняльний розподіл студентів після формувального експерименту у КГ та ЕГ (творчо-виконавський компонент)**

На основі статистичної обробки отриманих даних ми провели обчислення  $\chi^2$  для студентів контрольної та експериментальної груп, що унаочнено в таблиці 3.13.

*Таблиця 3.13.*

**Обчислення  $\chi^2$  для контрольної та експериментальної груп після формувального експерименту (творчо-виконавський компонент)**

$I$	$x_i$	$y_i$	$S_{12i}$
0	63	31	183659,8
1	43	68	69875,9
2	14	26	46922,5
$\chi^2$			<b>20,03</b>

На узагальнюючому етапі нами було здійснено порівняння отриманих вихідних і підсумкових результатів вимірювання показників музично-

артистичного досвіду. Порівняння результатів вимірювань показників мотиваційно-інформаційного, когнітивно-регулятивного та творчо-виконавського компонентів музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії ЕГ сприяло виявленню динаміки позитивних змін за всіма рівнями. Високий рівень спрямованості майбутніх учителів музики та хореографії до набуття музично-артистичного досвіду під час фахового навчання зріс від 7,2 % до 12 %. Динаміка показників студентів факультетів мистецтв віднесених до середнього рівня значно зросла на 20,8 %, що загалом є 52 %. Динаміка показників студентів факультетів мистецтв віднесених до низького рівня становить від 61,6 % до 36 % (табл. 3.14).

Таблиця 3.14.

**Порівняння динаміки формування музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії ЕГ та КГ**

Рівні	Констатувальний зріз		Контрольний Зріз				Підсумковий Зріз			
	Студ (248)		КГ (123)		ЕГ (125)		КГ (123)		ЕГ (125)	
	ст.	%	ст.	%	ст.	%	ст.	%	ст.	%
Високий	17	6,8	15	12,15	14	11,2	14	11,34	15	12
Середній	81	32,4	41	33,21	67	53,6	43	34,83	65	52
Низький	150	60	67	54,27	44	35,2	66	53,46	45	36

Відповідно до таблиці значень  $\chi^2$  для рівня значущості  $\alpha=0,05$  і кількості ступенів свободи  $\nu=C-2-1=4$  ми здійснили визначення критичного значення статистики  $\chi^2$ . Визначаємо результати обчислення критерію  $\chi^2$  трьох компонентів для експериментальної та контрольної вибірки після проведення формувального експерименту наведено в таблиці 3.15.



Значення  $\chi^2$  для трьох основних компонентів

Компонент	$\chi^2$	$\chi^2$ при $\alpha = 0,05$
Інформаційно-спрямований	<b>33,05</b>	5,99
Музично-розвивальний	<b>20,03</b>	
Результативно-творчий	<b>20,87</b>	

З таблиці видно, що значення трьох компонентів попадають в зону значущості  $\chi^2 > \chi_{емпр}^2$  (рис. 3.7.). Це є основою для відхилення нульової гіпотези.

Прийняття альтернативної гіпотези уможлиблює висунення ствердження про те, що дані вибірки мають статистично значущі відмінності. Можна стверджувати, що запропонована методика формування музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії сприяє більш ефективному фаховому розвитку ніж традиційна.

Проведений порівняльний аналіз вимірювань показників мотиваційно-інформаційного, когнітивно-регулятивного, творчо-виконавського компонентів на початку і після проведеного експерименту свідчить, що педагогічний експеримент підтвердив гіпотезу нашого дослідження. Останнє підтверджує перевагу експериментального навчання заснованого на поетапному підході до формування музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії. Виявлена позитивна динаміка зростання рівнів сформованості за кожним компонентом музично-артистичного досвіду в студентів експериментальної групи свідчить про доцільність упровадження моделі формування музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та

хореографії. Отримані дані свідчать про доцільність упровадження авторської методики у практику фахового навчання майбутніх учителів музики та хореографії у вищих мистецьких закладах освіти.

### **Висновки до третього розділу**

Проведене дослідно-експериментальне дослідження щодо проблеми формування музично-артистичного досвіду майбутнього вчителя музики та хореографії уможливило дійти таких висновків:

- у результаті проведеного нами констатувального експерименту було виявлено недостатній рівень музично-теоретичних знань майбутніх учителів музики та хореографії, а також уміння оперувати цими знаннями під час засвоєння прийомів і методів музично-ритмічного розвитку учнів шкільного віку. Серед причин виявленого незадовільного стану можна визначити: відсутність уміння оперувати внутрішніми слуховими уявленнями під час навчальної роботи над музичним твором; відсутність потреби у студентів до аналізу музичних творів для учнів шкільного віку з використанням набутих музично-теоретичних і художніх знань; нездатність до використання сучасних комп'ютерних технологій у навчальній діяльності; невміння самостійно працювати над фрагментами музичного твору; відсутність умінь творчої навчальної роботи з даними;

- на ефективність процесу формування музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії впливає: відсутність методичних розробок, які б сприяли набуттю студентами вмінь самостійно використовувати засоби музичного ритму під час створення інтерпретації музичного твору відповідно рівню музичного розвитку учнів та їх віковим особливостям; відсутність педагогічного супроводу під час комунікації студентів з використанням сучасних комп'ютерних технологій; недостатня кількість теоретичних і практичних розробок щодо творчої роботи над музичним твором із використанням засобів мультимедіа, сучасних комп'ютерних технологій;

недостатня наповненість змісту навчальних занять із циклу музично-хореографічних дисциплін;

- встановлені рівні музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії: високий, середній, низький, яким надано кількісні та якісні характеристики;

- поетапна методика формування музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії була розроблена відповідно до визначених завдань та складається з трьох взаємообумовлених етапів, а саме: спонукально-операційного, змістовно-оцінювального, креативно-модулюючого. Перший етап – **спонукально-операційний**, було спрямовано на розширення власного досвіду, активізацію інтересу студентів до опрацювання музичних творів різного жанру, до засвоєння критеріїв вибору музичного матеріалу для роботи з учнями різних вікових категорій з урахуванням темпо-ритмічних труднощів. У процесі проведення першого етапу формувального експерименту ми спонукали студентів до засвоєння необхідних теоретичних понять, розгорнутого алгоритму прийомів і дій навчальної роботи над ритмом музичного твору, систематизації музично-теоретичних і хореографічно-технічних знань для формування художньо-аналітичних умінь. Цей етап спрямовано на розширити уявлення студентів про музично-педагогічну діяльність учителя музики та хореографії, її зміст, специфіку проведення репетицій з учнями шкільного віку над музичним твором; активізувати інтерес студентів до опрацювання музичних творів різного жанру, до засвоєння критеріїв вибору музичного матеріалу для роботи з учнями різних вікових категорій з урахуванням темпо-ритмічних труднощів; спонукати студентів до засвоєння необхідних теоретичних понять, розгорнутого алгоритму прийомів і дій навчальної роботи над ритмом музичного твору, систематизації та інтеграції музично-теоретичних і хореографічно-технічних знань для формування художньо-аналітичних умінь. Методичне забезпечення даного етапу складає: *анкетування, метод збагачення образно-слухового досвіду, метод асоціативного пошуку, метод розроблення графічного зображення музичних*

*об'єктів, опитування, метод художньо-музичного аналізу, тощо.*

Другий етап – **змістовно-оцінювальний** був спрямований на оперування студентів музично-слуховими уявленнями, їхні знання про музично-педагогічну діяльність учителя музики та хореографії, накопичення умінь у студентів: аналітично сприймати музику через ритмічну складову емоційно-образного змісту музичного твору, читання ритмічних угруповань із використанням способів їх опрацювання в навчальній роботі над музичним творами, використання засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій. Даний етап сприяв набуттю студентами вмінь оперування даними для виконання завдань щодо музично-ритмічного розвитку учнів шкільного віку. Формування музично-артистичного досвіду студентів на даному етапі здійснювалось за допомогою розробленої системи методів, а саме: *метод синхронно-синкретичного засвоєння ритмічних угруповань, тестування, метод варіативного вивчення складних музичних фрагментів, метод ескізного опрацювання музичних творів, метод емоційно-змістовного аналізу, рольові ігри на основі ритмічних вправ тощо.*

Третій етап – **креативно-модулюючий**, був підпорядкований та передбачав створення поліхудожнього середовища, простору осмислення результатів навчальної діяльності з використанням засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій, оцінювання ступеню готовності до здійснення музично-педагогічної діяльності з учнями шкільного віку. На даному етапі здійснювалось поступове розширення усіх компонентів музично-артистичного досвіду, формування здатності до творчого самовираження виконавській діяльності майбутніх учителів музики та хореографії. Методика третього етапу ґрунтується на розробленій системі таких методів як: *метод критичної оцінки даних, метод вільних асоціацій, метод стимулювання творчого самовираження, тестування, метод розроблення та створення ритмічних вправ, метод порівняльно-зіставний, метод спрямування до творчої діяльності;*

- обробка отриманих результатів підсумкового контролю діагностування

сформованості музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики і хореографії постала основою для проведення розподілу студентів на контрольну та експериментальну групи. Після обробки даних студентів було віднесено до високого, середнього та низького рівнів. Низький рівень сформованості музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики і хореографії зафіксовано у контрольній групі у 53,46% студентів, у експериментальній - 36% студентів. Середній рівень зафіксовано у контрольній групі – 34,83%, в експериментальній – 52%. Високий рівень зафіксовано у 11,34% студентів КГ та у 12 % студентів ЕГ;

- дані порівняльного аналізу дослідження уможливили виявлення позитивної динаміки сформованості рівнів музично-артистичного досвіду студентів експериментальної групи, що підтверджує доцільність впровадження авторської моделі формування музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики і хореографії під час вивчення музично-хореографічних дисциплін;

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

Основні наукові результати розділу опубліковано в працях [14], [15].

### **Перелік використаних джерел до третього розділу**

1. Алексюк А.М. Самостійна робота студентів. Педагогіка вищої школи України. Київ, 1998. С. 433-439.
2. Бабанский Ю.К. Проблема повышения эффективности педагогических исследований. М.: Педагогика, 1982. 192 с.
3. Батаршев А.В. Диагностика темперамента и характера 2 изд. СПб.: Питер, 2007. 368 с.

4. Ван Юаньсін. Методика діагностики музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії. *Multidisciplinary Scientific journal: Paradigm of Knowledge: Vol. 4 (48), 2021. Frankfurt, 2021. P. 118-135.*

5. Дьяченко І.В. Роль методу порівняльного аналізу музичних творів у формуванні слухацької культури учнів основної школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. Вип. 18 (23). К., НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. 342 с.*

6. Волков С. О формировании представлений в образно-художественном мышлении современного музыкального исполнителя. *Вопросы теории и эстетики музыки. Л.: Музыка, 1977. Вып. II. С. 184-201.*

7. Горбенко О.Б. Формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки: автореф. дис.. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук: спец 13.00.04. – теорія і методика професійної освіти. Кіровоград, 2009. 20 с.

8. Гуз Н. Г. Методичні засади педагогічної взаємодії у системі підготовки майбутнього вчителя музики. *Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць, гол. редактор, доктор педагогічних наук, професор Буряк В.К. Кривий Ріг: КДПУ, 2007. Вип. 16. 498 с.*

9. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: навч. посіб. для вчителів, аспірант., студ. К.: Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. 302, [1] с.

10. Козир А.В. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.-метод. посіб. А.В. Козир, В.І. Федоришин. К.: Вид-во НПУ, 2012. 263 с.

11. Крицький В. М. Формування художньо та дидактично доцільних знань у процесі роботи з музичними творами: метод. рекомендації. Ніжин: НДПУ ім. М. Гоголя, 2004. 20 с.

12. Князян М.О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: теорія і практика: [Монографія]. Ізмаїл: Сміл, 2006. 242 с.

13. Левшенко Т. С. Формування експресивної творчості в процесі

хорового диригування. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. Вип. 16 (21). Частина 2. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. 253с.

14. Лю Шаохуй. Рівні сформованості музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії. *Multidisciplinary Scientific Journal: Paradigm of Knowledge*: DOI 10.26886/2520-7474.1(51)2022.4. Vol. 1 (51), 2022. Frankfurt 2022. P. 53-68.

15. Лю Шаохуй. Використання методу вільних асоціацій у підготовці студентів факультетів мистецтв до продуктивної діяльності з учнями. *Сучасна мистецька освіта: матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського*. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021. С. 205-207.

16. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання : метод. посіб. Харків: «Друкарня Мадрид», 2015. 178 с. : іл.

17. Мелехов А.В. Искусство балетмейстера. Композиция и постановка танца: учеб. пособие; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2015. 128 с.

18. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К.: Освіта Україна, 2008. 274 с.

19. Петрушин В.И. Музыкальная психология: учеб. пособие для студ. и препод. М.: Гуманитарно-издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 384с.

20. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Редактор-сост. Д.Я. Райгородский. Самара: Издат. дом «БАХРАХ-М», 2008. 672 с.

21. Психологія та педагогіка: навч.-метод. посіб. для самоств. вивч. дисц. / Л.В. Музичко, А.В. Тішакова, Л.В. Корват та ін.; за ред. Л.В. Музичко. К.: КНЕУ, 2008. 304 с.

22. Психологические тесты в 2-х т. под ред. А. А. Карелина. М.: ВЛАДОС, 2003. Т. 1. 312 с.

23. Психологические тесты. Под ред. А.А. Карелина: в 2-х т. М.:

ВЛАДОС, 2003. Т. 2. 248 с.

24. Психологічний словник, за ред. В.І. Войтка. К.: Вища школа, 1982. 216с.

25. Реан А.А. Рефлексивно-перцептивний аналіз в діяльності педагога. Вопросы психологии. 1990. № 2. С. 77-81.

26. Ростовський О.Я. Взаємозв'язок різних видів мистецтва на уроках музики. К.: Освіта, 1991. 48 с.

27. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька. Тернопіль: Навч.кн. "Богдан", 2005. 359 с.

28. Соколова О.В. Інтегративний підхід у вивченні мистецьких дисциплін в умовах теоретичної підготовки учителів музики і художньої культури. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 11 (16). С. 93-96.

29. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. К.: Міленіум, 2006. 346с.

30. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. К.: Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.

31. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Зб. наук. пр. Випуск 15. Редкол. І.А. Зязюн (голова) та ін. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2007. 492 с.

32. Сучасний словник іншомовних слів /укл. О.Скопченко, Т.Цимбалюк. К.: Вид-во «Довіра», 2006. 789 с. (Словники України).

33. Юцевич Ю.Є. Музика. Словник-довідник. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2003. 352 с.

35. Rhythm perception, rhythm production and timing. Psychological Research, Jun. 1989. Vol. 51 (1). P. 213-251.



## ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі наведено теоретико-методологічне узагальнення та нове вирішення проблеми формування музично-артистичного досвіду майбутнього вчителя музики та хореографії, що знайшло відображення в теоретичному обґрунтуванні, експериментальній перевірці та впровадженні авторської методики. У ході виконання дисертаційного дослідження отримано наступні висновки.

1. У результаті аналізу наукової літератури визначено, що проблема формування музично-артистичного досвіду у процесі фахового навчання майбутніх учителів музики та хореографії висвітлена недостатньо. Поза увагою вчених залишився музично-артистичний досвід майбутніх учителів музики та хореографії в міждисциплінарному аналізі, з позиції філософії, культурології, естетики, педагогіки, психології. Інтегративна природа категорії «досвід» та її вивчення у різних сферах гуманітарного знання уможливорює її широке застосування у міждисциплінарних дослідженнях, зокрема у сфері художньої творчості та педагогіки мистецтва. Музично-артистичний досвід вчителя музики і хореографії ми розуміємо як узагальнену професійну якість особистості, що формується у процесі музично-хореографічної діяльності. У змісті зазначеної якості ми розглядаємо комплексну систему художньо-естетичних і музично-теоретичних знань, професійних музично-артистичних та хореографічних умінь та навичок, які стають індикаторами формування інтегрованого комплексу музично-хореографічних компетентностей, сформованість яких дозволить вчителю музики та хореографії успішно здійснювати свою професійну діяльність.

2. Музично-артистичний досвід майбутніх учителів музики та хореографії нами розглянуто з позиції герменевтичного, аксіологічного, рефлексивно-усвідомленого, креативного, діяльнісно-проективного підходів. Визначено структуру музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики і хореографії, що складається з мотиваційно-інформаційного, когнітивно-регулятивного, творчо-виконавського компонентів. Основними принциповими

положеннями музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії нами визначено: принцип опори на національні традиції мистецького навчання; принцип ефективного використання видів та форм роботи в організації педагогічної взаємодії з учнями; принцип спонукання студентів факультетів мистецтв до активного художньо-творчого самовираження у виконавській діяльності.

3. Розроблена модель формування музично-артистичного досвіду студентів факультетів мистецтв, яка охоплює: мету, завдання, методологічні підходи (герменевтичний, аксіологічний, рефлексивно-усвідомлений, креативний, діяльнісно-проективний), структуру (мотиваційно-інформаційний, когнітивно-регулюючий, творчо-виконавський компоненти), основні принципові положення, педагогічні умови (створення діалогових засад творчої взаємодії вчителя та учнів, що сприяє розвитку артистизму у майбутнього вчителя музики та хореографії; активізація концертно-виконавської діяльності, яка акумулює творчі можливості студентів факультетів мистецтв; забезпечення пріоритету музично-творчого осмислення навчального досвіду студентів), етапи експериментальної роботи, методи, засоби і форми педагогічної роботи, що разом становить повний технологічний цикл. Розроблена поетапна методика формування музично-артистичного досвіду (спонукально-операційний, змістовно-оцінювальний та креативно-модулюючий етапи).

4. Визначені критерії та показники формування музично-артистичного досвіду майбутнього вчителя музики та хореографії у процесі фахового навчання. Критерієм мотиваційно-інформаційного компонента визначено міру мотиваційної спрямованості студентів факультетів мистецтв на набуття музично-артистичного досвіду (показники: наявність фахової спрямованості на музично-хореографічну роботу з учнями; використання сформованості знань і вмінь щодо втілення власного музично-артистичного досвіду; міра оволодіння студентами інноваційними методами мистецької роботи). Критерієм когнітивно-регулятивного визначено ступінь оволодіння майбутніми вчителями музики та хореографії музично-слуховими уявленнями у процесі формування

музично-артистичного досвіду (показники: уміння оперувати теоретичними знаннями під час засвоєння засобів і прийомів музично-ритмічного розвитку учнів; наявність уміння оперувати музично-слуховими уявленнями в передачі художньо-образного показу; здатність студентів до артистичного виконання елементів пластичного інтонування). Критерієм творчо-виконавського компоненту визначено міру здатності майбутніх учителів музики та хореографії до творчої музично-виконавської діяльності (уміння використовувати виражальні засоби під час створення пластичної імпровізації, здатність до роботи з інформаційними джерелами з використанням сучасних комп'ютерних технологій, наявність здатності до творчого самовираження у виконавській діяльності). На визначеній критеріально-показниковій основі розроблено рівні сформованості музично-артистичного досвіду майбутнього вчителя музики та хореографії у процесі фахового навчання, а саме: високий, середній, низький, яким надано кількісні та якісні характеристики.

5. У результаті проведення констатувального експерименту було виявлено недостатній рівень музично-теоретичних знань майбутніх учителів музики та хореографії, а також уміння оперувати цими знаннями під час засвоєння прийомів і методів музично-ритмічного розвитку учнів шкільного віку. Серед причин виявленого незадовільного стану можна визначити: відсутність уміння оперувати внутрішніми слуховими уявленнями під час навчальної роботи над музичним твором; відсутність потреби у студентів факультету мистецтв до аналізу музичних творів для учнів шкільного віку з використанням набутих музично-теоретичних і художніх знань; нездатність до використання сучасних комп'ютерних технологій у навчальній діяльності; невміння самостійно працювати над фрагментами музичного твору; відсутність умінь творчої навчальної роботи з даними, тощо.

6. Поетапна методика формування музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії була розроблена відповідно до визначених завдань та складається з трьох взаємообумовлених етапів, а саме: спонукально-операційного, змістовно-оцінювального, креативно-модулюючого.

Перший етап – спонукально-операційний, було спрямовано на розширення власного досвіду, активізацію інтересу студентів до опрацювання музичних творів різного жанру, до засвоєння критеріїв вибору музичного матеріалу для роботи з учнями різних вікових категорій з урахуванням темпо-ритмічних труднощів. У процесі проведення першого етапу формувального експерименту ми спонукали студентів до засвоєння необхідних теоретичних понять, розгорнутого алгоритму прийомів і дій навчальної роботи над ритмом музичного твору, систематизації музично-теоретичних і хореографічно-технічних знань для формування художньо-аналітичних умінь. Методичне забезпечення даного етапу складає: анкетування, метод збагачення образно-слухового досвіду, метод асоціативного пошуку, метод розроблення графічного зображення музичних об'єктів, опитування, метод художньо-музичного аналізу, тощо.

Другий етап – змістовно-оцінювальний був спрямований на оперування студентів музично-слуховими уявленнями, їхні знання про музично-педагогічну діяльність учителя музики та хореографії, накопичення умінь у студентів: аналітично сприймати музику через ритмічну складову емоційно-образного змісту музичного твору, читання ритмічних угруповань із використанням способів їх опрацювання в навчальній роботі над музичним творами, використання засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій. Даний етап сприяв набуттю студентами вмінь оперування даними для виконання завдань щодо музично-ритмічного розвитку учнів шкільного віку. Формування музично-артистичного досвіду студентів на даному етапі здійснювалось за допомогою розробленої системи методів, а саме: метод синхронно-синкретичного засвоєння ритмічних угруповань, тестування, метод варіативного вивчення складних музичних фрагментів, метод ескізного опрацювання музичних творів, метод емоційно-змістовного аналізу, рольові ігри на основі ритмічних вправ тощо.

Третій етап – креативно-модулюючий, був підпорядкований та передбачав створення поліхудожнього середовища, простору осмислення

результатів навчальної діяльності з використанням засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій, оцінювання ступеню готовності до здійснення музично-педагогічної діяльності з учнями шкільного віку. На даному етапі здійснювалось поступове розширення усіх компонентів музично-артистичного досвіду, формування здатності до творчого самовираження виконавській діяльності майбутніх учителів музики та хореографії. Методика третього етапу ґрунтується на розробленій системі таких методів як: метод критичної оцінки даних, метод вільних асоціацій, метод стимулювання творчого самовираження, тестування, метод розроблення та створення ритмічних вправ, метод порівняльно-зіставний, метод спрямування до творчої діяльності.

7. Після обробки даних студентів було віднесено до високого, середнього та низького рівнів. Низький рівень сформованості музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики та хореографії зафіксовано у контрольній групі у 53,46% студентів, у експериментальній - 36% студентів. Середній рівень зафіксовано у контрольній групі – 34,83%, в експериментальній – 52%. Високий рівень зафіксовано у 11,34% студентів КГ та у 12 % студентів ЕГ. Дані порівняльного аналізу дослідження уможливили виявлення позитивної динаміки сформованості рівнів музично-артистичного досвіду студентів експериментальної групи, що підтверджує доцільність впровадження авторської моделі формування музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики і хореографії під час вивчення музично-хореографічних дисциплін. Використання статистичних методів опрацювання отриманих даних під час дослідження включало також перевірку результативності застосування поетапної методики формування музично-артистичного досвіду майбутніх учителів музики і хореографії. Отримані результати уможливили довести ефективність методики запропонованої автором дослідження.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

*Додаток А. 1.*

Шановні студенти! Дайте, будь-ласка, відповіді на запропоновані запитання.

1. Для чого, на вашу думку, вчителю музичного мистецтва і хореографії необхідно уміти читати та аналізувати в нотний текст?

---

---

2. Як визначити в музичному творі музично-хореографічні труднощі?

---

---

3. Для чого викладач залучає студентів факультету мистецтв здійснювати фрагментарну роботу над елементами музичної звучності?

---

---

4. Як треба готувати твори мистецтва для роботи зі школярами?

---

---

5. Чи треба використати можливості комп'ютеру під час навчальної роботи з учнями над музично-хореографічним твором?

---

---

6. На Вашу думку, яку роль виконує самостійна робота вчителя музичного мистецтва і хореографії, чи є вона необхідною?

---

---

7. Які ознаки яскравого художнього висловлення музичного твору?»

---

**Дякуємо за участь!**

Шановні студенти! Просимо брати участь у анкетуванні.

1. Чи доводиться Вам читати спеціальну літературу з формування виконавських умінь учнів шкільного віку?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. Чи обов'язково багато прослуховувати музичних творів, щоб набути вміння відтворювати музику відповідно її особливостям?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. Як на вашу думку, чи достатньо вчителю знати декілька навчальних вправ, щоб навчити учнів правильно відтворювати музичний ритм?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Як ви вважаєте, чи потрібно майбутньому вчителю музики і хореографії аналізувати відеозаписи виступів творчих колективів?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Чи ознайомлені ви з періодичними виданнями, де висвітлюються проблеми щодо музично-естетичного виховання й розвитку учнів?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. Чи потрібно студентам опрацьовувати дитячу музичну літературу?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. Як ви вважаєте, чи відомі вам способи залучення учнів до активного сприйняття музичних творів?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Дякуємо за участь!**

Шановні студенти! Уважно прочитайте запитання й надайте відповіді.

1. Чи здійснюєте Вами аналіз музичних засобів під час практичної роботи над твором?

---

---

2. Чи проводите пошук даних в Інтернеті для розробки навчальної наочності щодо опрацювання ритмічних труднощів із учнями?

---

---

3. Яким чином здійснюєте графічний запис рухів у музичному творі?

---

---

4. Які особливості використання ігрових методів у роботі над творами з учнями шкільного віку?

---

---

5. Яким чином залучення дитячих шумових інструментів впливає на активізацію музично-творчої роботи з учнями?

---

---

6. За допомогою яких сучасних комп'ютерних технологій уможлиблюється залучення учнів до самостійної роботи під контролем викладача над розучуванням музичного твору?

---

---



7. Яким чином можна використовувати відеоматеріал вилучений з Інтернету під час музично-ритмічного розвитку учнів шкільного віку?

---

---

8. Які методи для Вас є провідними у роботі зі шкільними творчими колективами?

---

---

9. Які інноваційні технології Ви застосовуєте у роботі з учнями?

---

---

**Дякуємо за участь!**

Шановні студенти! Дайте, будь-ласка, надайте відповіді на запропоновані запитання.

1. Як використання можливостей комп'ютеру сприяє ефективній підготовці вчителя музичного мистецтва і хореографії до проведення репетиції з учнями над опрацюванням ритму?

---

---

2. Чи володієте вміннями представляти учням розроблену навчальну наочність для роботи над твором за допомогою комп'ютеру?

---

---

3. Які засоби мультимедіа доцільно використовувати в роботі над творами з учнями шкільного віку?

---

4. Яким чином можна використовувати комунікативні можливості мережі Інтернет під час підготовки до роботи з учнями над ритмічними труднощами?

---

5. Як за допомогою яких сучасних комп'ютерних технологій уможлиблюється набуття учнями комунікативних умінь під час роботи над твором?

---

---

6. Яким чином учні залучаються до інтерактивної навчальної музично-ритмічної діяльності?

---

7. Як використання можливостей комп'ютеру сприяє ефективній підготовці вчителя музичного мистецтва і хореографії до проведення репетиції з учнями над опрацюванням творів?

---

---

**Дякуємо за участь!**

Прізвище І. П. капітана команди:

---

---

Заплановані помилки:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Картка № 6

Команда № \_\_\_\_\_  
Навчальні прийоми:

---

---

---

Помилки не відповідають:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Картка № 1 (2)

Назва, автори музичного твору

---

Фрагмент № 1 (з \_\_\_\_ такту по \_\_\_\_ такт)

Особливості виконання:

---

Методи:

---

Фрагмент № 2 (з \_\_\_\_ такту по \_\_\_\_ такт)

Особливості виконання:

---

Методи:

Фрагмент № 3 (з \_\_\_\_ такту по \_\_\_\_ такт)

Особливості виконання:

---

Методи:

---

Фрагмент № 4 (з \_\_\_\_ такту по \_\_\_\_ такт)

Особливості виконання:

---

Методи:

---

Фрагмент № 5 (з \_\_\_\_ такту по \_\_\_\_ такт)

Особливості виконання:

---

Методи:

---

Картка № 2 (5)

1. Назва музичного твору, автори:

---

---

---

2. Умови навчання:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Результат музично-теоретичного аналізу музичного твору:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Ритмічні труднощі в музичному творі:

---

---

---

---

Картка № 3 (14)

Група: \_\_\_\_\_

Назва навчального методу, автори

---

---

Додаткові дані:

---

---

Назва навчального методу, автори

---

---

Додаткові дані:

---

---

Назва навчального методу, автори

---

---

Додаткові дані:

---

---

Назва навчального методу, автори

---

---

Додаткові дані:

---

---

Назва навчального методу , автори

---

---

Додаткові дані:

---

---



Картка № 4 (7)

**План проведення роботи над музичним твором з використанням засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій:**

Наочні засоби навчання:

---

---

---

---

Музичні інструменти:

Засоби мультимедіа:

Твори мистецтва:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Сучасні комп'ютерні технології:

---

---

---

---

---

---

---

Етапи організації роботи над музичним твором з використанням засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

## Додаток Б

*Додаток Б. 1.*

### Тест

Шановні студенти!

Використайте один із трьох варіантів відповідей до кожного запитання, а саме: 1) так, завжди, безсумнівно; 2) ніколи, в разі потреби, частково; 3) ні, ніколи, ні за яких обставин.

1. Чи згодні ви з думкою, що ритм це основа музики?
2. Чи треба розвивати в учнів чуття ритму з використанням різних інформаційних джерел?
3. Чи потрібно під час музично-ритмічного розвитку пояснювати учням зв'язок ритму із іншими музичними засобами?
4. Чи доцільно залучати школярів до ритмічної імпровізації?
5. Чи вважаєте можливим використання фрагментів інших музичних творів під час роботи над ритмом?
6. Чи треба користуватись кожною нагодою, щоб за допомогою цікавої інформації сприяти музично-ритмічному розвитку учнів?
7. Чи можна висвітлювати учням недоліки відтворення ритму?
8. Чи переконані ви у тому, що дані вилучені з Інтернету сприятимуть досягненню поставлених навчальних завдань щодо музично-ритмічного розвитку учнів?
9. Чи вважаєте, що учнів необхідно залучати до колективного музикування на простих дитячих інструментах?
10. Чи цікавлять вас навчальні методи роботи над ритмом з використанням сучасних комп'ютерних технологій?
11. Чи вважаєте ви, що сучасних учнів необхідно навчати з використанням комп'ютерних музичних програм?

12. Чи згодні з тим, що учнів які мають низький рівень розвитку ритмічного чуття не можна допускати до колективного виконання музичного твору?
13. Чи треба сприяти набуттю учнями вміння розуміти ритмічні особливості в нотному запису музичного твору?
14. Чи вмієте організувати репетицію дитячого хореографічного колективу для роботи над ритмом у музичному творі?
15. Чи здатні використати комунікативні можливості сучасних комп'ютерних технологій для організації самостійної роботи учнів під контролем викладача над ритмом?
16. Що включає комплекс навчальної наочності для роботи над ритмом?
17. Яким чином під час опрацювання з учнями ритмічних труднощів можна використовувати одразу декілька засобів мультимедіа?
18. Чи здатні ви швидко здійснити заміну навчальної вправи, якщо попередня вправа виявилась не ефективною в роботі над ритмом?

**Ключ до тесту**

1. Так – 5 ; частково – 2; ні – 0.
2. Так – 3; в разі потреби – 4; ні – 1.
3. Так – 3; інколи – 2; ні – 0.
4. Так – 4; в разі потреби - 3; ніколи – 0.
5. Так – 0; інколи – 2; ніколи – 4.
6. Безсумнівно – 5; частково – 2; ні – 0.
7. Так – 1; в разі потреби – 2; ні – 0.
8. Так – 1; частково - 4; ні – 2.
9. Безсумнівно – 5; в разі потреби – 3; ні – 0.
10. Так – 4; інколи – 2; ні – 0.
11. Завжди – 3; інколи – 2; ні – 0.
12. Безсумнівно – 0; в разі потреби – 1; ні – 4.
13. Безсумнівно – 5; частково – 1; ні – 0.
14. Так – 5; частково – 3; ні – 0.
15. Безсумнівно – 5; в разі потреби – 2; ні – 0.
16. Так – 5; частково- 2; ні – 0.
17. Так – 5; в разі потреби – 3; ні – 0.
18. Так – 3; в разі потреби – 1; ні – 0.

Опитувальник

1. Напишіть етапи роботи вчителя музичного мистецтва і хореографії над ритмом у музичному творі.
2. Напишіть які можливості сучасних комп'ютерних технологій може застосувати вчитель музичного мистецтва і хореографії під час залучення учнів до роботи над ритмом.
3. Напишіть, які ритмічні вправи можна застосувати у процесі розвитку в учнів ритмічного чуття.
4. Вкажіть яким чином використання музичних творів різних жанрів може урізноманітнити процес роботи над ритмом.
5. Розкрийте значення поняття «музично-артистичний досвід вчителя музичного мистецтва і хореографії».
6. Напишіть яке значення мають музично-теоретичні знання вчителя музики у роботі над ритмічними труднощами зі школярами.
7. Наведіть приклади ритмічних вправ, сприяють розвитку ритмічного чуття учнів шкільного віку.

Дякуємо за відповіді!

## Додаток В

*Додаток В. 1.*

Шановні студенти!

Проаналізуйте подані судження. Якщо ви погоджуєтесь із даним судженням поставте «так», якщо не погоджуєтесь – «ні».

1. Успіх у художньо-творчій діяльності залежить від вдачі, ніж від наполегливої праці.

Якщо я не стану керівником дитячого хореографічного колективу, я буду нещасливою людиною.

1. Мені цікаво виконувати навчальну роботу над музичним твором. Однак, мені подобається процес художнього виконання музичного твору.
2. Вважаю, що керівнику дитячого хореографічного колективу не обов'язково здійснювати музично-ритмічний розвиток учнів, оскільки важливим є їх хореографічно-технічна підготовка. .
3. Не прагну в майбутньому одразу досягнути висоти майстерності. Почну працювати, зацікавлювати учнів діяльністю у дитячому хореографічному колективі для участі у міських концертах і конкурсах.
4. Мої навчальні дії спрямовано на отримання позитивного навчального результату набуття фахових компетенцій.
5. Мені до вподоби ті керівники дитячих хореографічних колективів, які можуть активізувати учнів і підготувати їх до виступу за короткий час використовуючи ефективні методи навчання.

6. Я намагаюсь дізнатись більше про складові музично-педагогічної діяльності керівника дитячого хореографічного колективу.
7. Коли я прагну досягти творчого результату з учнями дитячого хореографічного колективу, мені байдуже на почуття й думку інших.
8. Я знаю, що маю недостатній рівень фахових знань щодо музично-ритмічного розвитку учнів шкільного віку, але не поспішаю їх самостійно поповнювати.
9. Вважаю, що у невдалому виступі дитячого хореографічного колективу винними є тільки учні, а не керівник.
10. У практичній роботі з учнями дитячого хореографічного колективу не потрібні фахові знання, потрібно лише організувати систематичні репетиції.
11. Посилений контроль викладачів під час здійснення мною творчої діяльності мені тільки заважає.
12. Якби я мав час, я б уже зміг би організувати роботу дитячого хореографічного колективу.
13. Гадаю, що я музично обдарована особистість, яка здатна до здійснення музично-педагогічної діяльності.
14. Для виконання навчального завдання я можу пригадати забуте й вивчити нове.
15. Я наполегливо вивчаю методику роботи з дитячим хореографічним колективом.
16. Я використовую свої хореографічно-технічні вміння й навички під час творчого розвитку.
17. Спочатку, керівник дитячого хореографічного колективу повинен здійснити самостійну роботу над музичним твором, а потім залучати учнів до роботи над ритмом.

18. Враховуючи вікові особливості учнів керівнику дитячого хореографічного колективу не обов'язково враховувати рівень їх музично-ритмічного розвитку.
19. Я реально оцінюю свої хореографічні здібності, і тому не мрію про великі досягнення у фаховій діяльності.
20. Я усвідомлюю, що музично-педагогічна діяльність учителя музичного мистецтва і хореографії передбачає знання щодо інноваційних педагогічних технологій, застосування в роботі з учнями сучасних комп'ютерних технологій, засобів мультимедіа, творчого підходу, і тому наполегливо оволодіваю фаховими компетенціями.

*Додаток В. 2.*

	Рівень вмотивованості майбутніх учителів музики і хореографії		
	високий	середній	низький
	8, 9, 10	4, 5, 6, 7	1, 2, 3
Сума балів			

Код: відповіді «так» на питання 2, 6, 7, 8, 14, 16, 18, 19, 21, 22; відповіді «ні» на питання 1, 3, 4, 5, 9, 11, 12, 13, 15, 17, 20.



Шановні студенти!

Пропонуємо проаналізувати подані відео фрагменти. Якщо відеоматеріал вам сподобався підкресліть позначку «так». У разі, якщо відеоматеріал вам не сподобався підкресліть позначку «ні».

1. Фрагмент – так / ні
2. Фрагмент – так / ні
3. Фрагмент – так / ні
4. Фрагмент – так / ні
5. Фрагмент – так / ні
6. Фрагмент – так / ні
7. Фрагмент – так / ні
8. Фрагмент – так / ні
9. Фрагмент – так / ні
10. Фрагмент – так / ні
11. Фрагмент – так / ні
12. Фрагмент – так / ні
13. Фрагмент – так / ні
14. Фрагмент – так / ні
15. Фрагмент – так / ні

### Контрольна робота

1. Перегляньте відео фрагмент. Зазначте, чи всі учні правильно відтворюють заданий ритм?

---

---

---

2. Проаналізуйте музичний твір та зазначте ритмічні труднощі для учнів шкільного віку.

---

---

---

3. Проаналізуйте подані ритмічні вправи. З якою метою вчитель музики і хореографії використовує ці вправи в роботі з учнями дитячого хореографічного колективу?

---

---

---

4. Перегляньте два відео фрагменти щодо репетиційної роботи вчителя музики і хореографії з дитячим хореографічним колективом і зазначте помилки щодо роботи над ритмом.

---

---

---

### Творчі завдання

- 1.Оберіть і прослухайте музичний твір для дитячого танцювального колективу. Зазначте виховні та розвивальні завдання залучення даного твору до процесу музично-ритмічного розвитку учнів шкільного віку.
- 2.На основі проведеного музично-теоретичного аналізу даного музичного твору визначте ритмічні труднощі для учнів. Надайте декілька навчальних вправ для опрацювання з учнями шкільного віку визначених труднощів.
- 3.Здійсніть самостійний пошук у мережі Інтернет щодо фрагментів музичних творів, які б постали основою для розробки наочного матеріалу для роботи над ритмом із учнями. Надайте декілька прикладів розробленого вами наочного матеріалу для проведення роботи над ритмом із учнями шкільного віку.
- 4.Визначте ритмічні труднощі в обраному вами музичному творі для учнів шкільного віку. Підготуйте план роботи над ритмом із учасниками хореографічного колективу.
5. Занотуйте ідеї щодо художнього виконання цього твору.

### Контрольна робота

1. Прослухайте музичний твір.
2. Проаналізуйте музичний твір і визначте ритмічні труднощі для виконання учнями шкільного віку.
3. Використовуючи музично-теоретичні знання здійсніть музично-теоретичний аналіз даного музичного твору, та розгляньте засоби музичної виразності.
4. Запишіть способи роботи з учнями над ритмічними труднощами.
5. Висловіть думку щодо розвитку емоційно-образної сфери учнів під час роботи над ритмом із використанням засобів мультимедіа.
6. Прослухайте й проаналізуйте нотний запис музичних творів і подібні ритмічні труднощі. Запишіть навчальні вправи для роботи над виявленими ритмічними труднощами.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

7. Опрацюйте нотний матеріал музичних творів. Визначте фрагменти даних музичних творів, які містять нескладні ритмічні труднощі та біля кожного фрагменту поставте позначку «-». Біля кожного фрагменту що, на вашу думку, містить складні ритмічні угруповання поставте позначку «+».

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**План роботи над ритмічними труднощами з дитячим  
колективом**

## Додаток Д

Додаток Д. 1.

### Завдання № 1

1. Уявіть себе керівником дитячого хореографічного колективу. Яку інформацію ви можете отримати проаналізувавши нотний матеріал музичного твору? Запишіть.

---

---

---

2. Прослухайте відеозапис виконання учнями музичного твору. Визначте помилки.

---

---

---

3. Прослухайте звукозапис. Проілюструйте інформацію за допомогою схеми.

4. Ознайомтесь із даними. Для учнів якого шкільного віку призначені ці відомості?

---

5. Ознайомтесь із нотним матеріалом. Здійсніть інтерпретацію музичного твору для учнів дитячого хореографічного колективу.

## **Завдання № 2**

1. Ознайомтесь із даними вилученими з Інтернету. Чи згодні ви з висновками, що наведено в статті? Обґрунтуйте свою точку зору.
2. Ознайомтесь із даними. Чи містить цей текст помилки чи неточності?
3. Ознайомтесь із даними. Підкресліть речення, які містять недостовірну інформацію.
4. Яка інформація вам знадобиться для того, щоб підтвердити достовірність цих даних?



**Завдання № 3**

1. Складіть перелік переглянутих вами документальних і художніх фільмів, які можна використати під час самостійної роботи над музичним твором.
2. Уявіть, що навчальне завдання постає у зібранні даних про музичні твори, що створено для дітей шкільного віку. Зміст навчальної програми не використовувати! Запропонуйте не менше двох композиторів, та обґрунтуйте ці дані:

№	П. І. Б. композитора	Вік учня	Назва хорового твору
1			
<p>Чим відрізняються ці музичні твори?                      Запишіть. _____                      _____                      _____</p>			
2			

3. Уявіть, що учень на уроці музичного мистецтва задає вам запитання?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

У довідковій літературі ви знаходите дані про

\_\_\_\_\_

Підкресліть у тексті ключові слова. Складіть із цих слів 3-5 речень у більш доступній формі для учнів шкільного віку.

Запишіть \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Завдання № 4**

1. Запропонуйте варіант систематизації статей, що видала пошукова система в Інтернеті за запитом «Робота над ритмом».

Група №	Характеристика групи	Назва статей

2. Ознайомтесь із завданням. Прослухайте музичний твір. Прослідкуйте за розвитком музичної думки, і з'ясуйте до якого жанру можна віднести даний музичний твір. Сформулюйте запропоноване вам завдання так, щоб учням ця інформація була доступною. Запишіть.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Ознайомтесь із даними. Запропонуйте учням до цього уривку музичного твору 2-3 навчальних завдання для роботи над ритмом.

---

---

---

---

---

---

---

4. Ознайомтесь із даними. Запишіть не менше двох висновків, які ви можете висловити на підґрунті аналізу даних.

5. Проаналізуйте музичний твір. Вкажіть, які дії необхідно зробити вчителю для того, щоб виконання ритму стало досяжним для учнів шкільного віку.