

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. ДРАГОМАНОВА

Ван Юаньсін

УДК 378.091.051:78

**ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-РИТМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ 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
Ван Юаньсін

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

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

Київ - 2021

АНОТАЦІЯ

Ван Юаньсінь. Формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів 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). Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. - Київ, 2021.

Зміст анотації

У дисертації досліджено актуальну проблему формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії в процесі фахової підготовки, враховано сучасні гуманістичні тенденції, що детермінують наявність певного комплексу професійно-особистісних якостей у суб'єктів мистецької освіти. Проаналізовано значення формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії для здійснення продуктивної діяльності з учнями. У змісті поняття «музично-ритмічна компетентність» враховано міждисциплінарні зв'язки, специфіка виконання музичних творів для учнів шкільного віку, а також досягнення сучасної інформаційної техніки. З огляду на це, сформованість у студентів факультетів мистецтв музично-ритмічної компетентності доцільно розглядати як одну з важливих фахових характеристик сучасного вчителя музики та хореографії. Проведений аналіз змісту та сутності музично-ритмічної компетентності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів здійснений на основі системно-ціннісного, акмеологічного, конструктивного, гедоністичного, креативного підходів.

В основі організації процесу формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії лежить структура, яка містить: інформаційно-спрямований, музично-розвивальний та результативно-творчий компоненти. Кожен із цих компонентів включає

елементи, які характеризують і розкривають їх сутнісні ознаки. Інформаційно-спрямований компонент характеризується змістом навчального матеріалу, що сприяє: точному відтворенню метро-ритмічних нотних позначень авторського тексту музичного твору, розвитку відчуття студентів мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку, рефлексії фахових знань і навчального досвіду студентів. Музично-розвивальний компонент охоплює форми, засоби та методи впливу на емоційний інтелект студентів та дозволяє розкрити сутність процесу розвитку їхньої музикальності, що має багатоаспектний характер і скеровує фахово-технологічне та методичне забезпечення цього процесу. Третій структурний компонент – результативно-творчий, акумулює функціонування всієї структурної моделі формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії. Цей важливий компонент сприяє створенню творчого мікроклімату, заохочення студентів до творчого співробітництва під час виконання навчально-творчих завдань з використанням засобів мультимедіа, сучасних комп'ютерних технологій і залученням інноваційних методів і форм творчої роботи з учнями.

Розроблено критерії музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії, а саме: ступінь мотиваційної спрямованості установки на набуття музично-ритмічної компетентності (показники: наявність фахової спрямованості на музично-педагогічну діяльність, здатність оперувати музично-педагогічними знаннями й уміннями під час засвоєння прийомів і методів музично-ритмічного розвитку учнів, ступінь оволодіння інноваційними педагогічними технологіями); міра сформованості перцептивних і виконавських умінь (показники: рівень розвитку ритмічного чуття, наявність уміння оперувати внутрішніми слуховими уявленнями, здатність до диференційованого вибору форм і методів музично-ритмічного розвитку учнів); міра здатності до педагогічної творчості (показники: уміння використовувати виражальні засоби музичного ритму під час створення інтерпретації музичних творів, наявність уміння використовувати можливості

засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій, здатність до творчого самовираження у репетиційній діяльності з учнями).

Основними принциповими положеннями музично-ритмічної компетентності визначено: стимуляцію граничної слухової активності майбутнього вчителя на виконання певного руху в процесі музично-хореографічної діяльності, комплексне засвоєння музично-ритмічних навичок та темпо-ритмічної сценічної дії, спонукання до рефлексивного сприйняття мистецьких творів.

Розроблені та впровадженні педагогічні умови формування музично-ритмічної компетентності студентів факультетів мистецтв: підкріплення інтелектуальних операцій музично-ритмічною практикою через завершення внутрішньої діяльності зовнішньою; спрямованість на напрацювання музично-виконавської моторики (загострення почуття акцентів; напрацювання смислової одиниці в ритмічній організації музики); спонукання до поетичного домислювання, експресивно-поетичної "розшифровки" ритму, прагнення до напрацювання стійких навичок виконавської поведінки (метрична точність, ідеамоторика занять); націленість на усвідомлення музичного ритму через емоційно-змістовий матеріал; урізноманітнення (закріплення) різномірної за складом суми метроритмічних малюнків і фігур у слухацькому досвіді вчителя (поліритмія, поліметр).

На констатувальному етапі експериментального дослідження, відповідно до визначених критеріїв та показників сформованості музично-ритмічної компетентності студентів, нами були розроблені та охарактеризовані рівні означеного феномена: високий, середній, низький. У результаті діагностування рівнів сформованості музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії було встановлено, що здебільшого студенти знаходились на низькому та середньому рівнях, високого рівня досягли 16,8% студентів. Отримані результати дозволили констатувати необхідність проведення спеціальної педагогічної роботи спрямованої на формування музично-ритмічної компетентності майбутніх

учителів музики і хореографії та розроблення методичного інструментарію для проведення формувального експерименту.

Формувальний експеримент проводився відповідно до розробленої поетапної методики, згідно моделі формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії впродовж трьох етапів – ознайомлювально-аналітичного, операційно-інтегрованого, корекційного. Кожен із етапів характеризувався відповідними навчальними завданнями з використанням засобів мультимедіа, сучасних комп'ютерних технологій, а також засобів педагогічного впливу.

Перший етап – ознайомлювально-аналітичний забезпечував формування інформаційно-спрямованого компоненту музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії та ставив за мету спонукати студентів до засвоєння необхідних теоретичних понять, розгорнутого алгоритму прийомів і дій навчальної роботи над ритмом музичного твору, тощо. На цьому етапі провідними були методи: метод збагачення образно-слухового досвіду, метод асоціативного пошуку, метод розроблення графічного зображення музичних об'єктів, метод художньо-перцептивного аналізу тощо.

Другий етап – операційно-інтегрований сприяв формуванню музично-розвивального компоненту музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії та був спрямований на 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. Провідними методами даного етапу виявились: 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 – корекційний був підпорядкований формуванню результативно-творчого компонента сформованості музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії, 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 з метою внесення корективів. Основними методами цього етапу були: метод критичної оцінки даних, метод вільних асоціацій, метод стимулювання творчого самовираження, метод створення ритмічних вправ, метод порівняльно-зіставний, метод розроблення ритмічних вправ. Порівняльний аналіз вхідних і вихідних даних результатів проведеного формувального експерименту уможливив виявлення позитивної динаміки рівнів сформованості музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії.

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що вперше: розроблені: компонентна структура, критерії, показники та методична модель музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії; визначено: наукові підходи, комплекс методів і прийомів; основні принципові положення формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії оволодіння майбутніми вчителями музики і хореографії; розкрито сутність поняття «формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії»; подальший розвиток отримали: методи, прийоми та засоби комплексної діагностики та рівні сформованості музично-ритмічної компетентності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів; розширена теоретико-методологічна основа формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії.

Практична значущість дослідження полягає в тому, що його теоретичні висновки та експериментальні результати можуть служити: для оновлення змісту навчальних курсів з методики музичної освіти, розробки методичних

рекомендацій з формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії. Виділені специфічні особливості підготовки студентів факультетів мистецтв до формування музично-ритмічної компетентності з урахуванням національних, ментальних і культурних особливостей, що дозволяє інтегрувати результати дослідження у світове освітнє мистецьке середовище.

Ключові слова: музично-ритмічна компетентність, майбутні вчителі музики та хореографії, фахова підготовка, компонентна структура, методична модель, експеримент.

SUMMARY

Wang Yuanxin. Formation of musical-rhythmic competence of future teachers of music and choreography. - Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the field of knowledge 01 Education, specialty 014 Secondary education (Music). MP Drahomanov National Pedagogical University. - Kyiv, 2021.

Annotation content

The dissertation investigates the current problem of formation of musical-rhythmic competence of future teachers of music and choreography in the process of professional training, takes into account modern humanistic tendencies that determine the presence of a certain set of professional and personal qualities in art education. The significance of the formation of musical-rhythmic competence of future teachers of music and choreography for productive activities with students is analyzed. The concept of "musical-rhythmic competence" takes into account interdisciplinary links, the specifics of performing musical works for school-age students, as well as the achievements of modern information technology. In view of this, the formation of students of the faculties of arts of musical-rhythmic

competence should be considered as one of the important professional characteristics of a modern teacher of music and choreography. The analysis of the content and essence of musical-rhythmic competence of students of faculties of arts of pedagogical universities is carried out on the basis of system-value, acmeological, constructive, hedonistic, creative approaches.

The organization of the process of formation of musical-rhythmic competence of future teachers of music and choreography is based on the structure, which contains: information-oriented, musical-developmental and productive-creative components. Each of these components includes elements that characterize and reveal their essential features. Information-oriented component is characterized by the content of educational material, which contributes to: accurate reproduction of metro-rhythmic musical notation of the author's text of the musical work, the development of students' melodic-rhythmic lines in intonation and phrase development, reflection of professional knowledge and learning experience. The musical-developmental component covers the forms, means and methods of influencing the emotional intelligence of students and allows to reveal the essence of the process of development of their musicality, which has a multifaceted nature and directs professional-technological and methodological support of this process. The third structural component - productive and creative, accumulates the functioning of the entire structural model of the formation of musical and rhythmic competence of future teachers of music and choreography. This important component contributes to the creation of a creative microclimate, encouraging students to creative cooperation in the implementation of educational and creative tasks using multimedia, modern computer technology and the involvement of innovative methods and forms of creative work with students.

Criteria for musical-rhythmic competence of future teachers of music and choreography have been developed, namely: the degree of motivational orientation of the installation to acquire musical-rhythmic competence (indicators: professional orientation to musical-pedagogical activity, ability to operate with musical-pedagogical knowledge and skills. methods of musical and rhythmic development

of students, the degree of mastery of innovative pedagogical technologies); the degree of formation of perceptual and performing skills (indicators: the level of development of rhythmic sense, the ability to operate with internal auditory representations, the ability to differentiated choice of forms and methods of musical and rhythmic development of students); measure of ability to pedagogical creativity (indicators: the ability to use expressive means of musical rhythm when creating interpretations of musical works, the ability to use the possibilities of multimedia and modern computer technology, the ability to express themselves creatively in rehearsals with students).

The main principles of musical-rhythmic competence are: stimulation of the maximum auditory activity of the future teacher to perform a certain movement in the process of musical and choreographic activities, comprehensive mastering of musical-rhythmic skills and tempo-rhythmic stage action, encouraging reflective perception of works of art.

The pedagogical conditions for the formation of musical-rhythmic competence of students of the faculties of arts have been developed and implemented: reinforcement of intellectual operations by musical-rhythmic practice through the completion of internal and external activities; focus on the development of musical-performing motility (sharpening the sense of accents; the development of the semantic unit in the rhythmic organization of music); encouragement to poetic conjecture, expressive-poetic "deciphering" of rhythm, the desire to develop stable skills of performing behavior (metric accuracy, ideomotor skills); focus on awareness of musical rhythm through emotional and semantic material; diversification (consolidation) of a heterogeneous sum of metrorhythmic drawings and figures in the teacher's listening experience (polyrhythm, polymer).

At the ascertaining stage of the experimental research, in accordance with the defined criteria and indicators of the formation of musical-rhythmic competence of students, we have developed and characterized the levels of this phenomenon: high, medium, low. As a result of diagnosing the levels of formation of musical-rhythmic competence of future teachers of music and choreography, it was found that most

students were at low and medium levels, 16,8% of students reached a high level. The obtained results allowed to state the need for special pedagogical work aimed at forming the musical-rhythmic competence of future teachers of music and choreography and the development of methodological tools for conducting a formative experiment.

The formative experiment was conducted in accordance with the developed step-by-step methodology, according to the model of formation of musical-rhythmic competence of future teachers of music and choreography during three stages - introductory-analytical, operational-integrated, corrective. Each of the stages was characterized by appropriate learning tasks using multimedia tools, modern computer technology, as well as means of pedagogical influence.

The first stage - introductory-analytical provided the formation of information-oriented component of musical-rhythmic competence of future teachers of music and choreography and aimed to encourage students to learn the necessary theoretical concepts, detailed algorithm of techniques and actions of educational work on the rhythm of music, etc. At this stage, the leading methods were: the method of enriching the visual experience, the method of associative search, the method of developing a graphic image of musical objects, the method of artistic and perceptual analysis, and so on.

The second stage - operational-integrated contributed to the formation of musical-developmental component of musical-rhythmic competence of future teachers of music and choreography and was aimed at gaining skills in students: analytically perceive music through the rhythmic component of emotional and figurative content of musical work. elaboration in educational work on musical works, use of multimedia and modern computer technologies. The leading methods of this stage were: the method of synchronous-syncretic assimilation of rhythmic groups, the method of variable study of complex musical fragments, the method of sketch processing of musical works, the method of emotional analysis, role-playing games based on rhythmic exercises and more.

The third stage - correctional was subordinated to the formation of productive and creative component of the musical-rhythmic competence of future teachers of music and choreography, and provided for the creation of polyartistic environment, space for understanding the results of educational activities using multimedia and modern computer technology. -pedagogical activities with school-age students in order to make adjustments. The main methods of this stage were: the method of critical evaluation of data, the method of free associations, the method of stimulating creative self-expression, the method of creating rhythmic exercises, the method of comparative comparison, the method of developing rhythmic exercises. Comparative analysis of input and output data of the results of the formative experiment allowed to identify the positive dynamics of the levels of formation of musical-rhythmic competence of future teachers of music and choreography.

The scientific novelty and theoretical significance of the results of the study is that for the first time: developed: component structure, criteria, indicators and methodological model of musical-rhythmic competence of future teachers of music and choreography; identified: scientific approaches, a set of methods and techniques; basic principles of formation of musical-rhythmic competence of future teachers of music and choreography mastering of future teachers of music and choreography; the essence of the concept of "formation of musical-rhythmic competence of future teachers of music and choreography" is revealed; further development was given to: methods, techniques and means of complex diagnostics and levels of formation of musical-rhythmic competence of students of faculties of arts of pedagogical universities; expanded theoretical and methodological basis for the formation of musical and rhythmic competence of future teachers of music and choreography.

The practical significance of the study is that its theoretical conclusions and experimental results can serve: to update the content of training courses on methods of music education, development of guidelines for the formation of musical-rhythmic competence of future teachers of music and choreography. Specific features of preparation of students of faculties of arts for formation of musical and rhythmic competence taking into account national, mental and cultural features that

allows to integrate results of research into the world educational art environment are allocated.

Key words: musical-rhythmic competence, future teachers of music and choreography, professional training, component structure, methodical model, experiment.

ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ДИСЕРТАЦІЇ ВІДОБРАЖЕНО У ТАКИХ ПУБЛІКАЦІЯХ

Статті у фахових виданнях України

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

2. Ван Юаньсінь. Музично-ритмічна компетентність як важлива умова фахової підготовки майбутніх учителів музики і хореографії. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. 2019. Вип. 25. С. 121-127.

3. Ван Юаньсінь. Гедоністичний підхід у музично-ритмічній компетентності майбутніх учителів музики і хореографії. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки: №3 (66), вересень 2019. Миколаїв: МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2019. ISSN 2518-7813. С. 274-278.

4. Комунікативний аспект формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії. Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. Вип. 27 (2-2019). С. 163-167.

Стаття у науковому зарубіжному виданні

5. Ван Юаньсінь. Методика діагностики музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії. *Multidisciplinary Scientific journal: Paradigm of Knowledge: DOL 10.26886. Vol. 4 (48), 2021. Frankfurt 2021. P. 118-135. ISSN 2520-7474.*

Праці апробаційного характеру

6. Ван Юаньсінь. Гуманістичний підхід до 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, 2018 р. С. 164-166.

7. Ван Юаньсінь. Музично-ритмічне навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Сучасна мистецька освіта: матеріали III Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019 р. С. 60-62.

8. Ван Юаньсінь. Значення компетентності у фаховій підготовці майбутніх учителів музики та хореографії. Сучасна мистецька освіта: матеріали IV Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2020 р. С. 134-138.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	2
ЗМІСТ	14
ВСТУП.....	16
РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МУЗИЧНО-РИТМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ	22
1.1. Теоретичне дослідження проблеми формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії	22
1.2. Сутність та структура музично-ритмічної компетентності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів	35
Висновки до першого розділу	51
Список використаних джерел до першого розділу	53
РОЗДІЛ II МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-РИТМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ	64
2.1. Критеріальна визначеність формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії	64
2.2. Педагогічні умови формування музично-ритмічної компетентності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів	88
Висновки до другого розділу.....	108
Список використаних джерел до другого розділу	110
РОЗДІЛ III ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-РИТМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА І ХОРЕОГРАФІЇ	117
3.1. Діагностика рівнів сформованості музично-ритмічної компетентності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів	117

3.2. Експериментальна перевірка ефективності впровадження методики формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії	138
Висновки до третього розділу	185
Список використаних джерел до третього розділу	189
ВИСНОВКИ	193
ДОДАТКИ	198

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. На сучасному етапі реформування освітньої мистецької сфери відбувається її інтеграція в освітній світовий простір, що визначає шляхи оптимізації підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до продуктивної діяльності з учнями. У зв'язку з цим, актуальність проблеми формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії визначається сучасними вимогами до підготовки майбутніх фахівців. Сучасні гуманістичні тенденції детермінують наявність певного комплексу професійно-особистісних якостей у суб'єктів мистецької освіти, зокрема музично-ритмічної компетентності.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях (І.Бех, С.Гончаренко, І.Зимня, І.Зязюн, В.Кан-Калік, Н.Кузьміна, Л.Мітіна, О.Пометун, В.Сластьонін, Н.Тализіна, Р.Шакуров, В.Шепель, О.Щербаков та ін.) та мистецькій педагогіці (Л.Гаврілова, О.Єременко, А.Зайцева, В.Костюков, А.Козир, Н.Мозгальова, Г.Падалка, Є.Проворова, О.Реброва, О.Рудницька, Г.Ципін та ін.) розглядають компетентність як складно структуровану дефініцію, яка становить нормативно-регулятивне підґрунтя продуктивної професійної діяльності. Компетентність є особливою якістю вчителя, яка визначається його включеністю до педагогічної діяльності, що формується в процесі розвитку та саморозвитку особистості, включаючи її пізнавальну, емоційно-вольову та мотиваційну сфери, системи відношень та ціннісних орієнтацій.

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

- сучасними вимогами освітньої парадигми щодо актуалізації інтегративної складової мистецької освіти та недостатньою її реалізацією в практичному навчанні учнів;

- розрізненістю викладання студентам факультетів мистецтв педагогічних університетів мистецьких дисциплін та їх комплексно-інтегративної підготовки до практичного застосування;

- формуванням музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії та засобами і прийомами їх практичного використання у виконавській діяльності.

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

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова з проблеми «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення підготовки вчителів» (протокол № 5 від 26 грудня 2017 року). Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 14 від 26 червня 2018 року).

Мета дослідження - розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування музично-ритмічної

компетентності майбутніх учителів музики і хореографії в процесі фахового навчання.

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

Предмет дослідження - методичні засади формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії.

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

1. Проаналізувати стан досліджуваної проблеми в психолого-педагогічній науці та мистецтвознавстві.

2. Теоретично обґрунтувати, визначити зміст та специфіку музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії.

3. Розробити компонентну структуру, визначити критерії, показники та встановити рівні сформованості музично-ритмічної компетентності студентів мистецтв та розробити діагностувальні методики.

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

5. Розробити методичну модель та експериментально перевірити поетапну методику формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії, визначити динаміку цього процесу.

Методологічну основу дослідження становлять: концепція сучасної філософії освіти, зорієнтована на формування творчої особистості; основні положення системного підходу як методологічного способу вивчення мистецько-педагогічних фактів, явищ, процесів; концептуальні положення теорії педагогічної праксеології в підготовці студентів факультетів мистецтв; базові принципи теорії пізнання (науковість, діалектичність, об'єктивність, історизм, цілісність, інтегративність, взаємозв'язок та взаємозумовленість явищ та процесів дійсності, тощо).

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

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

- системний – для з'ясування сукупності елементів, що знаходяться у відношеннях та зв'язках між собою та створюють певну цілісність та єдність фахової підготовки майбутніх учителів музики та хореографії;

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

- структурний – для виявлення компонентної структури музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії;

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

- спостереження, оцінювання, порівняння – для систематичного дослідження складових характеристик музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії;

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

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

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

- розроблені: компонентна структура, критерії, показники та методична модель музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії;

- визначено: наукові підходи, комплекс методів і прийомів; основні принципові положення формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії оволодіння майбутніми вчителями музики і хореографії;

- розкрито сутність поняття «формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії»;

- подальший розвиток отримали: методи, прийоми та засоби комплексної діагностики та рівні сформованості музично-ритмічної компетентності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів;

- розширена теоретико-методологічна основа формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії.

Практична значущість дослідження полягає в тому, що його теоретичні висновки та експериментальні результати можуть служити: для оновлення змісту навчальних курсів з методики музичної освіти, розробки методичних рекомендацій з формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії. Виділені специфічні особливості підготовки студентів факультетів мистецтв до формування музично-ритмічної компетентності з урахуванням національних, ментальних і культурних особливостей, що дозволяє інтегрувати результати дослідження у світове освітнє мистецьке середовище.

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

диригування та кафедри хореографії факультету мистецтв імені А.Авдієвського, щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, аспірантів і докторантів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, 2018-2020).

Впровадження результатів дисертаційного дослідження здійснено в навчально-виховний процес: факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 151 від 27.09. 2021 р.), Інституту культури і мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка (довідка № 1812 від 30. 06. 2021 р.), Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (довідка № 69-н від 23.09. 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 педагогічних університетів розроблених методичних рекомендацій.

Публікації. Основні теоретичні положення і висновки дисертації відображено в 8 одноосібних публікаціях, 4 з яких надруковано в провідних фахових виданнях України з педагогіки, 1 – у міжнародному науковому виданні, 3 роботи апробаційного характеру.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МУЗИЧНО-РИТМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

1.1. Теоретичне дослідження проблеми формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії

На сучасному етапі розвитку освітнього простору України важливе місце приділено компетентнісному підходу, як необхідній умові ефективної підготовки майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі мистецької освіти. З цієї позиції особистість учителя музики і хореографії та його музично-педагогічна діяльність залишаються важливим аспектом наукового пошуку [46]. Компетентний фахівець здатний сприяти ефективному музично-естетичному розвитку учнів шкільного віку, зацікавити їх різноманітними творами мистецтва, залучити до активної музично-виконавської діяльності.

У Законі України «Про вищу освіту» зазначено про необхідність всебічного розвитку особистості, про організацію навчально-виховного процесу з учнями із урахуванням сучасних досягнень науки, педагогічної теорії і соціальної практики, про розвиток естетичної культури як одного з головних принципів організації навчання молодого покоління [46]. З цієї позиції важливого значення набуває духовний розвиток особистості, якому неодмінно сприяє потреба у зверненні до вищих досягнень людського духу – до творів мистецтва.

Формування всебічно розвиненої особистості є найважливішою соціальною проблемою сьогодення, що включає турботу про примноження духовності у суспільстві. Не випадково у процесі розвитку суспільства збільшується значення цілеспрямованої діяльності з духовного

розвитку особистості, підвищення її потреб. У силу назрілих соціальних задач все більшу гостроту і актуальність набуває наукове розуміння ролі мистецтва у системі зростання духовної культури особистості.

Доцільно зазначити, що мистецтво допомагає вирішити одну з актуальних проблем, які стоять перед педагогами, – розвиток емоційної та пізнавальної сфер, що є основою гармонійного розвитку особистості. Саме музично-ритмічні заняття сприяють розвитку обох півкуль головного мозку, змушуючи їх одночасно працювати на повну силу й при цьому активно взаємодіяти між собою. Саме тому на музично-ритмічний розвиток студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів потрібно звертати особливу увагу.

Завдання сучасної музично-педагогічної освіти – є не лише забезпечення високого рівня фахових знань випускника, але й підготувати його до соціального життя та реалізації себе як особистості. У даному контексті йдеться про «модель» випускника, для якого компетентність має бути основою фахової підготовки й базою для продуктивної діяльності в освітній і соціальній сферах [3]. Визначальною метою всієї системи музично-педагогічної освіти є розвиток у студентів естетичного ставлення до мистецтва.

У процесі навчальної діяльності майбутніх учителів музики та хореографії необхідно виробляти музично-ритмічну компетентність, яка підпорядковується загальнопедагогічному тлумаченню, виходить із такого важливого феномена, як професійна компетентність [27].

У дослідженнях таких науковців як Е. Абдуллін, К. Васильковська, Л.Гусейнова, О. Єременко, А. Зайцева, Н.Згурська, Е. Карпова, А.Козир, В. Крицький, В. Орлов, Г. Падалка, О. Побірченко, Н. Провозіна, А.Растригіна, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Тютюннікова та ін. [1; 41; 52; 74; 76; 79; 82; 83; 94], розглядається питання специфіки фахової підготовки вчителя музики та хореографії у різних напрямках музично-педагогічної діяльності.

Дослідження музичного ритму знайшло своє відображення в працях видатних психологів: Б. Теплова, В. Петрушина, Є. Назайкінського; музикознавців та науковців: Ф. Колеси, П. Сокальського, К. Квітки, М. Гауптмана; науковців-теоретиків: Б. Асаф'єва, Л. Мазеля, В. Цукермана, Ю. Тюліна, Н. Привано, Г. Конюса, А. Островського, Н. Гарбузова, І. Чижик, Т. Кравцова, Г. Рімана, Е. Курта, К. Штокгаузена; педагогічних дослідженнях О. Пчелинцевої, Г. Ципіна, В. Варакути; а практичне застосування в методиках О.Астаховой, В.Гринера, Е. Жак-Далькроза, К. Орфа, Е. Бальчитіса, Л. Баренбойма, А.Каузовой, А.Мелехова, К. Пігрова, С.Савшинського, Т.Тютюнникової, В.Холопової, О.Щолокової та ін. [8; 32; 42; 64; 69; 75; 81; 84; 91; 92; 97; 102; 103; 104; 106].

Одним із провідних завдань повноцінного сприйняття мистецьких творів студентами факультетів мистецтв є формування у них навичок не лише емоційно-особистісного, але й аналітичного сприйняття музичного мистецтва, сприйняття його через ритмічну складову. Інтерес до музики у поєднанні з набутими знаннями та вміннями формує здатність глибоко сприймати зміст мистецьких творів, тобто йдеться про пізнання специфіки конкретних художньо-культурних явищ, їх змісту, жанрів і форм, музичної мови в процесі системного освітнього «спілкування» з талановитими особистостями та створеними ними шедеврами, в ході якого формуються моральні якості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, їх естетичних смаків та художніх потреб.

Набуті у процесі навчальної діяльності фахові знання, вміння і навички мають трансформуватися у студентів в нову якість, набуваючи духовного змісту, а отже вони повинні бути спрямованими на виконання майбутнім фахівцем своєї соціальної функції, бути готовим до проблемних (як професійних, так і життєвих) ситуацій. Адже уявлення сучасного студента педагогічного університету про якісну освіту пов'язане із можливостями розвитку особистісних якостей, а також бажаними перспективами професійної кар'єри.

У процесі формування музично-ритмічної компетентності студентів факультетів мистецтв актуальною постає проблема комунікації як культурного феномена, а також як способу пізнання, вираження духовних цінностей і навколишнього середовища взагалі [80]. Феномен комунікації набуває все більш виразного онтологічного значення, а культура в цілому мислиться як гіперкомунікативний історичний процес. Розвиваючись у контексті комунікації та як засіб комунікації, музика видається одним з способів соціокультурного буття, оскільки часто саме через її прояви людина висловлює своє ставлення до світу ідеального, суспільного життя, до інших людей і до самої себе.

Відтак, з точки зору сучасних наукових поглядів, надзвичайно актуальним постає дослідження комунікативних характеристик простору музичного мистецтва [97]. Музична комунікація являє собою відкриту, складно організовану і цілісну систему (основними складовими якої є музична творчість, музичний твір і музичне сприйняття), що забезпечує циркуляцію художньої інформації в часопросторі музичної культури суспільства. Така просторова система має механізми зворотного зв'язку, виразом яких є різні форми діалогів всередині структури, а також механізми управління, що зосереджені в мистецьких творах, з одного боку, і соціокультурному контексті – з іншого.

Однією із провідних фахівців сучасної мистецької освіти Л. Масол розроблена багатокomпонентна структура компетентностей, які мають стати результатом загальної мистецької освіти. Усі компетентності науковець умовно поділяє на три групи: особистісні (загальнокультурні), серед яких виокремлюються: ціннісно-орієнтаційні, художньо-світоглядні, культуротворчі (зокрема етнокультурні, полікультурні, культурно-дозвіллеві); функціональні, що пов'язані з певною предметною діяльністю учнів: предметні або мистецькі (музичні, образотворчі, театральні, хореографічні тощо); міжпредметні (естетичні та гуманітарні); метапредметні (інформаційно-пізнавальні, саморегулятивні (самоосвіти, самовиховання,

самореалізації), креативні). соціальні, які формуються під час різних форм колективної художньо-творчої діяльності: художньо-комунікативні та соціальнопрактичні [61; 97]. Названі види компетентностей Л. Масол відносить до базових і вважає їх інтегральними педагогічними явищами, нерозривно пов'язаними з інтегративними тенденціями мистецької освіти.

Особистісні, соціальні й функціональні компетентності втілюють цілісність та інтегральність освітніх результатів, водночас потребуючи розроблення спеціальних методик діагностування й формування компетентнісної сфери особистості [97]. А. Растрігіна розглядає фахову (професійну) компетентність майбутніх учителів музики та хореографії як таку, що складається з інтегрованих і спеціальних фахових компетенцій, заглиблюючись, насамперед, у специфіку вокально-хорової діяльності музикантів-педагогів [82]. І. Полубоярина визначає професійну компетентність учителя музики як інтегративне утворення, що складається з обов'язкових структурних компонентів (ключових компетентностей) і являє собою комплекс музично-педагогічних знань, умінь, навичок, музичних здібностей та якостей особистості, що проявляються через готовність до здійснення творчої педагогічної діяльності. На думку вченої, професійна компетентність майбутнього учителя музики містить музичний смак, музичні та акторські здібності, володіння методикою музично-естетичної роботи з дітьми, володіння навичками гри на музичних інструментах, наявність співацького голосу, вміння керувати хоровим та вокальним дитячим колективом [80].

Процес формування компетентного фахівця - вчителя музики та хореографії - містить дві взаємодоповнюючі складові: теоретичну освіту (музично-теоретичну, хореографічну та методичну) та практичну діяльність, у ході якої реалізуються набуті знання, уміння та навички. Разом із тим, слід зазначити, що в арсеналі педагога-музиканта та педагога-хореографа мають бути такі специфічні особистісно-професійні компетенції, як музикальність (музично-ритмічна), креативність, артистизм.

Отже, важливою складовою змісту фахової підготовки вчителя музики та хореографії є музично-ритмічна компетентність, яка виконує провідну роль у розвитку музичних та хореографічних здібностей та творчих задатків студентів факультетів мистецтв. Саме сформована музично-ритмічна компетентність вчителя музики та хореографії дозволяє виховувати у школярів інтерес до мистецтва, формувати їх музично-ритмічну культуру та художній смак, створювати естетично розвинуту аудиторію слухачів і глядачів. Основою для формування музично-ритмічної компетентності в умовах вищої музично-хореографічно-педагогічної освіти є усвідомлення основ, специфіки, ціннісних положень музично-ритмічних, музично-теоретичних та музично-історичних дисциплін — ритміки, методики музичної освіти, історії музики та історії хореографії, народної музичної творчості.

Наприклад, така дисципліна, як «Історія музики» (національної, світової) формує у студентів факультетів мистецтв загально-фахові компетенції, зокрема уявлення про роль музичного мистецтва в системі загальнолюдської й національної культури, вихованні та розвитку особистості, про значення музично-художнього спадку для нашої сучасності. Історія музики надає знання для орієнтації майбутнього фахівця у художніх напрямках і течіях, індивідуальних композиторських стилях, жанровому та композиційному розмаїтті музичного мистецтва; розширює загальний культурно-історичний світогляд, апелюючи до інформаційних матеріалів інших гуманітарних наук (історії, філософії), до літератури та зображальних мистецтв.

Важливу роль у формуванні музично-ритмічної компетентності майбутнього вчителя музики та хореографії відіграє набуття музично-ритмічного досвіду. Свідоме сприйняття ритму в музиці залежить від накопиченого і систематизованого у пам'яті багатства зразків художніх явищ [81; 102; 103]. Музичний досвід музиканта та хореографа ґрунтується на усвідомленні й оцінці з професійних позицій, численних музичних творів, уявленні про зміст, естетичні й стилістичні, ритмічні їх особливості, та

значення в історії музичного мистецтва конкретного художнього явища. Ця компетенція відкриває перспективу творчого використання чималого класичного доробку в процесі музично-хореографічно-педагогічної діяльності з метою виховання молодого покоління на кращих зразках національного і світового музичного мистецтва.

Доцільно зазначити, що останнім часом у професійно-творчому арсеналі педагога-музиканта та педагога-хореографа з'явилася велика кількість різноманітних навчальних програм з музики та хореографії, що вимагає від фахівця не лише музично-ритмічної компетентності, а й загалом, високої музично-ритмічної культури, яка дозволить йому здійснювати порівняльний аналіз означених програм, визначаючи ті з них, що найкраще відповідають завданням сучасної освіти.

Отже, специфіка музично-хореографічно-теоретичної підготовки фахівця в умовах навчання у вищих навчальних закладах мистецької освіти полягає у синтезі прагматично-інформаційного навчання і цілеспрямованого розвитку потенційних можливостей студента (музично-ритмічних здібностей, особистісних якостей), його творчої майстерності. Сучасна освіта спрямована на формування компетентного фахівця нового типу [27; 67; 80; 82; 117], озброєного ґрунтовними знаннями педагога-теоретика і вміннями креативного музиканта-практика та хореографа-практика, здатного ефективно реалізувати свої фахові компетенції та індивідуально-особистісні якості у процесі музично-ритмічної діяльності.

Розглядаючи зміст та специфіку музично-ритмічної компетентності студентів факультетів мистецтв, доцільно обґрунтувати методологічні підходи до фахової підготовки майбутніх учителів музики та хореографії, а саме: *системно-ціннісний, акмеологічний, конструктивний, гедоністичний, креативний.*

Системно-ціннісний підхід до формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії як багатоаспектного поняття дозволяє розробляти нові засоби пізнання й конструювати складно

організовані об'єкти [48]. Аналізуючи цей важливий науковий підхід, І.Зязюн зазначав, що «потреба в системних уявленнях виникає при зіткненні зі складністю реальних життєвих явищ. Ці уявлення сприяють передбаченню суперечностей, постановці проблем і пошукові адекватних засобів їх вирішення» [47]. На думку вченого, системний світогляд конкретизується в системному мисленні майбутнього фахівця як сукупність здатностей для побудови моделей проблемних ситуацій шляхом виокремлення всіх суттєвих для їх формування [47].

Сутність системно-ціннісного підходу полягає в тому, що відносно самостійні компоненти розглядаються не ізольовано, а в їхньому взаємозв'язку, в системі з іншими. Цей важливий підхід дає змогу виявити загальні системні властивості та якісні характеристики окремих елементів, що й становлять систему. При застосуванні системно-ціннісного підходу педагогічну систему розглядають як сукупність взаємопов'язаних компонентів: мета навчання, суб'єкти педагогічного процесу (педагог і учень), зміст навчання (загальна, базова та професійна культура), методи і форми педагогічного процесу та матеріальна база (засоби) [48].

Системно-ціннісний підхід щодо процесу формування музично-ритмічної компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі їхньої підготовки до музично-ритмічного розвитку школярів на уроках музичного мистецтва зумовлює психолого-педагогічну єдність суб'єктів музично-ритмічної діяльності, завдяки якій «об'єктний» вплив носить системний характер та поступається місцем творчому процесу взаємного розвитку усіх сторін. Тобто, в контексті нашого дослідження формування музично-ритмічної компетентності студентів факультетів мистецтв не відбудеться без системно-ціннісного підходу до навчання музично-ритмічним рухам.

Акмеологічний підхід зорієнтований на системність, яка передбачає дослідження об'єктів як систем та узгоджене використання різних наукових поглядів. У межах акмеологічного підходу компетентність сприймається як елемент складніших систем та аналізується з урахуванням тих

закономірностей, які дозволяють створити умови для забезпечення вищого рівня розвитку особистості, коли діяльність людини знаходить своє максимальне вираження та духовне втілення у конкретному творчому результаті.

Основними орієнтаціями у процесі впровадження акмеологічного підходу до формування музично-ритмічної компетентності студентів факультетів мистецтв визначено: цінності, що пов'язані з утвердженням своєї ролі й значення в професійно-педагогічному середовищі, підвищення престижу професії вчителя музичного мистецтва та хореографії, можливість постійного особистісного акме-розвитку, творче вдосконалення змісту, форм, методів впливу на духовний розвиток учнів засобами мистецтва [52].

З позиції акмеологічного підходу до формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії важливими є цінності пов'язані з самореалізацією особистості в музично-педагогічній діяльності, а саме: творчий характер мистецької професії, зацікавленість та захопленість нею, широкі можливості для виявлення власного ціннісного ставлення до творів мистецтва, тощо.

Конструктивний підхід до формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії полягає в найбільш повній реалізації змісту мистецької освіти. Це передбачає прояв гнучкості у практичній діяльності вчителя (як інтегральної характеристики його особистості), що забезпечує можливість успішного виконання ним широкого спектру професійних проблем в умовах особистісно-розвивального середовища. Конструктивний підхід до формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії передбачає набуття ними досвіду мистецької діяльності у поєднанні художньо-виконавських, інтерпретаційних, методичних компетенцій.

Широке використання конструктивного підходу сприяє динамічному розвитку професійного мислення, що сприяє особистісному проектуванню. Так, активно використовуючи виразні засоби, які є спільними для музики,

мовлення, рухів, тілесних відчуттів (темп, ритм, регістр, тембр, звуковисотний рисунок, фактура, фразування, пластичне інтонування, рухове відображення ритму та ін.), конструктивний підхід дозволяє більш широко розвивати відчуття ритму, навички ансамблевого музикування, що створює основу для формування творчого музичного мислення студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів.

Конструктивний підхід також дозволяє ефективніше планувати навчальний процес у закладах мистецької освіти, сприяє активізації творчої діяльності майбутніх учителів музики та хореографії, знаходженню інтегративних зв'язків між дисциплінами мистецького циклу.

Музично-ритмічна компетентність значною мірою зводиться до засвоєння й слухової переробки студентом конкретних типів і різновидів ритмічних малюнків, фігур, комбінацій. Ось чому виявляється, що дізнавання й подальше закріплення у слуховому досвіді студента можливо більшої й різноманітної за складом суми ритмічного матеріалу є суттєвим моментом у формуванні й подальшому розвитку музично-ритмічної компетентності. Таким чином, музична педагогіка акумулює в собі музично-теоретичні дослідження, вирішуючи питання розвитку відчуття ритму. Водночас педагоги-музиканти використовують у практиці розвитку ритмічного відчуття одночасно розвиток відчуття метру, темпу та рухо-моторних відчуттів, підтверджуючи широке розуміння поняття ритму. Тому в структурі музично-ритмічної компетентності майбутнього вчителя музики та хореографії велике значення відіграє набуття музично-ритмічного досвіду, що є конструктивною складовою зазначеної проблеми.

Розкриваючи особливості *гедоністичного підходу*, зазначимо, що у перекладі з латинської «гедонізм» (hedon) має кілька значень: задоволення, насолода, вдоволення, радість [89]. Прагнення до насолоди в гедонізмі розглядається як рушійна основа людини, що закладена в неї від природи і визначає всі її дії [90]. Виступаючи важливим стимулом у формуванні музично-ритмічної компетентності, *гедоністичний підхід* спрямовує

майбутніх учителів музики і хореографії до здійснення самостійно-рефлексивних дій у руслі позитиву та оптимізму, що сприятиме розкриттю ресурсів емоційної стійкості та опірності до життєвих негараздів.

Окрім того, застосування гедоністичного підходу в освітньому процесі уможливорює адекватне сприймання майбутніми вчителями музики та хореографії шедеврів класичної та народної музики, отримання від цього музично-естетичної насолоди. Загалом у психології широко використовують поняття гедонія як психічний стан, якому властиве приємне самопочуття, відчуття піднесення, насолоди, задоволення. Педагоги та психологи запевняють [17; 40; 47; 79; 99; 115], що дані емоції та почуття є одним із необхідних елементів життєдіяльності людини, які сприяють дії відновлювальних процесів, переключенню психоемоційних механізмів. Особливо важливим це є те, що у психоаналізі сфера задоволення, інстинктів є визначальною. Адже вона впливає на розумову діяльність, мораль та культуру особистості.

Дотримання вимог гедоністичного підходу в процесі формування музично-ритмічної компетентності спонукатиме учителів музики та хореографії до проектування та створення ситуацій успіху, здійснення схвальних відгуків, підбадьорювання в будь-яких складних ситуаціях, навіть за умови отримання незначних навчальних результатів.

Виступаючи важливим стимулом формування музично-ритмічної компетентності студентів, гедоністичний підхід спрямовує майбутніх учителів музики і хореографії до здійснення самостійно-рефлексивних дій у руслі позитиву та оптимізму, що сприяє розкриттю незадіяних ресурсів емоційної стійкості та опірності до життєвих негараздів. Окрім того, широке застосування гедоністичного підходу в музичному мистецтві уможливорює адекватне сприймання майбутніми вчителями музики та хореографії шедеврів класичної та народної музики, отримання від цього музично-естетичної насолоди. Зокрема, у дослідженні В. Леві вказується, що таке явище як ритм, має глибокий зв'язок з психологічним та фізіологічним аспектами людського

життя [56]. Визначено, наприклад, що позитивні емоції пов'язані з високим ступенем ритмічності функціонування систем людського організму, в той час, як емоції болю, страждання, страху викликають значні порушення ритміки [56, 95].

Застосування гедоністичного підходу в процесі формування музично-ритмічної компетентності студентів факультетів мистецтв за відповідних педагогічних умов трансформується у своєрідний навчально-музичний тренінг, який базуються на потребі людини в задоволенні, насолоді та спираються на любов до мистецької творчості. У такий спосіб гедоністичний підхід у музичній освіті надає процесові навчання майбутніх учителів музики і хореографії особливої привабливості. Створення гедоністичного забарвлення навчання музично-ритмічним рухам призводить до глибинного самовираження, зняття емоційної напруги через досягнення катарсису в процесі музично-рухової діяльності, отримання ефекту естетичної насолоди і в результаті – формування відповідних компонентів музично-ритмічної компетентності.

Креативний підхід до формування музично-ритмічної компетентності студентів факультетів мистецтв ґрунтується на визначенні творчої діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. На думку М.Кагана, креативність є необхідною умовою здійснення творчої діяльності, адже творчий метод «диктує таланту й майстерності, що їм треба робити, куди йти, який життєвий матеріал відібрати, яким способом його перетворювати, до якої мети прямувати, в ім'я чого творити» [48, 19].

Учений визначає, що творчий метод утворюється від сполучення п'яти основних складових, а саме: пізнавальної, яка визначає спрямованість художнього пізнання і його внутрішню структуру; ціннісної, що передбачає сталість характеру системи цінностей та засобів їх впровадження у художні твори; моделюючої, яка визначає принципи побудови різних обраних моделей життя; конструктивної, що охоплює прийоми конструювання матеріальної основи твору; мовної і комунікативної, яка визначає засоби перетворення

матеріальної конструкції твору в систему знаків, за допомогою яких координується зміни та характер художньої мови (ступінь її традиційності, загальної зрозумілості тощо) [48].

Креативність як сукупність основних властивостей психіки, які забезпечують продуктивні перетворення у діяльності особистості забезпечує спрямованість процесу активного художнього пізнання. На думку Б.Теплова [92], найбільш точним, з цієї позиції є обговорення не загальної та спеціальної обдарованості, а загальних та спеціальних моментів обдарованості, до яких креативність і відноситься. Зазначаючи, що креативність розвивається у процесі активної діяльності, доцільно зазначити, що вона з'єднується з її провідними мотивами, що виявляються як прагнення до самого процесу творчості, духовного поступу, самовираження та самоствердження особистості. Отже, креативна особистість – це така особистість, яка має відповідні внутрішні передумови (особистісні утворення, нейрофізичні задатки, специфіку мислення, уявлення, тощо), що забезпечують її творчу активність, тобто не стимульовану ззовні пошукову та перетворювальну діяльність.

Доречно підкреслити, що у процесі створення художньо-музичного образу мистецького твору музично-комунікативний елемент спирається на інтонаційну виразність людської мови, а хореографія – на виразність рухів людського тіла [80]. Саме спільність образної природи художнього образу дозволяє створити об'ємний сплав музики та хореографії, що передбачає у творчому поєднанні формувати музично-ритмічну компетентність студентів факультетів мистецтв. При цьому музика посилює виразність танцювальної пластики, дає їй емоційну та ритмічну основу. Танець певною мірою передає музичний образ, адже він існує на музичній основі, виконується в синтезі з нею та виразно відтворює її. Відповідність полягає у цілісності образного характеру танцю, що виражає образний характер музики.

Взаємозв'язок та взаємовплив хореографічного та музичного мистецтва має глибоке творче підґрунтя. Кореляція елементів музичного та

хореографічного мистецтва зумовлюється таким чином, що іноді можна виокремлювати музику, як координуюче першоджерело танцювального мистецтва, а іноді танцювальний початок можна представити в якості базового засобу вираження людських емоцій, тощо [8; 64; 94]. Тому варто розглядати формування музично-ритмічної компетентності студентів факультетів мистецтв як органічний творчий процес щільного поєднання музики та хореографії.

Загалом, застосування вищезазначених підходів (системно-ціннісний, акмеологічний, конструктивний, гедоністичний, креативний) до формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і 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 їх ієрархію, тощо.

1.2. Сутність та структура музично-ритмічної компетентності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів

Специфікою успішної організації підготовки майбутніх учителів музики та хореографії є процес формування в них музично-ритмічної компетентності, що є неодмінним завданням їх професійного становлення у практичній діяльності. Основною особливістю компетентності є те, що компетентність – це не специфічні «предметні вміння та навички, абстрактні загальнопредметні мисленнєві чи логічні операції (хоча, звісно, вона ґрунтується на останніх), а конкретні життєві вміння та навички, необхідні людині будь-якої професії» [68, 192]. Адже компетентний фахівець сам визначає мету навчальної діяльності й успішно досягає її, усвідомлює значущість професійної роботи, здатний до самоконтролю і самооцінювання. Такий вчитель здатний сприяти успішному музично-естетичному розвитку учнів шкільного віку, вміє

організувати й зацікавити їх творами мистецтва, залучати до музично-виконавської діяльності.

Фундаментальні категорії компетентнісного підходу сформульовано в дослідженнях А. Алексюк, В. Бондаря, Н. Бібік, М. Головань, С. Гончаренка, І. Зимньої, О.Єременко, Л.Карпової, В. Краєвського, О. Локшиної, В. Лозової, А. Маркової, Н.Мойсеюк, О. Овчарук, О. Онопрієнко, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторського та багатьох інших науковців. Питання специфіки компетентнісного підходу до фахової підготовки вчителя музики та хореографії у різних напрямках музично-хореографічно-педагогічної діяльності висвітлювали у своїх наукових роботах Е. Абдулліна, А.Болгарського, Л.Гусейнової, Н. Згурської, Е. Карпова, А. Козир, В.Крицького, В. Орлова, Г.Падалки, Н. Провозіна, А. Растригіної, О.Ростовського, О. Рудницької, О. Щолокової та ін [1; 3; 15; 16; 28; 41; 52; 68; 74; 76; 82; 83; 106]. Разом із тим, недостатньо дослідженою залишається проблема формування такої спеціальної компетентності студентів факультетів мистецтв, як музично-ритмічна, що ґрунтується на вивченні музично-теоретичних дисциплін та розвитку вміння практично реалізувати набуті знання в процесі продуктивної діяльності з учнями.

Доречно підкреслити, що поняття професійної компетентності вчителя музики та хореографії разом із близькими йому категоріями фахової, методичної компетентності, а також деякими предметними компетенціями музиканта-педагога та хореографа в останнє десятиліття міцно увійшло до наукового обігу музично-педагогічної теорії і практики. У змісті поняття «музично-ритмічна компетентність» враховано міждисциплінарні зв'язки, специфіка виконання музичних творів для учнів шкільного віку, а також досягнення сучасних інформаційних технологій.

Сутність музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії полягає не лише в забезпеченні високого рівня їхніх фахових знань, умінь та навичок, але й підготовки до соціального життя та реалізації себе як особистості в професійній діяльності. У даному контексті йдеться про

фахівця, для якого компетентність має бути основою професійної підготовки й базою для продуктивної діяльності в освітній і соціальній сферах. Це передбачає формування у студентів навичок не лише емоційно-особистісного, але й аналітичного сприйняття музичного мистецтва, сприйняття його через ритмічну складову.

Адже інтерес до музики і танцю у поєднанні з набутими знаннями та вміннями формує здатність глибоко сприймати зміст мистецьких творів, тобто йдеться про пізнання специфіки конкретних художньо-культурних явищ, їх змісту, жанрів і форм, музичної мови в процесі системного освітнього «спілкування» з геніальними особистостями та їх шедеврами, в ході якого формуються моральні якості студентів факультетів мистецтв, їхніх естетичних смаків та художніх потреб. Набуті знання, вміння і навички мають трансформуватися у нову якість, набути духовного змісту, а отже бути спрямованими на виконання фахівцем своєї соціальної функції, бути готовими до успішного вирішення проблемних (як професійних, так і життєвих) ситуацій. Доцільно звернути увагу на те, що уявлення сучасного студента про якісну освіту пов'язане із можливостями розвитку особистісних якостей, а також бажаними перспективами професійної кар'єри.

Визначальною метою всієї системи музично-педагогічної освіти є розвиток у студентів естетичного ставлення до мистецтва. Тому формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії передбачає планування й програмування навчальної діяльності, ефективну організацію фахової роботи, відбір та вирішення проблемних завдань, усвідомлення практичної діяльності та її вдосконалення, здатність до самореалізації, самоконтролю, саморегуляції й самооцінки.

Формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії відображає істотні особливості досліджуваного процесу, а саме: методологічні підходи, мету, структурні компоненти, які створюють змістову основу досліджуваного феномена, а також зв'язки цих

компонентів між собою та з оточуючим середовищем, основні етапи становлення та вдосконалення освітньої діяльності, тощо.

В основі організації процесу формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії лежить визначена нами структура, яка містить: інформаційно-спрямований, музично-розвивальний та результативно-творчий компоненти. Кожен із цих компонентів включає елементи, які характеризують і розкривають їх сутнісні ознаки.

Інформаційно-спрямований компонент характеризується змістом навчального матеріалу, що сприяє: точному відтворенню метро-ритмічних нотних позначень авторського тексту музичного твору; розвитку відчуття у студентів факультетів мистецтв мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому полі; рефлексії фахових знань і навчального досвіду майбутніх учителів музики та хореографії. Критерієм виділеного у структурі музично-ритмічної компетентності інформаційно-спрямованого компоненту вбачаємо ступінь мотиваційної спрямованості установки студентів факультетів мистецтв на набуття музично-ритмічної компетентності, що передається змістом навчального матеріалу. Активізація і спонукання майбутніх учителів музики та хореографії до пізнання нового, до здійснення ними різних навчально-пошукових операцій сприятимуть до слідування метро-ритмічним нотним позначенням авторського тексту музичного твору через точне його відтворення, до більш глибокого розуміння мелодико-ритмічних ліній як у невеликих мотивах, фразах, так і більш крупних масштабах інтонаційного розвитку, що у своєму кінцевому варіанті уможлиблює рефлексію фахових знань, оновлення навчального досвіду студентів факультетів мистецтв.

Інформаційно-спрямований компонент охоплює наявність фахової спрямованості на музично-педагогічну діяльність і демонструє внутрішню установку майбутніх учителів музики та хореографії здійснювати професійну роботу, свідому направленість їх нервової і вольової енергії на оволодіння знаннями, уміннями. Як слушно зазначав Л.Виготський, у цьому процесі

«думка виступає у ролі передчасного організатора нашої поведінки» [26, 199]. Тому фахова спрямованість студентів факультетів мистецтв може бути інтерпретована як захопленість своєю професією, направленість усіх думок тільки на музично-педагогічну діяльність.

У даному контексті важливо розуміти, що спрямованість на фахову діяльність демонструє ефект підсилення стійких інтересів майбутніх учителів музики та хореографії до обраної галузі, що простежується також через диференціацію сформованості мотивів, уможливаючи реалізувати прагнення до проявів кваліфікованості, професійної індивідуальності, оригінальності та самобутності [27]. Фахова спрямованість на музично-педагогічну діяльність може бути розтлумачена як система стійких спонукань студентів факультетів мистецтв, які їх характеризують (те, чого вони хочуть, до чого прагнуть; те, чого уникають, заради чого готові сперечатися або боротися, тощо).

В умовах розвитку сучасного світу, який рухається такими темпами, що складно прогнозувати довготривалий ефект наукових і технічних досягнень, спрямованість, «агрегація» інтересів до мистецьких знань, а також до оволодіння ними у майбутньому (знаннями та вміннями) поставатимуть тим незмінним орієнтиром, що уможлиблює прояв статусу професійної компетентності у відповідності до пануючих віянь і запитів суспільства, тобто прояв адаптаційних здатностей студентів факультетів мистецтв, а також прояв функції професійного резонансу як вибіркового відгуку на періодичні зовнішні впливи інформаційних подразників.

Такі явища можуть різко збільшувати амплітуду дій майбутніх учителів музики та хореографії при співпадінні зовнішніх впливів з певними значеннями і цінними знаннями, якими вже володіє студент факультету мистецтв. З цієї позиції явище резонування отриманої інформації, або певної її частини, дозволить утримувати необхідний обсяг знань та здобутого досвіду для оперування ними і впливатиме на спроможність виносити

об'єктивні судження чи приймати точні рішення у музичній та хореографічній педагогічній діяльності.

Саме ці думки доводять, що музично-ритмічна компетентність майбутніх учителів музики та хореографії має включати спроможність оперувати наявними музично-теоретичними знаннями, що включають як практично-виконавські, так і теоретико-методичні аспекти, вчасне використання необхідних умінь задля ефективності та перевірки готовності до виконання професійної діяльності. Про важливість рівнозначного володіння теоретичними і практичними знаннями та вміннями слушно висловився Л.Виготський, зазначаючи, що поєднання «теорії і практики є доцільним і планомірним чергуванням тих чи інших видів праці, що гармонічно здійснює ритмічну трату енергії то на одному, то на іншому полюсі нашого організму» [26, 198].

Важливою складовою інформаційно-спрямованого компонента музично-ритмічної компетентності студентів факультетів мистецтв є оволодіння інноваційними педагогічними технологіями, що також можуть позначатися на масштабах свого прояву, тобто функціонувати локально, використовуватися предметно чи загально-педагогічно. Локальні технології є максимально наближеними до конкретних методик, концептуальних підходів до навчання в окремій вузькій галузі чи стосуватися певної проблеми мистецького навчання (робота з нечисто інтонуючими дітьми; використання релятивної системи у співі, пластичне інтонування та ін.). Іншим варіантом педагогічних технологій є прояв їх системності, що може охоплювати цілісний навчально-виховний мистецький процес, проявлятися як явище, що об'єднує різні види мистецтв, задаючи їм певного напрямку в досягненні. Також системність виявляється у способах та шляхах подання інформації або стосуватися виділення напрямку інформаційного потоку [36].

У будь-якому випадку ступінь оволодіння інноваційними педагогічними технологіями має демонструвати наскільки майбутній учитель музики чи хореографії знайомий з різними методиками, технологіями, наскільки є

готовим змінювати та підбирати шляхи активного впливу на учнів, а також самому адаптуватися до змінних обставин освітнього процесу. Це стосується форм навчання, зокрема аудиторної (класно-урочної), змішаної та повністю дистанційної, кожна з яких має свої особливості, переваги і недоліки, передбачає домінування певних методів роботи. Поширюються інновації і на підхід до дитини, на урахування різних категорій учнів (інклюзивна освіта), на спрямованість згідно характеру змісту та структури навчання, диференціюються за типом управління пізнавальною діяльністю та іншими параметрами.

Сформованість музично-ритмічної компетентності має проявлятися в умінні майбутнього вчителя музики та хореографії таким чином побудувати матеріал і вміти його правильно презентувати, щоб він ставав не просто цікавим, зважаючи на домінування візуалізованої продукції у реаліях сьогодення, а ще був пов'язаний з виражально-сисловою сутністю музично-мистецтва, задавав поштовх до формування і розвитку музичних здібностей учнів, зокрема почуттю ритму.

Таким чином, музично-ритмічна компетентність буде поширюватися і на оптимальне розрахування повного процесу реакцій вихованців, з усіма трьома важливими елементами – сприйняттям подразника, його опрацюванням і зворотною дією. Так, майбутній вчитель музики та хореографії має подати знання, або задати напрямок руху отримання цих знань, що будуть проведені через особистісний досвід школярів, інакше вони не набудуть «знаннєвого» стану і не перейдуть у довготривалу пам'ять вихованців.

Другий структурний компонент музично-ритмічної компетентності визначається як *музично-розвивальний*, який відображає форми і методи впливу на емоційний інтелект студентів факультетів мистецтв. Він розкриває сутність розвитку музикальності студентів, що має багатоаспектний характер і скеровує фахово-технологічне та методичне забезпечення навчального процесу. Цей важливий компонент структури музично-ритмічної

компетентності майбутнього вчителя музики та хореографії також охоплює пояснення, чому емоційний інтелект є настільки важливим для компетентності студентів у їх подальшій роботі.

Музично-розвивальний структурний компонент охоплює розвиток ритмічного чуття майбутніх учителів музики та хореографії, що значною мірою позначається на м'язовому напруженні, яке задає силу і довжину звуку, або тривалість руху. Тому міра розвитку ритмічного чуття студентів факультетів мистецтв унаочнюється через відчуття правильного чергування ударів і наголосів, тобто відчуття метру. Доречно навести вислів Л.Баренбойма щодо того, що «почуття музичного ритму має в своїй основі моторну і емоційну природу. Тому все, що пов'язане з усвідомленням, відтворенням і сприйняттям у музиці часових відношень може бути пережитим і відчутим, але не може бути повністю зрозумілим завдяки логічним розмірковуванням» [10, 232]. Учений стверджує, що «схопити характер музично-ритмічного руху, тобто зрозуміти і відтворити його, можна одним шляхом – співпереживаючи йому, ввійшовши у емоційне єднання з творцем музики і ніби взявши співучасть у її створенні». Такі розмірковування спрямовують до виховання здібності та умінь «спостерігати» за рухом музики, слідкувати та «музичною формою як процесом» [10, 233].

З цього приводу доречно навести вислів Г.Когана, який у виконавській практичній діяльності великого значення надавав прояву ритмічного чуття через вміння побудувати послідовність ряду звуків на одному складному, проте цілісному русі, що вимагає точного визначення меж певної фрази. Таке природне членування твору здійснюється за загальними принципами музичного фразування, далі необхідним є розбір у її будові, визначенні кульмінаційної точки, або центрального вузла, до якого «накочується» або «розбивається» мелодично-ритмічна хвиля, це дозволяє охопити слухом або поглядом ритмічний «каркас» [51]. Цікавим є спосіб «стиснення» темпу, що допомагає правильно визначити такі кульмінаційні вершини, а також

правильно починати фразу, щоб належним чином розрахувати руховий візерунок.

Розвинене ритмічне чуття у широкому розумінні, втілюється через уміння об'єднувати декілька фраз у одну, більшого масштабу, а в інших випадках – поділяти ту чи іншу фразу на окремі мотиви і інтонації, зберігаючи до того ж її єдність. Такі складні ритмічні завдання засобами розподілення ритмічної енергії з прагненням перемогти вплив «попутних» кульмінацій асоціюються Г.Коганом з тяжінням великої планети, що перебільшує силу тяжіння малих зірок [51]. Величезні побудови фраз, за всієї ясності мотивів, мелодій та частин, які входять до їх складу, мають об'єднуватися у одне, велике нерозривне ціле.

У процесі формування музично-розвивального компонента необхідно звернути увагу на розвиток музично-слухових уявлень, що є важливою складовою музично-ритмічної компетентності студентів факультетів мистецтв. Зважаючи на те, що музичні слухові уявлення можуть мати велику амплітуду градацій за ступенем яскравості, їх жвавості, відповідно вони можуть поставати в уяві майбутнього вчителя музики та хореографії неясно і схематично, водночас підніматися до високого розуміння наочності та конкретності. У будь-якому випадку уявлення за своєю природою не є простими копіями попереднього сприйняття, вони є результатом певного їх переопрацювання. Отже, те, яким чином майбутні вчителі музики та хореографії уявлятимуть собі музичний твір, конкретний фрагмент або ж можуть виокремлювати ритмічну складову у ньому, буде позначатися на якості уміння оперувати внутрішніми слуховими уявленнями.

Доречно зазначити, що музиканти-дослідники [29; 62; 69; 83], описують дане явище як можливість утворення і візуалізування «загального образу музичного твору», яке визначають як симультанний образ сукцесивного процесу музичного звучання. Цей процес не містить в собі виключно слухові або тільки слухові уявлення, найважливішим значенням у них є зорові та інтелектуальні моменти, також рухи, що грають суттєву роль у роботі

«внутрішнього слуху» (рухи голосового апарату або пальців, іноді виражені зовні, іноді тільки у «зародковому» стані і викликають ними рухові (кінестетичні) відчуття), тобто прийоми пластичного інтонування.

Варто підкріпити дані розмірковування і поглядом Л.Виготського, його науковими узагальненнями збагатити обґрунтування структури музично-ритмічної компетентності. Науковець зафіксував, що «чим сильніше і напруженіше думка – тим ясніше і складніше її рухова природа» [26, 192]. Адже Л.Виготський вказував на необхідність появи у свідомості людини образу-подразнику (в даному випадку – музичний твір, зокрема – музичний ритм). Також вчений зазначав, що організм у своєму розпорядженні ніби має певний фонд нервової енергії, де кожна реакція ніби здійснюється у межах відомого енергетичного бюджету. Механізм циркулювання цієї енергії має внутрішній вихід і виявляється у мисленнєвій діяльності, тоді як зовнішній вихід пов'язується з рухами. Специфічним у роботі такого механізму є те, що «чим сильніше і більше буде витрата центральної енергії (думки, уявлення про образ), тим слабше і менше її зовнішнє виявлення і навпаки, чим інтенсивніше зовнішній ефект реакції, тим слабше її центральний момент...Усіляке посилення чи ускладнення центрального моменту сплачується відповідним послабленням зворотного руху робочого органу» [26, 197].

Відповідно цих закономірностей, оперування внутрішніми слуховими уявленнями може бути зафіксованим через «завмирання» рухової активності майбутніх учителів музики та хореографії, тоді як активні, правильні і чіткі зовнішні прояви ритмічних актів свідчитимуть про майстерність оперування внутрішніми слуховими уявленнями.

Слід звертати увагу на те, що закономірність «чим більше вивчається творів у класі, чим складніші вони, тим більше «віддачі» можна очікувати, відповідно активного і професійного просування учня» спрацьовує у мистецькій сфері лише за умови «гарної» кількості, що призведе до отримання бажаної якості. Наведемо вислів-настанову Ф.Ліста щодо цього: «Не збирати вправи у техніці, а правильно поставити техніку вправи», ось що має бути

фундаментом і трампліном у диференційованому виборі форм і методів музично-ритмічного розвитку дітей.

Третім компонентом структури музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії є *результативно-творчий компонент*. Він акумулює функціонування всієї структурної моделі формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії. Педагогічна робота спрямована до створення творчого мікроклімату, заохочення студентів до творчого співробітництва під час виконання навчально-творчих завдань з використанням засобів мультимедіа, сучасних комп'ютерних технологій і залученням інноваційних методів і форм творчої роботи з учнями. Критерієм музично-ритмічної компетентності за результативно-творчим компонентом визначено міру здатності майбутніх учителів музики та хореографії до педагогічної творчості.

З позиції результативно-творчого структурного компонента музично-ритмічної компетентності студентів факультетів мистецтв необхідно реалізувати диференційований підхід у навчанні. Адже будучи обов'язковою складовою музично-ритмічної компетентності майбутнього вчителя музики та хореографії, диференційований підхід має передбачати напрацювання в навичок активного сприйняття і відтворення рівномірної послідовності однакових тривалостей. Практикувати таке уміння необхідно з обов'язковою метричною точністю при грі різних вправ, отже майбутній вчитель має добре розбиратися у корисності і можливостях кожної окремої вправи, розуміти цінність групи вправ, що мають схожу технічну роботу, але відображають різні підходи у навчанні. Також студенту факультету мистецтв необхідно уміти швидко і точно виявляти методiku і тактику кожної з них, правильно обирати шлях донесення мети і користі вправи у конкретному випадку, певній ситуації і до конкретного учня.

Відтак, перед майбутнім вчителем постає неабияке завдання, він має бути компетентним, підготовленим для рішення різних завдань, що виходитимуть далеко за межі «рутинних» занять із звичною технічною

«муштрою». Водночас, серед щоденних завдань є виховання відчуття в учнів співвідношення тривалостей у часі, пов'язане з умінням орієнтуватися у ритмічних структурах, порівнювати і розрізняти різноманітні тривалості звуків, визначаючи і надаючи їм «коштовності» засобом часових регулювань. Інтенсивне тренування цієї фундаментальної навички дозволяє учню здійснювати розбір і грамотне відтворення музичного матеріалу, має проводитися з перших уроків.

Відомий музикознавець Є.Назайкінський [69], досліджуючи особливості сприйняття об'єктивних закономірностей різних якостей музичних звуків акустичним вимірюванням та слуховою практикою, відмічав, що істотною різницею цього сприйняття постає членування та визначення якостей звуків. Якщо акустичне вимірювання охоплює усі спектри проявів і характеристик звуку, оскільки визначає його як об'єктивну даність, то слух музиканта проявляє свою вибірковість лише до того, що є йому важливо зараз, «він набуває суб'єктивного визначення і стає цінним не тільки сам по собі, але і як сигнал, як відображення того, що відбувається... всі якості джерела, які можна почути у звуці, не відокремлені від нього, а складають його власне тіло» [69, 120]. У контексті цього явища міра розвитку ритмічного чуття студентів факультету мистецтв може виявлятися на окремих позиціях в кожному мистецькому творі та демонструвати багатство знань чи інтерпретаційних варіантів виконання.

У процесі формування музично-ритмічної компетентності необхідно завжди пам'ятати, що не віртуозність є кінцевою метою, а виховання музиканта чи хореографа, який може підкорити своє технічне вміння художнім цілям. Після перших же вправ, він має пізнати елементи фразування для того, щоб якомога раніше зрозуміти, що свідоме вираження і виявлення не є тим, що приходить зовні, а є органічно пов'язаним з усією грою (виконанням). До того ж, мова йде не лише про те, щоб учень був у стані виразно передати на початковому етапі розвитку маленькі п'єси, скільки у

тому, щоб поясненнями у відповідних місцях і показом майбутнім вчителем музики та хореографії було породжене його художнє мислення.

Здатність до диференційованого вибору форм і методів музично-ритмічного розвитку дітей має враховувати упорядковану систему технічного виховання, а також художнього. Саме у сфері художніх завдань компетенція майбутнього вчителя музики та хореографії має найвразливіші аспекти. Це пов'язано із тим, що вибір того чи іншого твору для учнів залежить від смаків і знань педагога. З поля зору студента факультету мистецтв не мають випадати такі питання, як «що реально може дати учню робота саме над цим твором», чи відповідає вона його можливостям, чого нового він може навчитися, виконуючи її і що, можливо, втратить. Якщо він приділятиме достатньо часу обмірковуванню цих завдань, його компетентність значно підвищиться. Важливо також, щоб такий процес обмірковування тривав постійно, він не може набувати разового характеру.

Музично-ритмічна компетентність у даному випадку може виражатися через уміння правильно вибудувати великі, середні, малі, важливі і другорядні метро-ритмічні завдання у творі, які мають між собою взаємодіяти, утворюючи метро-ритмічний каркас. Кожен з таких фрагментів має виконувати певне завдання, що урівноважуватиме усі структурно-організуючі функції ритму. Але доцільно пам'ятати, що поділ на фрагменти є тимчасовою мірою, що їх необхідно об'єднати. Від цього залежатиме кінцева побудова композиційної стрункості форми твору, її ясність, гармонійність, цілісність музичної думки. Сюди також відноситься уміння вчити не «працювати» (муштра), а грати (танцювати), уміти подолати неохайність гри, її розкиданість, боротися з прямолінійністю і примітивністю, що можуть бути привнесеними із «сухих» механічних вправ та ін.

У процесі формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії за результативно-творчим компонентом також слід звернути увагу на аспект аналітичної роботи, що здійснюється через переведення якомога більшої кількості предметів і явищ у практичний досвід

студентів. Саме це налаштовує майбутніх учителів музики та хореографії групувати матеріал за певною ознакою, яка підлягає виділенню, зустрічається у якомога різноманітніших комбінаціях. Синтетичну роботу в тому ж пошуку виражальних засобів музичного ритму може полегшити таке групування матеріалу, за якого ознака набуватиме найбільш ясної, чіткої форми. Відтак, майбутній вчитель музики та хореографії може переходити у різні площини масштабів музичного твору, звужуючи чи розширюючи його зміст віднайденням різноманітних виражальних засобів музичного ритму, які в ньому вкладаються.

Формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії за результативно-творчим компонентом передбачає широке використання вже створених та брати участь у створенні нових електронних підручників та посібників з навчальних мистецьких дисциплін. У широкому розумінні електронними вважають будь-які варіанти відсканованого, або набраного текстового підручника, що має містити гіперпосилання, або ж фіксоване і розроблене спеціально для веб-сторінки електронне видання. У даному виданні майбутній вчитель музики та хореографії має дотримуватися формату, який задається сайтом, включати елементи системи керування (поділи за змістом, ключовими елементами або іншими параметрами), модулі самоконтролю, розділи з мультимедійними складовими, тощо [43; 44].

Прикладом такого навчального посібника є друге, доповнене видання навчально-методичної збірки «Веснянки» (з різними варіантами сольного і хорового співу, танцювальними рухами, інструментальним ансамблевим і оркестровим супроводом) [25]. Ця збірка пропагує веснянки, гаївки як безцінний скарб української культури, своєрідний історичний літопис, відображення розвитку світогляду українців, що вносить свій вклад у відтворення та продовження традицій українського народу. Вважаємо цю роботу важливою, адже вона сприяє збереженню та популяризації українських

сакральних традицій, формуванню етнічної самосвідомості молодого покоління.

У доповненому виданні навчально-методичної збірки «Веснянки», з'явилися абсолютно нові, сучасні можливості для музичного розвитку дітей та молоді. У збірці більш детально описано походження та різновиди веснянок до яких подано короткий опис. Більш широко розкритий зміст, особливості виконання як з вокально-хорової, так і з хореографічної сторони. Подані короткі методичні рекомендації для роботи з оркестром або ансамблем народних інструментів.

У збірці «Веснянки» представлений різний виклад нотного матеріалу: для голосу з супроводом, переклад для мішаного хору, різні ансамблеві та оркестрові варіанти. Цінним є те, що надані електронні посилання, за якими можна почути та побачити багато елементів навчального процесу. Представлені хореографічні малюнки, методичні поради. Це дає змогу майбутнім учителям музики та хореографії вибирати твори для різного рівня можливостей виконавців, обрати для себе більш прийнятний варіант, розвиватись та створювати нові, цікаві проекти по збереженню автентичності, прищеплювати молодому поколінню культуру, традиції, досвід нашого народу.

Такий підхід до вивчення народної творчості України дає віру в те, що велична історія та культура України збережеться для прийдешніх поколінь. Прикладом такої чудової популяризації української пісні є виступ співачки К.Павленко з гуртом «Go-A» на Євробаченні з українською прадавньою веснянкою «Шум» (ця пісня була видана в першому варіанті збірки «Веснянки»). Тому популяризація, заохочення до своїх, рідних автентичних мелодій має проводитись на всіх рівнях: від дошкільної освіти, загальноосвітньої школи, будинків творчості до аматорських та академічних колективів.

Широке використання електронних підручників дозволить майбутнім учителям музики та хореографії швидше оволодівати знаннями, вміннями та

навичками роботи з учнями. Адже такий підхід до своєї професійної діяльності дозволяє їм всебічно вдосконалювати методи та прийоми виконавської майстерності. Серед них, насамперед, доцільно виділити прагнення досягти високого рівня художньо-професійного виконання музичних творів своїми вихованцями. Значної уваги провідні керівники творчих колективів надають виробленню відповідального ставлення до авторського тексту. Звичка точного його інтерпретування розглядається ними як одна з найнеобхідніших умов музично-художнього виконання. Під цим розуміється не лише, скажімо, суворе дотримання ритмічних особливостей тощо. Завдання ставиться творчо та об'ємно: виконавець повинен побачити в тексті абсолютно все – і зміст, і власне нотний запис, штрихи, аплікатуру, динаміку, фразування тощо. Тобто все, через що насамперед, матеріалізується головне виконавське завдання: якнайглибше проникнути у задум автора. У процесі цієї роботи студентам факультетів мистецтв допомагає прослуховування кращих зразків виконання музичних творів.

Іншою важливою необхідністю сучасного світу є висвітлення подій у соціальних мережах з метою поширення інформації і популяризації як конкретного творчого продукту, так і мистецтва, демонстрацією окремих сторін, що можуть залучити до обговорення чи підтримки його. Для цього майбутньому вчителю музики і хореографії необхідно володіти розумінням самого творчого продукту, відповідати запитам суспільства у форматі його подання, грамотною презентацією його, поширенням і розміщенням у різних інформаційних джерелах.

Отже, в основі організації процесу формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії задіяна визначена нами структура означеного феномена (інформаційно-спрямований, музично-розвивальний та результативно-творчий компоненти), де кожна складова є важливою та включає елементи, які характеризують і розкривають їх сутнісні ознаки.

Висновки до першого розділу

Здійснений теоретико-методологічний аналіз формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії дозволив дійти таких висновків:

- провідним завданням повноцінного сприйняття мистецьких творів студентами факультетів мистецтв є формування у них навичок не лише емоційно-особистісного, але й аналітичного сприйняття музичного мистецтва, сприйняття його через ритмічну складову, що створює базисну основу для формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії;

- особистісні, соціальні й функціональні компетентності втілюють цілісність та інтегральність освітніх результатів, водночас потребуючи розроблення спеціальних методик діагностування й формування компетентнісної сфери особистості. Тому важливою складовою змісту фахової підготовки вчителя музики та хореографії є музично-ритмічна компетентність, яка виконує провідну роль у розвитку музичних та хореографічних здібностей та творчих задатків студентів факультетів мистецтв. Саме сформована музично-ритмічна компетентність вчителя музики та хореографії дозволяє виховувати у школярів інтерес до мистецтва, формувати їхньою музично-ритмічну культуру та художній смак, створювати естетично розвинену аудиторію слухачів і глядачів. Основою для формування музично-ритмічної компетентності в умовах вищої музично-хореографічно-педагогічної освіти є усвідомлення специфіки, ціннісних положень музично-ритмічних, музично-теоретичних та музично-історичних дисциплін – ритміки, методики музичної освіти, історії та теорії музики та історії хореографії, народної музичної творчості, тощо;

- сформованість у студентів факультетів мистецтв музично-ритмічної компетентності у дослідженні розглянуто як одну з важливих фахових характеристик сучасного вчителя музики та хореографії. Проведений аналіз

змісту та сутності музично-ритмічної компетентності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів здійснений на основі системно-ціннісного, акмеологічного, конструктивного, гедоністичного, креативного підходів. *Системно-ціннісний* підхід до формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії як багатоаспектного поняття дозволяє розробляти нові засоби пізнання й конструювати складно організовані об'єкти. У межах *акмеологічного* підходу компетентність сприймається як елемент складніших систем та аналізується з урахуванням тих закономірностей, які дозволяють створити умови для забезпечення вищого рівня розвитку особистості, коли діяльність людини знаходить своє максимальне вираження та духовне втілення у конкретному творчому результаті. *Конструктивний* підхід до формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії полягає в найбільш повній реалізації змісту мистецької освіти, що передбачає набуття ними досвіду мистецької діяльності у поєднанні художньо-виконавських, інтерпретаційних, методичних компетенцій. *Гедоністичний* підхід дозволяє спрямувати майбутніх учителів музики і хореографії до здійснення самостійно-рефлексивних дій у руслі позитиву та оптимізму, що сприяє розкриттю ресурсів емоційної стійкості та опірності до життєвих негараздів. *Креативний* підхід до формування музично-ритмічної компетентності студентів факультетів мистецтв ґрунтується на визначенні творчої діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості;

- в основі організації процесу формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії лежить структура, яка містить: інформаційно-спрямований, музично-розвивальний та результативно-творчий компоненти, кожен з яких включає елементи, які характеризують і розкривають їх сутнісні ознаки. *Інформаційно-спрямований* компонент характеризується змістом навчального матеріалу, що сприяє: точному відтворенню метро-ритмічних нотних позначень авторського тексту музичного твору, розвитку відчуття студентів мелодико-ритмічних ліній в

інтонаційно-фразовому розвитку, рефлексії фахових знань і навчального досвіду студентів. *Музично-розвивальний* компонент охоплює форми, засоби та методи впливу на емоційний інтелект студентів та дозволяє розкрити сутність процесу розвитку їхньої музикальності, що має багатоаспектний характер і скеровує фахово-технологічне та методичне забезпечення цього процесу. Третій структурний компонент – *результативно-творчий*, акумулює функціонування всієї структурної моделі формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії. Цей важливий компонент сприяє створенню творчого мікроклімату, заохочення студентів до творчого співробітництва під час виконання навчально-творчих завдань з використанням засобів мультимедіа, сучасних комп'ютерних технологій і залученням інноваційних методів і форм творчої роботи з учнями.

Основні матеріали розділу висвітленні у публікаціях автора [19; 20; 21; 22; 23; 24].

Перелік використаних джерел до I розділу

1. Абдуллин Э.Б. Методологической анализ проблем музыкальной педагогики в системе вузовского образования. М.: Прометей, 1990. 188 с.
2. Авдієвський А.Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження. Мистецтво у школі: зб.ст., упор. І.М.Гадалова. К.: УДПУ, 1996. Вип. I. С. 80-83.
3. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник для студ. і викл. вищ. навч. закл. К.: Либідь, 1998. 558, [1] с.
4. Андрущенко В.П., Лутай В.С. Про концептуальні засади філософії освіти. Нова парадигма: альманах наук. праць. К., 2004. Вип. 36. С. 8-20.
5. Антонова-Турченко О.Г., Дробот Л.С. Музична психотерапія: посібник-хрестоматія. К.: ІЗМН, 1997. 260 с.
6. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки. М.: Просвещение, 1984. 112с.

7. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. 2-е изд. Л.: Музыка, Ленинградское отделение, 1973. 144с.
8. Астахова О. А. Принципы взаимосвязи музыки и танца: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.02 «Музыкальное искусство». Санкт-Петербург, 1993. 28 с.
9. Афанасьев Ю.Л. Соціально-культурний потенціал художньої діяльності. Л: Світ, 1990. 159 с.
10. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство. – Л.: Музыка, 1974. 336с.
11. Баренбойм Л.А. За полвека: очерки, статьи, материалы. М.: Сов. композитор, 1989. 365с.
12. Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика [пер. с фр., сост., общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова. М. : Прогресс, 1989. 616 с.
13. Берегова О. Комунікація в соціокультурному просторі України: технологія чи творчість? К.: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2006. 388 с.
14. Болгарський А.Г., Бодрова Т.О. Педагогічна практика у загальноосвітніх навчальних закладах з предмету «Музика»: Навч.-метод. посібник для студентів педуніверситетів. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2008. 130с.
15. 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.
16. Бондар В.І. Педагогіка проектування освітнього середовища. Вісник: зб. наук. ст. К.: НПУ, 2003. Вип. 5. С. 37-42.
17. Бочкарёв Л.Л. Психология музыкальной деятельности. М., Издательство «Институт психологии РАН», 1997. 352 с.
18. Валіт Е.А. Музична компетентність учителя музики як основа його педагогічної діяльності [Електронний ресурс]. - Режим доступу: [Http://www.nbu.gov.ua/portal/socgum/pspo/2007.../Valit st. pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/socgum/pspo/2007.../Valit%20st.pdf).

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

20. Ван Юаньсінь. Музично-ритмічна компетентність як важлива умова фахової підготовки майбутніх учителів музики і хореографії. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. 2019. Вип. 25. С. 121-127.

21. Ван Юаньсінь. Гедоністичний підхід у музично-ритмічній компетентності майбутніх учителів музики і хореографії. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки: №3 (66), вересень 2019. Миколаїв: МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2019. ISSN 2518-7813. С. 274-278.

22. Ван Юаньсінь. Гуманістичний підхід до 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, 2018 р. С. 164-166.

23. Ван Юаньсінь. Музично-ритмічне навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Сучасна мистецька освіта: матеріали III Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019 р. С. 60-62.

24. Ван Юаньсінь. Значення компетентності у фаховій підготовці майбутніх учителів музики та хореографії. Сучасна мистецька освіта: матеріали IV Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2020 р. С. 134-138.

25. Вернер И. Все о мультимедиа / Ингенблек Вернер. К.: ВHV, 1996. - 352с.

26. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. 480с.

27. Гаврилова Л.Г. Система формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій: дис...докт.пед.наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». НПУ ім. М.П.Драгоманова. К., 2015. 656с.
28. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. – 376 с.
29. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. М.: МИП «NB Магистр», 1993. 193с.
30. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект; пер. с англ. А.П. Исаевой. - М.: АСТ: АСТ МОСКВА, Владимир: ВКТ, 2009. 478 с.
31. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. М.: Гос. муз. издательство, 1961. 245с.
32. Гринер В.А. Ритм в искусстве актера. М.: Просвещение, 1966. 170с.
33. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти [монографія]. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. 243 с.
34. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції [монографія]. Тернопіль: Економ. думка, 2002. 185 [1] с.
35. Гуревич К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. М.: Наука, 1970. 272 с.
36. Гуревич Р.С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід : Навчальний посібник. Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, Л. С. Шевченко ; за ред. Гуревича Р.С. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. 348с.
37. Гуревич Р.С. Інноваційні освітні технології в навчальному процесі ВНЗ. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2014. Вип. 36. С. 7-12. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2013_36_4

38. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. М.: Издательство Моск. психологосоциального института; Воронеж: НПО "МОДЭК", 2004. 752 с.
39. Драйден Г. Революція в навчанні. Гордон Драйден, Джаннетт Вос [перекл. з англ. М.Олійник. Львів: Літопис, 2005. 541 [1] с.
40. Дяченко В. А. Теоретичні підходи до розуміння психологічного благополуччя особистості. Електронний ресурс. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchdpu/psy/2012_103_1/Dyachen.pdf.
41. Єременко О.В. Теорія і методика розвитку музичного сприймання в учнів основної школи: методичний посібник. Суми: Сум. держ. пед. ун-т, 2003. 141с.
42. Жак-Далькроз Э. Ритм. М.: Издательский дом «Классика – XXI», 2008. 248с.
43. Жалдак М.І. Педагогічний потенціал інформатизації навчального процесу, 2006. С. 53-62.
44. Жалдак М.І. Формування інформаційної культури вчителя. М.І.Жалдак, О.А. Хомик. International Charity Foundation for History and Development of Computer Science and Technique. С. 5-12.
45. Загвязинский В.И. Стратегические ориентиры и реальная политика развития образования. Педагогика. 2005. №6. С. 10-14.
46. Закон України «Про вищу освіту»: наук.-практич. коментар /за заг. ред. Кременя В.Г. К.: СДМ-студіо, 2002. 323 с.
47. Зязюн І.А. Безсвідомість. Підсвідомість. Творчість (з огляду установки Дмитра Узнадзе). Мистецтво та освіта. 2001. № 3. С. 3-9.
48. Каган М.С. Философия культуры. Санкт-Петербург, ТОО ТК «Петрополис», 1996. 416 с.
49. Казаков Ю.М. Педагогічні умови застосування медіаосвіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів : автореф. дис... канд.пед. наук : 13.00.04. – Луганськ, 2007. 20 с.
50. Канерштейн М. Вопросы дирижирования. М.: Музыка, 1972. 257с.

51. Коган Г. Работа пианиста. М.: Классика. XXI, 2004. 204с.
52. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики : теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : [монографія]. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 378 с.
53. Конечкая В. П. Социология коммуникации: учебник. М.: Международный университет бизнеса и управления, 1997. 304 с.
54. Кременштейн Б. Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано. М.: Классика-XXI. 2003. 128с.
55. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. М.: ИЦПКПС, 2001. 144 с.
56. Леви В. Л. Вопросы психобиологии музыки. Сов. музыка. 1966. №8, М.: Моск. Гос. консерватория им. П. И. Чайковского, 1992. С. 92–100.
57. Леонтьева О. Т. Карл Орф. М.: Музыка, 1984. 334 с.
58. Любан-Плоцца, Побережная Г., Белов О. Музыка и психика: Слушать душой. К.: «АДЕФ-Украина», 2002. 200с.
59. Макаренко Г.Г. Творчість диригента: естетико-мистецтвознавчі виміри : монографія. К.: Факт, 2005. 328 с.
60. Майковская Л.С. Артистизм учителя музыки : Учеб.пособие КГУ. М., 1999. 65 с.
61. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання: метод. посіб. Харків: «Друкарня Мадрид», 2015. 178 с. : іл.
62. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М.: Музыка, 1976. 254с.
63. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки. М.: Композитор, 1993. 268с.
64. Мелехов А.В. Искусство балетмейстера. Композиция и постановка танца : учеб. пособие; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2015. 128с.

65. Метнер Н.К. Повседневная работа пианиста и композитора: Страницы из записных книжек. Сост. А.М. Гурвич, Л.Г.Луковский ; вступ. статья, коммент. П.И. Васильева. 2-е изд. М.: Музыка, 1979. 71с.
66. Мильштейн Я. И. Константин Николаевич Игумнов. М.: Музыка, 1975. 471с.
67. Михаськова М.А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2007. 19с.
68. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посіб. 3-є вид., допов. К.: ВАТ «КДНК», 2001. 608 с.
69. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. М., Музыка, 1972. 384 с.
70. Нейгауз Г.Г. Размышления, воспоминания, дневники. Избранные статьи. Письма к родителям. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Сов. композитор, 1983. 526 с.
71. Николаев А. Очерки по истории фортепианной педагогики и теории пианизма. М.: Музыка, 1980. 112с.
72. Николаева А.И. Стилевой подход в фортепиано-исполнительском классе педагогического вуза как фактор формирования личности ученика-музыканта: монография. М.: МПГУ, 2003. 252 с.
73. Олексюк О.М. Музично-педагогічний процес у вищій школі. О.М.Олексюк, М.М. Ткач. – К. : Знання України, 2009. 123 с.
74. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: Монографія. За заг.ред. І.А. Зязюна. К.: Наукова думка, 2003. 262с.
75. Островский А.Л. Методика теории музыки и сольфеджио. Л.: Музыка, 1970. 295 с.
76. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. – К.: Освіта України, 2008. 274 с.
77. Перельман Н. В классе рояля. Изд. 3-е доп. Л.: Музыка, 1981. 96 с.

78. Петрушин В. И. Музыкальная психология: учеб. пособие для студ. и преподавателей. М.: Академический Проект, 2006. 400 с. («Gaudeamus»).
79. Побірченко О. Розвиток творчого потенціалу в майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2013. № 8. Ч. 1. С. 221-227.
80. Полубоярина І.І. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музики. Науковий вісник Чернівецького унів-ту : зб. наук. праць. Вип. 287 : Педагогіка та психологія. Чернівці: Рута, 2006. С. 135-139.
81. Пчелинцева Е.В. Ритм как фактор развития дирижерско-исполнительской техники: теоретико-методический аспект: дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Рос. гос. педуниверситет им. А.И .Герцена. Санкт-Петербург, 2008. 166 с.
82. Растригіна А.М. Компетентнісний підхід до підготовки майбутнього магістра музичного мистецтва. Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. К.: Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. С. 501-509.
83. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2005. 360 с.
84. Савшинский С.И. Работа пианиста над музыкальным произведением. М. - Л.: Музыка, 1964. 174с.
85. Созонтов А.Е. Гедионистический и эвдомонистический подходы к проблеме психологического благополучия. Вопросы психологии. 2006. № 4. С. 105-114.
86. Станиславский К.С. Моя жизнь в искусстве. М.: Вагриус, 2007. 448с.
87. Старчеус М.С. Личность музыканта. М.: Моск. гос. консерватория им. П.И. Чайковского, 2012. 848с.
88. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. К.: Рад. школа, 1984. 254 с.

89. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень /Уклад.: О.І. Скопенко, Т.В. Цимбалюк. К.: Довіра, 2006. 789, [2] с. (Словники України).
90. Сучасний філософський словник /за ред. акад. В.П.Андрущенка. К.: Вища школа, 2003. С. 156-289.
91. Теория и методика обучения игре на фортепиано: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Под общ. ред. А.Г.Каузовой, А.И.Николаевой. М.: Гуманист. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 368с.
92. Теплов Б.Н. Психология музыкальных способностей. М.-Л.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1947. 355с.
93. Ткач М.М. Становлення художнього світовідношення майбутнього музичного педагога у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (музика)». К., 2004. 21с.
94. Тютюнникова Т.Э. Видеть музыку и танцевать стихи. Творческое музицирование, импровизация и законы бытия. М.: Едиториал УРСС, 2003. 264 с.
95. Фейнберг С. Мастерство пианиста. М.: Музыка, 1978. 207с.
96. Философский энциклопедический словарь [гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев и др. М.: Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.
97. Формування базових компетентностей учнів загальноосвітньої школи у системі інтегративної мистецької освіти: посібник для вчителя. Л.Масол, Н. Миропольська, В. Рагозіна та ін.; за наук. ред. Л. Масол. К. : Педагогічна думка, 2010. 232 с.
98. Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия. Психология бессознательного [сост., науч. ред., вступ. ст. М.Г. Ярошевского. М.: Просвещение, 1990. 448 с.
99. Фуко М. Пользование наслаждением. Гуревич П. Эрос: антология: философские маргиналии профессора П. С. Гуревича (Страсти человеческие). М. : Алетейа, 1998. С. 131–138.

100. Хентова С. Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве. М.: Музыка, 1966. 314с.
101. Холоденко В. О. Развитие творческой активности младших школьников в процессе интеграции разных видов музыкальной деятельности. Київ, 2004. С. 20.
102. Холопова В. Н. Вопросы ритма в творчестве композиторов первой половины XX века. М.: Музыка, 1971. 304 с.
103. Холопова В. Н. Музыкальный ритм: очерк. М.: Музыка, 1980. 70с.
104. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов, спец. «Музыка и пение». М.: Просвещение, 1984. 246с.
105. Шульпяков О. Работа над художественным произведением и формирование музыкального мышления исполнителя. СПб.: Композитор, 2005. 36 с.
106. Щолокова О.П. Художественное мышление в условиях педагогической деятельности учителя искусства. Теория и методика музыкального образования: сб. науч. пр. К.: НПУ, 2004. Вып. 5. С. 35-39.
107. Юник Д.Г. Увага як фактор формування виконавської надійності баяніста у ВНЗ муз.-пед. спеціальності. К.: УКіМ, 1993. С.17-23.
108. Юник Т.І. Удосконалення методики запам'ятовування музичного тексту як засіб розвитку виконавської майстерності студентів-піаністів (на матеріалі педагогічних ВНЗів): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (музика)». К., 1996. 21с.
109. Якунин В.А. Педагогическая психология: учеб. пос. [Европ. ин-т экспертов. СПб.: Изд-во Михайлова В.А. «Полиус», 1998. 639 с.
110. Bradburn N. The Structure of Psychological Well-Being. Chicago, 1969. 318 p.
111. Edukacja doroslych. Teoria i praktyka w okresie przemian. Pod red. J.Sarana. Lublin: Wyd-wo UMCS, Lublin, 2000. 413s.
112. Havrilova, L., Kozyr, A., Ishutina, O., Khvashchevska, O. & Chuhai, S. Analysis and Interpretation of Yuri Chugunov's Suite of Moods for Saxophone and Piano. OPUS ANPPOM's Eletronic Journal. Vol 26, No 1.

113. Onfray M. La puissance d'exister. Manifeste hédoniste. Paris: éd. Grasset, 2006. 230 p.
114. Onfray M. L'art de jouir. Pour un matérialisme hédoniste. Paris: éd. Grasset, 1991. 401 p.
115. Pearce D. The Hedonistic Imperative (1995–2007) [Электронный ресурс. Режим доступа <http://www.hedweb.com/hedethic/tabconhi.htm>].
116. The Satisfaction with Life Scale / [E. Diener, R. Emmons, R. Larsen et al. The Journal of Personality Assessment. 1985. № 49. P. 71-75.
117. Senge P. The Fifth Discipline, New York, Doubleday. 1990. P. 95-146.

РОЗДІЛ II

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-РИТМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

2.1. Критеріальна визначеність формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії

Сукупність фактів, явищ і закономірностей, які були нами розглянуті у попередніх підрозділах, уможливають визначення критеріїв та показників компонентної структури музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії, яка постає у цілісності інформаційно-спрямованого, музично-розвивального та результативно-творчого компонентів. Слушно зазначити, що таке складне утворення як компетентність проявляється у кожному із них, висвітлюючи окремо певну сторону єдиного цілого, але тільки в своєму комплексі дозволяє більш точно оцінювати потенційну готовність вирішувати завдання із знанням своєї справи і відстежувати взаємодоповнюючі зв'язки між ними.

Критерієм виділеного у структурі музично-ритмічної компетентності студентів факультетів мистецтв інформаційно-спрямованого компонента обрано ступінь мотиваційної спрямованості установки студентів на набуття музично-ритмічної компетентності, передається змістом навчального матеріалу. Показниками інформаційно-спрямованого компоненту нами визначено: наявність фахової спрямованості на музично-педагогічну діяльність; здатність оперувати музично-теоретичними знаннями й уміннями під час засвоєння прийомів і методів музично-ритмічного розвитку учнів; ступінь оволодіння інноваційними педагогічними технологіями. Розглянемо особливості проявів кожного з них більш детально.

Значущим є те, що мотиви, складаючи основу системи стійких спонукань, є достатньо динамічними, не є постійними, вони видозмінюються і впливають один на одного, розвиваючись. Одні з них стають домінуючими, тоді як інші виконують другорядні ролі, але залишаючись достатньо важливими, посилюють коефіцієнт спрямованої дії у задану сферу. Як відомо, «за повної і ідеальної рівноваги усіх мотивів, направлених у протилежні сторони, ми отримуємо повну бездіяльність волі» [17, 202].

З огляду на це, чітка позиція майбутніх учителів музики та хореографії щодо обраної професії запускає механізм самовиховання через розвиток музичних здібностей, скеровує їх до визначення і усвідомлення своєї ролі у даній ситуації (лідер, керівник, виконавець, радник та ін.), що в свою чергу, окреслює коло функціональних обов'язків, де музично-ритмічна компетентність є вимогою щодо здійснення діяльності. Відтак, студенти приходять до того, що акумулювання музичної інформації має відбуватися усвідомлено, окрім того кожний інформаційний пласт володіє певною художньою силою, але лише від злиття в єдине і органічне ціле ці прошарки знань уможливають прояв компетентності, стають стрижнем професійної майстерності.

Так, музично-ритмічна компетентність демонструватиметься не лише через готовність до професійної роботи, а і надаватиме можливість випробувати свої сили в оригінальних творах композиторів чи балетмейстерів під час навчання. Б.Теплов у своїй фундаментальній праці «Психологія музичних здібностей» звертає увагу на те, що проявом продуктивної здатності уяви є якісно своєрідне сполучення, невичерпна допитливість музиканта, що проектується у «вмінні емоційно зануритися у захоплюючий зміст і сконцентрувати на ньому усі свої душевні сили». Науковець не випадково розрізняє поняття стану збудження і захопленості певним змістом [64, 28].

З цього приводу вчений відзначає, що концентрація в творчому процесі усіх сил на певному змісті та емоційна захопленість цим змістом тісно

пов'язані з питаннями уваги, вольовими якостями особистості, дисциплінованістю та здатністю досягати свого у будь-який спосіб [64, 29-30]. Тому наявність конструктивних здібностей у студентів допоможуть передбачати і проектувати власний музичний розвиток, планувати і спрямовувати свої сили до набуття музично-ритмічної компетентності, оптимально організовуючи і дисциплінуючи власне навчання і використовуючи даний досвід у своїй майбутній діяльності.

Наступним показником інформаційно-спрямованого компонента нами визначено здатність оперувати музично-теоретичними знаннями й уміннями під час засвоєння прийомів і методів музично-ритмічного розвитку учнів. Цей показник яскраво виявляється у процесі структурного аналізу творів як музичної, так і хореографічної сфери. Зокрема, практикування методу аналізу музичного чи хореографічного твору націлює майбутнього вчителя музики та хореографії на кінцевий результат «творчого продукту», тобто на те, яким шляхом студент піде до означеної мети. Він має охоплювати широкий спектр відомостей і містити естетичну точку зору, оцінку стилю, форми, жанру, манери виконання і думки щодо самого твору, його презентації особистістю, відобразити процес аналізу самого виконавця чи бути спрямованим на постановника (хореографа) з метою виявлення явних елементів або ж прихованих.

У разі, якщо це стосується хореографії, то засвоєння прийомів і методів музично-ритмічного розвитку учнів має спиратися на художній аналіз постанови для того, щоб навчитися відстежувати безпосередньо самі рухи, виконавця, простір, кульмінаційні моменти, композиційну побудову, ракурси, постанову звуку та світла, єдність художнього образу в костюмі, у танці фокусуватися на тому чи досягнена мета, як відображається логічність дій, наскільки одна дія перетікатиме у наступну дію та інших моментах [42, 107-108].

Ми поділяємо думку К.Станіславського, який стверджував, що у сфері ритму, пластики, законів сценічного дихання є багато для всіх єдиного і тому

рівнозначно важливого. Видатний режисер відмічав, що і артисти, і звичайні глядачі сприймають духовну їжу за встановленими законами природи, зберігають сприйняте в інтелектуальній, афективній або м'язовій пам'яті, перепрацьовують матеріал в своїй артистичній уяві, зароджують художній образ... [59, 705-706]. З огляду на це, здатність оперувати музично-теоретичними знаннями і уміннями може проявлятися у наданні виразності різних значень метричної пульсації, можливості відображення опорних та неопорних моментів, які теж самі по собі можуть утворювати певну динаміку твору.

Здатність оперувати музично-теоретичними знаннями й уміннями поширюється також на схоплення характеру музично-ритмічного руху, передачу тонкої ієрархії метроритмічних акцентів, нівелювання їх задля надання колористичності певним художнім образам, умінні презентувати чіткі ритмо-формули, групувати певні пасажі за обраним принципом, утворюючи взаємодію не лише інтонаційної логіки, а також і ритмічної «розумності», надання внутрішньої послідовності розгортання музичного чи хореографічного матеріалу, задання певного шляху музичного викладення.

Необхідно неодмінно враховувати також використання музичних та хореографічних пауз і «дихання», які мають інтенсифікуючий ефект в процесі розгортання музичного твору. Так, миттєві завмирання, паузи можуть підкреслювати загальну динаміку, або ж створити певні умови для впливу на глядачів чи слухачів. Ці сторони ретельно охарактеризовані В.Медушевським у роботі «Про закономірності та засоби художнього впливу музики». Зокрема, автор відмічає, що «музика не лише інформує слухача про виражене почуття, але і занурює його у відповідний емоційний стан [41].

На думку В.Медушевського, мисленнєвий образ руху викликає ті самі тілесні реакції, що і реальні рухи. За характером рухів, які передаються, ми інтуїтивно здогадуємося про тонусний стан м'язів і тим самим, про емоційний стан... Під впливом асоціацій з диханням, почастищення пульсації фраз призводить до наростання збудженості, а збільшення і укрупнення - до

заспокоєння. За однакового темпу із-за дихання фраз, яке почастишало, один темп буде сприйматися більш жваво» [41, 66]. Отже, вмiле i вправне користування цими знаннями i умiннями допоможе студентам факультету мистецтв краще вiдтворювати задум композитора, постійно підвищуючи майстерність виконання.

Під час засвоєння прийомів i методів музично-ритмічного розвитку учнів неодмінно постає питання про конденсацію творчих ідей, які студент отримує під час навчання. Тому до інструментарію оперування музично-теоретичними знаннями й умiннями ми відносимо вправність майбутнього вчителя музики та хореографії відобразити зміщення акцентів, «візуалізувати» їх, умiти створювати «стискання» або «розширення» певних музичних мотивів, фраз, речень. Вбачаємо також серед вправності даного показника чистоту викладення метро-ритмічного рисунку, умiння надати різноманітності у повторюваних моментах, задати пропорційності та збалансованості усiєї музичної тканини через правильно обрані та представлені міні-кульмінаційні та загальні кульмінаційні моменти, передачу контрастності i взаємовiдношень між окремими частинами, фрагментами, зворотами та реченнями твору.

Підтвердження наших думок вбачаємо у поглядах Л.Баренбойма, який спостерігав наступні явища щодо почуття музичного ритму i його виховання. Видатний педагог зосереджувався на наступних моментах, зокрема «по-перше, про виразне значення самої метричної пульсації i, по-друге, про те, як важливо навчити розумiнню-вiдчуттю часових музичних категорій, які історично змінилися i змінюються» [7, 231]. Далі вчений вiдмiчає, що «звичайно, про сильні, слабкі та вiдносно сильні та вiдносно слабкі долі часто говорять i пишуть. Але нерiдко забувають, що ця рiвноmірна пульсація з її рiзнохарактерними акцентами – зовсім не «арифметика»; що ці найтонші i не пiдвласні свiдомому розрахунку взаємозв'язки i регулювання опорних та неопорних моментів вже саме по собі надає музиці певної виразності; що, насамкiнець, порушення цієї чутливої ієрархії метроритмічних акцентів або їх

нівелювання неминуче позначається на кожній промовленій музичній думці. Сама по собі метрична пульсація, взята поза залежністю від вказаної ієрархії долей, може також носити різний характер» [7, 232].

Заключним показником інформаційно-спрямованого компоненту ми зазначаємо ступінь оволодіння інноваційними педагогічними технологіями. На наш погляд, сучасна ситуація у світі зобов'язує включати цей показник до будь-якої компетентності вчителя. До розуміння цього ми прийшли, проаналізувавши зміни, які відбуваються у освітньому середовищі останні роки. Як відомо, освітня реформа включає у себе різні аспекти, пов'язані із наданням варіативності навчання, спроможністю надати студентам та учням обрати такий індивідуальний маршрут набуття освіти, який буде максимально підходити і відповідати рівню їх можливостей і розвитку. Тому студенти мають бути не лише обізнаними з тими інноваціями, які впроваджуються в педагогічній освіті, володіти достатнім рівнем їх реалізації на практиці, а і виявляти готовність та спроможність постійно поповнювати свої знання і підвищувати освіту, засвоюючи нові елементи інших професій (відеомонтаж, режисура та ін).

Інновації можуть стосуватися технологій навчання, тобто «відобразити шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах визначеного предмета, теми, питання й у межах цієї технології» [40]. Згідно поглядів науковиці Л.Масол, педагогічні «технології навчання проявляються через загальне розуміння системного методу засвоєння знань з урахуванням людських і технічних ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацією освіти» [40].

Як відомо, метою інноваційних запроваджень є покращення і надання більшої гнучкості, збільшення ефективності тим технологіям, які вже вичерпали свою продуктивність або стали невідповідними до віянь часу. Отже, ці зміни будуть тривати постійно, тому вчитель музики та хореографії має удосконалювати свої педагогічні уміння, вводити нові елементи в усталену технологію і постійно оновлювати її. З огляду на це, оволодіння

інноваційними педагогічними технологіями проявлятиметься через відкритість до технічних нововведень, які сьогодні постають як знання різних навчальних платформ (Human school, Zoom, GOOGLEMeet, Edera, Moodle, Classroom, Prometheus та інші), що містять зручний і різноманітний навчальний інструментарій, дозволяючи здійснювати навчання у дистанційному та змішаному форматі, урахуваючи індивідуальні пізнавальні здібності дітей, спираючись на їх наявний суб'єктивний досвід.

Корисним також є те, що такі інноваційні платформи уможливають проектування і проведення практичних занять у синхронному часі, дають можливість запису і повторного перегляду матеріалу тим, кому це необхідно, а також виявляють слабкі місця у засвоєнні нового матеріалу студентами. Тому ступінь оволодіння інноваційними педагогічними технологіями включатиме і вміння працювати синхронно та асинхронно, у режимі, коли є візуалізація міміки вихованців та їх поведінки, а також режимі, коли майбутній вчитель музики та хореографії є єдиним «подразником» ефіру, що вимагає від нього високої концентрації, глибокого знання реакцій дітей, спроможності проектувати можливі ситуації.

Іншою важливою стороною у оволодінні інноваційними технологіями є урахування кількості інформації, яку студент має подавати на одне елементарне повідомлення джерела, дотримуючись нормативів, а значить виявляючи компетентність у аналітичному контролі допустимої здатності сприйняття інформації, що в протилежному випадку може призвести до перевантаження, блокування сприйняття, викликаючи афективне емоційне реагування, роздратованість чи протест. Або навпаки, недостатня щільність інформаційного потоку одразу позначається на зацікавленості у ній отримувачів, що також негативно впливає на якість навчального процесу.

Наступним компонентом структури музично-ритмічної компетентності майбутнього вчителя музики та хореографії визначено музично-розвивальний, який відображає форми і методи впливу на емоційний інтелект студентів. З цього приводу маємо пояснити, чому емоційний інтелект є настільки

важливим для компетентності студентів у їх подальшій роботі. Все це пов'язано із тим, що, як стверджує А.Гоулман «емоційний інтелект спирається на такі уміння як розпізнавати, контролювати і приборкувати свої почуття, здатність співпереживати і справлятися з почуттями, які виникають в процесі спілкування з оточуючими» [21, 299].

Саме такі навички мають велике значення у педагогічній професії, колективній роботі, яка передбачає співробітництво, допомогу дітям разом вчитися працювати більш ефективно. Зокрема, емоційна сторона компетентності полягає у вмінні заспокоїтися (заспокоїти свого партнера), співпереживати і слухати, використовуючи емоції для допомоги у роботі і набутті знань. До того ж, емоції не просто стримуються, а і спрямовуються у потрібне русло, вони є позитивними, просякненими енергією і націленими на вирішення насущного завдання [21, 150].

Згідно спостережень А.Гоулмана, під впливом керівника з високим емоційним інтелектом, що виявляється через самоконтроль, прагнення і наполегливість, а також уміння мотивувати свої дії, люди розкріпачуються. З огляду на це, великих успіхів досягає не той, хто розумніший, а той, хто володіє розвиненим емоційним інтелектом, той, у кого емоційна палітра більш багата і різноманітніша. Відтак, критерієм музично-ритмічного компонента є міра сформованості перцептивних і виконавських умінь, а серед показників виділено: міру розвитку ритмічного чуття; наявність уміння оперувати внутрішніми слуховими уявленнями; здатність до диференційованого вибору форм і методів музично-ритмічного розвитку дітей.

Як відомо, розвинене почуття музичного ритму демонструється через здатність відгукуватися на всі події музичної тканини, а саме на різні аспекти метро-ритмічної організації, акцентуацію, паузи, звуковисотність, модуляційні процеси, агогіку і динаміку, темп, особливості інтонування і фразування. Окрім того, це виявляється і у технічних можливостях людини, де еталоном досконалості визначено вміння користуватися виключно тією групою м'язів із силою, які необхідні для даного завдання. Тому міра розвитку

ритмічного чуття може бути некоректно визначена через помилки ритмічного характеру, які є наслідком погано розрахованого співвідношення між силою руху і відповідною мірою часу й простору [28].

Психолог В.Петрушин, відносить до ритмічних відчуттів «чергування різних тривалостей, які своєю присутністю ніби заповнюють мірний ритмічний рух більш дрібними імпульсами». Науковець визначає три основні причини неритмічної гри: відсутність загальної врівноваженості процесів гальмування та збудження, що проявляється через хаотичність, непотрібну різкість і незграбність рухів; відсутність координації в руках і пальцях, наявність у них непотрібних м'язових скутостей; відсутність виконавської дисципліни у грі і слабкість ритмічної основи музично-слухових уявлень. Автор вбачає розвиток почуття ритму у двох основних площинах – зовнішній через уміння підлаштовувати своє виконання під метроритм та внутрішній – через вслуховування в ритмічну канву музичного твору, осягнення його живого пульсу [51, 151-152].

Важливою стороною прояву міри розвитку ритмічного чуття, відповідно до висновків видатного педагога Г.Нейгауза, має бути прояв «здорового пульсу» твору. Він вбачає такі проекції «здорового ритму» у загальній єдності усіх агогічних відхилень, які допускаються кожним музикантом, а саме виявляє, що «сумма прискорень і уповільнень, взагалі ритмічних змін у творі, дорівнюється деякій постійній одиниці, щоб середнє арифметичне ритму (тобто часу, який потрібен для виконання твору, поділеного на одиницю відліку) було теж постійним і рівним основній метричній тривалості [46, 35]. Г.Нейгауз звертає увагу на те, що музика, позбавлена ритмічного стрижню, сприймається як музичний шум.

Доречно зазначити ще про питання фізіологічного фундаменту розвитку ритмічного чуття, піднятого Г.Побережною та Б.Любан-Плоццюю, які простежують виразність метроритмічних проявів у музиці з позиції психофізіологічних передумов, тобто розуміння і сприйняття ритмів у найглибших пластах підсвідомості, відмічаючи, що «кожна людина має свій

власний ритм, свій профіль ритму, який формується індивідуально. До того ж, відчуття ритму не пов'язано із віком» [39, 63]. Автори роботи «Музика і психіка» загострюють дослідницький погляд на тому, що «музика завдяки ритму, що містить однакову і неоднакову періодичність, сприймається як розвиток певних явищ, подій, котрі відбуваються протягом певного відрізка часу. Музичний темп регулює межі швидкості і її рівень в процесі виконання музичного твору. Він залежить від інтервалу між ударними долями, які співвідносяться з певною нотною тривалістю» [39, 64].

Важливо, що до системи ритмічних відношень можуть бути включені всі засоби виразності, у конкретній взаємодії яких вибудовується і існує музична форма. Тому міра розвитку ритмічного відчуття може проявлятися через створення «спокою» чи «неспокою», які мають свої специфічні засади і «злами», свою форму вираження рівноваги [23]. Це стосується питань рівноваги і стійкості, коли усіяке порушення, відхилення від рівноваги утворює яскраве відчуття напруги, заставляє слухача або глядача постійно очікувати його розрядки. Ритм в такому випадку створює наскрізну дію, насичує форму процесуальністю, яка визначається постійною наявністю яскравих стимулів руху. З позиції цього міра розвитку ритмічного відчуття може проявлятися у вищих якостях засобами набуття передачі активного ритму, тобто тенденції до безперервності висловлення, до порушення одноманітності, монотонності як розвитку, устремління, руху.

Іншим показником музично-ритмічної компетентності є наявність уміння оперувати внутрішніми слуховими уявленнями. Відомими результатами дослідження у цьому питанні є спостереження Б.Теплова. Учений уточнює, що «музичний слух потребує не простої можливості мати музичні слухові уявлення, а вимагає довільного оперування цими уявленнями» [64, 232]. Така позиція чітко виявляє різницю між тим, що усі здорові люди мають слухові уявлення, однак лише ті, хто розвивають це, спроможні довільно їх викликати, а також оперувати ними.

Опору для розвитку внутрішнього слуху, який характеризується через музично-слухові уявлення становлять первинні слухові уявлення, які необхідно довільно викликати і утримувати. Така практика демонструватиме наскільки майбутній вчитель музики та хореографії здатен тривало укріплювати слухові образи для того, щоб вони ставали більш інтенсивними, ясними, стійкими. Також Б.Теплов розглядає питання необхідності безпосереднього зв'язку слухових уявлень із сприйняттям, точніше – з необхідністю постійного спирання музичних уявлень на враження зовнішнього слуху. Він стверджує, що «у людини, яка має у процесі сприйняття достатньо багаті музичні уявлення, можна напрацювати і «вільні» уявлення» [64, 236].

Так, як справедливо відмічає Б.Теплов, «музичні слухові уявлення в першу чергу є уявленнями звуковисотних і ритмічних співвідношень» [64, 237]. Тому, спираючись на наукові висновки психолога щодо того, що слухові уявлення виникають у процесі музичної діяльності та являють собою певне переопрацювання слухових уявлень, ми маємо урахувувати ще і таке явище, як часовий фактор відтворення. Це явище має своє місце тоді, коли у музичних уявленнях послідовність музичного звучання відображається у більш або менш симультанному образі, який не перестає бути слуховим музичним образом.

Б.Теплов, ретельно аналізуючи явище внутрішніх слухових уявлень і прояву їх специфіки резюмує, що рухові моменти набувають принципово-сутнісного значення (навіть є необхідною, обов'язковою умовою) тоді, коли потрібно довільним зусиллям викликати і утримати музичне уявлення. До того, ж особливо яскраво виступає роль рухів у тих випадках, коли потребується не просто викликати або утримати протягом певного часу слухові уявлення, а і запам'ятати його [64, 255-256]. Активне запам'ятовування слухових уявлень робить участь рухових моментів особливо значущими.

Ідентичні спостереження щодо характеристик і функцій музично-слухових уявлень наводить В.Петрушин, висуваючи думку, що музично-слухові уявлення виконують функцію «архітектурно-будівельного проекту», «конструкторської розробки», сценарію. Він доводить, що «створення чіткого слухового образу музичного твору до початку виконання – є показником професійної майстерності музиканта» і відмічає, що в цьому напрямку музикант має удосконалювати свої уміння постійно [51, 150].

Уміння оперувати внутрішніми слуховими уявленнями є пов'язаним із таким показником як здатність до диференційованого вибору форм і методів музично-ритмічного розвитку дітей. Для того, щоб уміти спрямовувати музично-ритмічний розвиток дітей, майбутній вчитель музики і хореографії має навчитися вибудовувати власну технологію, знати де, коли і як необхідно застосовувати певні методи, комплекси методів і прийомів, змінювати їх, посилювати, послаблювати або надавати певного, більш конкретного розвитку.

Зокрема, ми розділяємо педагогічні погляди А.Каузової та О.Ніколаєвої відносно питання корисності музичного навчання на матеріалі різнохарактерних стильових творів. Автори відмічають, що усвідомити ритмічну контрастність голосів, осягнути особливості компліментарної ритміки дозволяють поліфонічні твори композиторів XVII-XVIII століть. Привчити учня досягати чіткості, пружності і енергійності метроритмічної пульсації уможлиблює робота над творами віденських класиків. Такі характеристики як пластичність, наспівність, витонченість та синкопованість музичних візерунків можуть збагатити «ритмічний досвід» учнів в процесі опанування творів епохи Романтизму. Музика імпресіонізму надасть можливість осягнути живописно-колористичний спектр метротитму, а репертуар XX століття ознайомить і навчить загострено-експресивним граням ритмовиразності [63, 93-94].

Отже, кожний репертуар вимагає володіння певними технічними прийомами, потребує наявності духовної зрілості і вікової зрілості у

відображенні художніх цілей, тому тільки диференційований підхід до вибору форм та методів музично-ритмічного розвитку дітей зможе успішно досягти мети у цьому складному і тривалому процесі. Зважаючи на те, що діти знаходитимуться на початковому етапі розвитку музичного ритму, робота буде націлена на виховання початкового відчуття ритму. Це, в першу чергу, стосується категорій темпу, акцентів і співвідношення тривалостей у часі.

Питання акцентів, розуміння різних типів і способів акцентуації, охоплення різних пластів і масштабів акцентів проявляє мету наступної роботи, яка розпочинається із дитиною майже з перших уроків. Учень має навчатися визначати центри, до яких прямують всі звуки у мотивах, фразах, реченнях, має осягнути і навчитися посилювати або зменшувати за своїм виявленням їх значення відповідно до того, яким «тоном або обертоном» людського почуття він хоче це зачепити.

Зрозуміло, що майбутній вчитель музики та хореографії сам знаходиться у стані розвитку, збагачуючи і розширюючи свої знання, кристалізуючи цінності, набуваючи певної зрілості у професійних поглядах, що неодмінно відобразатиметься і на тому, що він буде обирати для музично-ритмічного розвитку дітей. Різні форми і методи можуть бути домінуючими у різні періоди педагогічної діяльності, оскільки передбачатимуть виконання певних цілей, інколи будуть певним експериментом, інколи відповіддю на віяння часу чи затребуваністю у педагогічній діяльності, але всі вони об'єднані однією великою спільною метою – музично-ритмічним розвитком учнів. Саме тому урахування кола цих проблем показуватимуть наскільки майбутній вчитель музики та хореографії здатен до диференційованого вибору форм і методів музично-ритмічного розвитку школярів.

Останнім ми визначили *результативно-творчий компонент*, який фокусуватиме функціонування всієї структурної моделі формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії. Відповідно, критерієм результативно-творчого компоненту є *міра здатності до педагогічної творчості*, яку можна простежити у таких показниках, як:

уміння використовувати виражальні засоби музичного ритму під час створення інтерпретації музичних творів; наявність уміння використовувати можливості засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій; здатність до творчого самовираження у репетиційній діяльності з учнями.

Уміння використовувати виражальні засоби музичного ритму під час творення інтерпретації музичних творів майбутніми вчителями музики і хореографії яскраво проявлятиметься через зовнішні ефекти, що призводитимуть до особливого хвилюючого відношення слухачів та глядачів, яке підніматиме їх до верхівок духу, куди шлях знаходять лише поодинокі особистості. Це може проявлятися як «емоційне зараження» через вплив ритму як прояву руху.

Музикознавець В.Медушевський, досліджуючи це явище вказував на те, що «зв'язок знаку із компонентом емоції або руху, що виражається, може бути сприйнята слухачем двома способами: ніби зі сторони, як образ, і як власне почуття або рух...Якщо відбулося «зараження», то напруга фіксується не лише у свідомості, в уяві, але і в реальному, м'язовому напруженні, тобто не лише як образ або поняття – як чиєсь напруження, а як відчуття, що належить самому слухачеві...» [41, 37]. Такими виражальними засобами музичного ритму можуть бути значення, які співвідносяться з різними типами рухів – легкість, супротив, гальмування, удар, відштовхування, кружляння, коливання, зітхання, ефірність тощо.

Ми поділяємо думку видатного музиканта і педагога Г.Нейгауза, який наголошував, що «робота над твором на усіх стадіях залишається творчим процесом. Зіркість і художня ініціатива ніколи не повинні залишати виконавця» [46, 145]. Викладач зазначав, що серед гарних прийомів молодого виконавця може бути стільки моторних відтінків, стільки різноманітних рухів, що в кінці кінців у кожного музиканта напрацьовується своя система кінетики. Тому? чим більше ритмо-формул має у своєму арсеналі майбутній вчитель

музики і хореографії, тим багатше у нього є спектр застосування їх на практиці.

Г.Нейгауз багаторазово повторював учням відому істину: виконання тільки тоді може бути гарним, художнім, коли всі нескінчені різноманітні виконавські засоби повністю узгоджуються з твором, його смислом, змістом, перш за все, з його формальною структурою – архітектонікою, з самою композицією, з тим реальним організованим звуковим матеріалом, який потрібно «по-виконавські опрацювати» [46, 43]. Далі автор зазначає, що найбільш порочні відхилення від авторського тексту та задуму містяться у «переосмисленні» (точніше, недомислюванні) основного змісту твору, його спотворенні часової структури. Тому важливо завжди пам'ятати, що продемонструвати вміння використовувати виражальні засоби музичного ритму під час створення інтерпретації музичних творів ніколи не має підміняти «неосвіченість» і «неграмотність» поняттям «оригінальності», а навпаки, демонструвати справжню компетентність і обізнаність у спектрі темпо-ритму.

Уміння побудувати і реалізувати виконавський задум, досягнути внутрішньої цільності і значущості інтерпретації пов'язане з великою увагою до важливіших точок музичної оповіді, розподіленню емоційного напруження. Підготовка таких кульмінацій ніколи не пов'язана з елементами квапливості, нестриманості. Майбутнім учителям музики і хореографії важливо створити найбільше напруження в очікуванні кульмінації, прихованому наростанні, відчутті наближення до найважливішого.

Другим показником результативно-творчого компонента є наявність уміння використовувати можливості засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій. Слід відмітити, що у сучасному світі компетентність педагога вже не може обійтися без володіння засобами мультимедіа та комп'ютерних технологій. Це пов'язано не лише з швидкими темпами розвитку технічної сторони питання, воно є результатом віянь

соціальних та культурних зрушень, епідеміологічної ситуації та інших факторів.

Зважаючи на такі умови, уміння експлуатувати і використовувати різні можливості засобів мультимедіа є беззаперечним. Серед найпоширеніших засобів є користування засобами графічної, звукової, відео та аудіо інформації, програмним забезпеченням (різноманітними додатками або раніше підготовленими елементами). Такі можливості дозволяють підсилювати вплив одного джерела інформації іншим, урізноманітнювати різні способи впливу, економити часові ресурси для підготовки і навчання, зберігати великі паттерни інформації на електронних носіях, маючи до них постійний доступ.

Необхідно зазначити, що сучасні комп'ютерні технології дозволяють створювати віртуальні проекти та платформи, які допомагатимуть майбутнім вчителям музики та хореографії підвищувати свою професійну кваліфікацію, знайомитися з новинками навчального інструментарію, проводити різні форми занять у відповідному форматі, відслідковувати мистецькі події, а також приймати у них участь як в синхронному, так і асинхронному режимі.

Зокрема, на навчальних платформах Human школа, Нові знання, Moodle, googleclassroom, Prometheus, Ed-era та інших розміщені моделі електронних журналів та щоденників, розташовані різні онлайн-курси та освітній контент широкого спектра, наданий веб-сервіс, який спеціально розроблений для закладів освіти. Деякі із цих платформ мають мобільні додатки. Всі вони створені задля ефективного інтернет-навчання, яке може бути переведено на дистанційну форму як нагальну вимогу часу.

Обов'язковим сьогодні умінням є створення презентацій навчальної інформації, а також донесення знань і висвітлення своєї роботи. Така інформаційна агітація вимагає елементарних умінь у роботі за ПК, користування мультимедійними дошками, різними гаджетами чи пристроями, які уможливають проектування даного матеріалу на широкий загал, ведення прямих трансляцій, відео-конференцій та інших мистецько-навчальних подій.

Істотним помічником для навчання є володіння експлуатацією різноманітних гаджетів для запису занять, які є особливо важливими під час підготовчого періоду. Зокрема, в процесі музичної та хореографічної підготовки можна здійснювати запис як одного учасника, так і групи, що уможливорює перегляд здійсненої репетиційної роботи, фокусувати успіхи чи виявляти недоліки, які можуть бути непоміченими в процесі виконання (під час використання швидких темпів, або великої кількості учасників). Таким чином, можливо відфільтровувати відзнятий матеріал і накреслювати подальший план роботи у необхідному напрямку.

Останнім показником результативно-творчого компонента є здатність до творчого самовираження у репетиційній діяльності з учнями. Такий показник є фінальним унаочненням того, що набув майбутній вчитель музики та хореографії в процесі свого навчання. Репетиційна робота майбутнього вчителя музики з учнями має декілька основних аспектів у своєму процесі, це має бути техніка управління хором, визначення умов для роботи з хором, продумування і удосконалення способів і прийомів розучування хорових творів, підбір самого художнього репертуару. Така діяльність включає планомірне розучування двоголосних творів на початковому етапі, поступове додавання багатоголосної музики у репертуар хорового колективу.

Таким чином, всі ці аспекти потребують уваги і розподілення творчої енергії керівника, що дозволить реалізуватися і самовиразитися у кожному із них. Варто нагадати, що музично-педагогічна діяльність містить у собі педагогічну, хормейстерську, музикознавчу, музично-виконавську, дослідницьку роботу, що базується на умінні самостійно узагальнювати та систематизувати отримані знання. Важливу сторону самовираження займає творча діяльність, а творчість вчителя, як справедливо зазначає О.Астахова, багато в чому обумовлена специфікою його діяльності, що носить публічний характер, здійснюється в певній аудиторії і вимагає уміння керувати своїми почуттями та настроями [5].

Важливо також ураховувати, що творче самовираження має здійснюватися добровільно, спонукання до нього може лише наближати майбутнього вчителя музики та хореографії до розширення своїх умінь, випробовування своїх сил у більш складних завданнях і ствердження, або констатування протилежного результату, що може надавати йому сил і насаги до подальших зрушень. Істотним показником є те, що чим сильніше у новому випробовуванні себе є незручність, яка задає перший поштовх для руху душі, імпульс до самореалізації, тим сильнішим надалі є рух. Тобто, якщо майбутній учитель музики ставить перед собою художню планку, яку, на перший погляд, важко подолати, то тим більший розвиток здійсниться у його мистецькій компетентності.

Важливим, на наш погляд, у даному показнику є уміння в процесі самореалізації перетворювати життєві емоції, включати їх динаміку в музичні емоції, що може призводити до часових і кількісних змін у художніх творах. Часові зміни виявлятимуться у відборі, стисненні (ущільненні), перестановці і упорядкуванні різних фаз життєвих емоцій. Із-за принципового стиснення художнього змісту той чи інший емоційний стан експонуватиметься лише стільки часу, щоб у слухача склався стійкий образ емоції. Тому справедливим є спостереження В.Медушевського, що «кількісне перетворення життєвих емоцій в музиці складається у перебільшеному вираженні тих чи інших сторін емоції, у поєднанні непеєднаних ознак чи навпаки, у навмисно неповному відтворенні усього комплексу сторін емоції» [41, 57].

Саме в мистецтві реалізується для нас та частина нашого життя, яка реально виникає у вигляді збуджень нервової системи, але залишається не здійсненою в діяльності, завдяки тому що наша нервова система сприймає велику кількість подразників, чим те, на що може відреагувати. Тому перевага можливостей над життям має знайти для себе вихід. Такий вихід надає саме творче самовираження у репетиційній діяльності з учнями. У протилежному випадку, згідно висловлювання Л.Виготського, «якщо залишок не знаходить

для себе потрібний вихід, він, зазвичай, вступає у конфлікт з психікою людини» [17, 282].

Відтак, творче самовираження у репетиційній діяльності учнів має підкріплюватися успіхом, супроводжуватися внутрішнім задоволенням. Інакше воно перетвориться на втомлююче повторення, проти якого постане організм. «Зусилля, що увінчується успіхом – це найсуттєвіша умова просування вперед. Усілякий випадок повного задоволення досягнутими результатами веде до деяких змін у нервовому механізмі прилаштування» [17, 310]. Цей факт має важливе педагогічне значення, оскільки тільки вдале виконання будь-якої дії сприяє утворенню бажаного строю у центральній нервовій системі.

Отже, у нашому дослідженні розробка критеріїв здійснюється на основі змісту поняття «музично-ритмічна компетентність», врахування міждисциплінарних зв'язків, специфіки музичних творів для учнів шкільного віку, досягнень сучасної інформаційної техніки і утворює систему. Так нами визначено критерій *ступінь мотиваційної спрямованості установки на набуття музично-ритмічної компетентності* (показниками якого є: наявність фахової спрямованості на музично-педагогічну діяльність; здатність оперувати музично-теоретичними знаннями й уміннями під час засвоєння прийомів і методів музично-ритмічного розвитку учнів; ступінь оволодіння інноваційними педагогічними технологіями).

Наступний критерій *міра сформованості перцептивних і виконавських умінь*, де показниками є: міра розвитку ритмічного чуття; наявність вміння оперувати внутрішніми слуховими уявленнями; здатність до диференційованого вибору форм і методів музично-ритмічного розвитку учнів.

Критерій *міра здатності до педагогічної творчості* характеризується показниками: вміння використовувати виражальні засоби музичного ритму під час створення інтерпретації музичних творів; наявність вміння використовувати можливості засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних

технологій; здатність до творчого самовираження у репетиційній діяльності з учнями.

Критеріально-показникова система формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії зображена на таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

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

<i>Компонент: Інформаційно-спрямований</i>	
Критерій	Показники
Ступінь мотиваційної спрямованості установки вчителя музики та хореографії на набуття музично-ритмічної компетентності	1. Наявність фахової спрямованості на музично-педагогічну діяльність; 2. Здатність оперувати музично-теоретичними знаннями й уміннями під час засвоєння прийомів і методів музично-ритмічного розвитку учнів; 3. Ступінь оволодіння інноваційними педагогічними технологіями.
<i>Компонент: Музично-розвивальний</i>	
Критерій	Показники
Міра сформованості перцептивних і виконавських умінь студентів факультетів мистецтв	1. Наявність міри розвитку ритмічного чуття; 2. Уміння оперувати внутрішніми слуховими уявленнями; 3. Здатність студентів до диференційованого вибору форм і методів музично-ритмічного розвитку учнів.
<i>Компонент: Результативно-творчий</i>	

Критерій	Показники
Міра здатності майбутніх учителів музики та хореографії до педагогічної творчості	<ol style="list-style-type: none"> 1. Уміння використовувати виражальні засоби музичного ритму під час створення інтерпретації музичних творів; 2. наявність уміння використовувати можливості засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій; 3. Здатність до творчого самовираження у репетиційній діяльності з учнями.

Розроблені критерії та показники музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії дозволяють змодельюючи 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.

Основними принциповими положеннями музично-ритмічної компетентності визначено: стимуляцію граничної слухової активності майбутнього вчителя на виконання певного руху в процесі музично-хореографічної діяльності, комплексне засвоєння музично-ритмічних навичок та темпо-ритмічної сценічної дії, спонукання до рефлексивного сприйняття мистецьких творів.

Принцип *стимуляції граничної слухової активності майбутнього вчителя на виконання певного руху в процесі музично-хореографічної діяльності* передбачає особливу зосередженість на виконанні музично-ритмічних рухів, спрямованість на організацію, регулювання та контроль цього виду роботи.

Впровадження принципу стимуляції граничної слухової активності майбутніх учителів на виконання певних рухів у процесі музично-хореографічної діяльності дозволяє мобілізуючи їх на виконання навчально-пізнавальних дій, у вигляді творчих завдань, частіше індивідуального характеру. У зв'язку з цим, великого значення ми надаємо удосконаленню процесу активізації самостійного пошуку майбутніх учителів музики та хореографії, який може полягати у:

- створенні ситуацій забезпечення можливостей самостійно з'ясувати і визначати раціональні способи виконання творчих навчально-пізнавальних завдань;

- стимулюванні творчої пізнавально-пошукової діяльності майбутніх учителів музики та хореографії;

- розробці засобів і прийомів організації процесу стимулювання слухової активності студентів факультетів мистецтв.

Процес запровадження принципу стимуляції граничної слухової активності студентів факультетів мистецтв на виконання певних рухів передбачає створення таких сприятливих умов, коли їхня розумова діяльність на тривалий час входить у стан підвищеного напруження, що значно актуалізує виконання практичної активно-дієвої роботи. А в стані напруженої розумової діяльності у майбутніх учителів музики та хореографії часто утворюється спонтанне передчуття наближення розв'язання творчих проблемних завдань. Таке передчуття викликає позитивне стимулювання думки емоційною сферою, створюється підґрунтя для розвитку здатностей до активної пізнавально-пошукової роботи.

Якщо розглядати процес стимулювання слухової активності студентів факультетів мистецтв у компетентнісній площині, то необхідно виокремити такі важливі аспекти, як позитивне ставлення до навчально-виконавської діяльності, ефективне оволодіння знаннями і способами роботи за оптимальний час, мобілізацію вольових зусиль на досягнення поставленої мети. Доречно підкреслити думку про те, що маючи власну ритмічну складову,

музичне та хореографічне мистецтво по-різному підходить до створення та передачі змісту і виразності художніх образів, але лише завдяки їх щільному взаємному проникненню створюються шедеври талановитої інтерпретації мистецьких творів.

Принцип *комплексного засвоєння музично-ритмічних навичок та темпо-ритмічної сценічної дії* охоплює потребу в синтезі набутих знань про специфічні сторони комунікативної природи музично-ритмічної компетентності, яка має спроможність виявляти себе через конкретні форми роботи.

Успішне впровадження принципу комплексного засвоєння музично-ритмічних навичок та темпо-ритмічної сценічної дії вимагає від студентів факультетів мистецтв прояву саморегуляції педагогічних дій, з метою усвідомлення їх значущості. Адже комплексне засвоєння музично-ритмічних навичок та темпо-ритмічної сценічної дії передбачає певне їх поєднання в одне ціле. Такий процес має спонукати до асимілювання відчуттів студентів факультетів мистецтв, а з часом викликати більш уважніше трактування художніх образів мистецьких творів. У процесі комплексного засвоєння музично-ритмічних навичок та передачі темпо-ритмічних сценічних дій може бути одразу помічена відповідна реакція на творчий порив майбутнього вчителя музики та хореографії спостерігачами. Адже це має великий вплив на вглядання або вслухання в те, що пропагував викладач, тобто утворення «унісону» думок під час практичного заняття, або ж навпаки, надання форми творчого колективного обговорення, з висуванням індивідуальних, контрастних думок, тощо.

Комплексне засвоєння музично-ритмічних навичок та темпо-ритмічних сценічних дій включаючи здатність до саморегуляції педагогічної ситуації передбачає проєкцію на регуляцію себе, правильне усвідомлення власних педагогічних дій і наслідків цих дій, а також на швидке реагування через посилення або послаблення деяких із них, що ефективно відображається на навчально-виконавському процесі одразу. Це має реалізовуватися через

правильне налаштування спілкування, орієнтування у взаємовідносинах, організаторські моменти (агрегація інтересів) та ін.

Принцип *спонукання до рефлексивного сприйняття мистецьких творів* представлений спроможністю майбутніх учителів музики та хореографії до мистецької рефлексії, самоконтролю та самопізнання. Спонування до рефлексивних дій вибудовуватиме у студентів факультетів мистецтв критичну, продуктивну позицію щодо самого себе.

Доцільно зазначити, що усвідомлене сприйняття майбутніми вчителями музики та хореографії творів мистецтва значно впливає на їхню здатність сприймати власні дії, життєві враження, вчинки через призму художнього змісту мистецького твору, що стає могутнім педагогічним засобом формування життєвих позицій та світоглядних орієнтирів. У процесі сприйняття мистецьких творів важливу роль відіграє рефлексивний аналіз майбутнього вчителя музики та хореографії, який на думку А.Козир, може виявлятися через усвідомлену підготовку до занять з фахових дисциплін, що спонукає до вироблення уміння співвідносити те, що вже вдалося закріпити в автоматичних діях і те, що далі потребує удосконалення, а також урахування різних позицій, технічних прийомів, тощо [36].

Принцип спонування до рефлексивного сприйняття мистецьких творів майбутніми вчителями музики та хореографії передбачає перехід до процесу регуляції, відносно усвідомленої Я-позиції, що запускає ланцюжок із додаванням функції самоконтролю. У даному контексті доречно навести погляди А.Деркача, щодо даного питання, який представляє формування професійної компетентності, а в нашому дослідженні музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії через здатність до рефлексивного аналізу, саморегуляції педагогічних дій, на основі чого відбувається збалансування, гармонічне і послідовне співставлення ідеального–Я у теперішньому (розвинена система самооцінки) і майбутньому [25]. Інструментарієм у даному процесі виступатиме пошук досконалого «тренажу» самого себе, підбір найуніверсальніших прийомів, що забезпечать

ефективний розвиток у необхідному напрямку. Доречно ще підкреслити, що рефлексія в процесі мистецького навчання відіграє роль засобу формування особистісних якостей майбутнього вчителя музики та хореографії, а також оволодіння прийомами педагогічної рефлексії дозволяє сформувати особистісну систему цінностей.

Отже, впровадження в практичну діяльність виокремлених нами основних принципів положень музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії, а саме: стимуляція граничної слухової активності майбутнього вчителя на виконання певного руху в процесі музично-хореографічної діяльності, комплексне засвоєння музично-ритмічних навичок та темпо-ритмічної сценічної дії, спонукання до рефлексивного сприйняття мистецьких творів, сприяє оптимізації формування означеного феномена.

2.2. Педагогічні умови формування музично-ритмічної компетентності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів

На даний час відбулися зміни типу соціального замовлення суспільства щодо особистості випускника освітніх установ. Нові пріоритети в мистецькій освіті визначають необхідність удосконалення підготовки студентів у вишах. Тому важливим завданням вищої педагогічної мистецької освіти є підготовка фахівця, що володіє навичками професійної діяльності, які дозволяють швидко адаптуватися в соціумі й бути конкурентоспроможним на ринку праці. З огляду на це, особливої уваги набувають педагогічні умови формування музично-ритмічної компетентності, які є основою створення певної педагогічної системи підготовки майбутніх педагогів-музикантів та хореографів.

У сучасній педагогічній науці розглядаються педагогічні умови впровадження різноманітних педагогічних явищ, формування характерних

особливостей студентів, впровадження конкретних інноваційних технологій. Педагогічні умови ефективного формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії мають на меті забезпечити якісний навчальний процес, спроможний охопити: усвідомлення студентами змісту та завдань роботи та ролі розвитку музично-ритмічної компетентності; набуття майбутніми вчителями музики та хореографії основ використання форм і методів, що стимулюють розвиток музично-ритмічної компетентності; поєднання колективних, групових та індивідуальних форм організації освітнього процесу, тощо.

Педагогічні умови музично-естетичного розвитку студентів факультетів мистецтв відображені в роботах Е. Абдулліна, А. Болгарського, Л. Василенко, І. Гапійчук, С. Гончаренка, О. Єременко, А. Козир, Г. Падалки, В. Холоденко, С. Яценко та ін. [9; 16; 19; 27; 35; 50; 70; 76]. Так, Г. Падалка розглядаючи педагогічні умови як складову частину методики, вказує, що це «цілеспрямовано створені чи використовувані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності» [50, 160]. Першочерговими педагогічними умовами вчена визначає такі, як: створення позитивної атмосфери навчання; досягнення діалогових засад взаємодії викладача та студентів у навчальному процесі; забезпечення пріоритету практичної діяльності.

С. Яценко розглядає реалізацію педагогічних умов особистісного потенціалу студентів із виокремленням психолого-педагогічних (підтримка природного бажання студента вчитися, глибоке дослідження потреб особистості, її природних нахилів і інтересів, індивідуальних особливостей, активізація пізнавальної діяльності кожного студента, формування досвіду самоорганізації учіння як творчого процесу, педагогічне забезпечення адекватних розвивальним потребам змісту освіти, впровадження відповідних технологій навчання) та методичних умов (гармонізація запитів, цілей, домагань суб'єктів навчально-виховного процесу, забезпечення усвідомленості усіма учасниками педагогічного процесу мети в системі

власної діяльності), зазначаючи при цьому, що під час створення вищезазначених умов, позитивне ставлення студентів до окремих навчальних предметів, процесу навчання підвищується [76].

На думку В. Холоденко, саме в музично-творчій діяльності студенти факультету мистецтв мають можливість найкраще реалізувати потребу в самовираженні, а залучення їх до різних видів музичної діяльності створює широкі можливості для виявів і розвитку творчої активності. До педагогічних умов вчена відносить: залучення студента до активної діяльності в галузі музичного мистецтва; накопичення студентом позитивного досвіду творчості в різних видах діяльності; сприяння становленню студента як суб'єкта творчості та утворення позитивної «Я»-концепції; забезпечення можливостей найповнішого вияву власного творчого потенціалу [70].

Л. Василенко, впроваджуючи педагогічні умови взаємодії вокального й методичного елементів фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, визначила такі педагогічні умови, як: забезпечення інтегративних зв'язків між вокальною і методичною підготовкою студентів; застосування в навчальному процесі педагогічно доцільних засобів адаптації майбутніх спеціалістів до вокально-методичної діяльності та орієнтація викладання вокальних дисциплін на вироблення у студентів індивідуального стилю вокально-методичної діяльності [16, 168].

Для розробки та впровадження педагогічних умов формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії доцільним є використання пропедевтичної складової для забезпечення ефективності процесу підготовки студентів до самостійної фахової діяльності, музично-творчого використання методів формування означеного феномена. Так, у відповідності з першою складовою успішного навчання, за К.Ушинським [66], є чітке і точне розуміння викладачем мети, предмету та відповідних засобів навчально-виховного впливу на студентів. Тобто заняття вокального, хорового, інструментального, хореографічного ансамблю не лише залучають студентів факультетів мистецтв до вивчення кращих зразків

мистецьких творів, вчать відчувати насолоду від реалізації розвинутого метро-ритмічного чуття в рамках особистісних здібностей, а й сприяють формуванню навичок ансамблевого виконавства.

Стосовно другої складової, зазначеної К.Ушинським [66], доречно підкреслити, що *методика* (з гр. *methodike*) – є сукупністю методів, прийомів доцільного проведення будь-якої роботи; а також є галуззю педагогічної науки, що вивчає закономірності навчання певному навчальному предмету [19]. До змісту методики входить встановлення пізнавального й виховного значення предмета та його місце в системі освіти; визначення завдань даного предмету та його змісту; вироблення відповідних методів, методичних засобів і організаційних форм навчальної діяльності [19, 281].

Я. Коменський [37], структуруючи навчальний процес, надав детальну характеристику поняття методу у педагогічній науці, характеризує його як якісний спосіб досягнення поставлених педагогічних цілей, а також вказує можливі варіанти використання технологічних прийомів групування декількох методів. З цієї позиції, комплекс методів та прийомів розвитку музично-ритмічної компетентності студентів факультетів мистецтв повинен виходити із навчально-практичних завдань, а саме: формування у майбутніх учителів музики та хореографії індивідуальних методично-практичних знань, умінь та навичок роботи з використанням різноманітних форм; а також формування методичних знань з урахуванням майбутньої практичної діяльності.

Стосовно наступного складового елемента, а саме пропедевтики (від грец. *Propaideuo* – попередньо навчаю, наперед кажу), то його доцільно розглядати як скорочений виклад будь-якої науки в систематизованому вигляді, тобто підготовчий, вступний курс у яку-небудь науку, що передуює більш глибокому і детальному вивченню відповідної дисципліни, або попередні поняття, попередні приготування, роз'яснення до якоїсь науки; вступ у науку [61]. Ідея попереднього (пропедевтичного – підготовчого) навчання була викладена Я. Коменським [37], що трактується як

безперервність, наступність (послідовна зміна, перехід, передача чого-небудь від попереднього до наступного) і забезпечує ефективність освіти. Пропедевтичний процес охоплює підготовку студентів до самостійної професійної діяльності, творчого використання набутих знань. У контексті нашого дослідження пропедевтика є процесом послідовних змін у процесі професійно-особистісного становлення майбутнього педагога-музиканта-хореографа, що здійснюється як на рівні засвоєння музично-теоретичних знань (терміни та поняття елементарної теорії музики), музично-історичних понять про стилі, жанри, форми, так і на рівні музичного розвитку, а саме формування музично-ритмічної компетентності.

Отже, формування музично-ритмічної компетентності має здійснюватися у спеціально організованому навчальному просторі з орієнтуванням на дотримання таких умов, які уможливають максимально наблизити майбутніх учителів музики і хореографії до набуття ресурсної та практичної готовності, творчої здатності реалізовувати свої сили у майбутній професії. Такі педагогічні умови у своїй цілісності забезпечуватимуть продуктивність процесу професійної підготовки, уможливлуватимуть керування ним, сприятимуть проявам активності особистості, зважаючи на те, що утворюється адекватний особистісно орієнтований навчальний простір. В такому просторі вихідні вимоги ситуацій мають найбільш чітко втілювати дії закономірностей педагогічного процесу, де самі умови не лише випереджуватимуть музичний і професійний розвиток студентів, але і трансформуватимуться, переходитимуть у таку форму як вимога до саморозвитку в майбутньому.

Зважаючи на вищезазначене, ми вважаємо, що розроблені нами педагогічні умови якнайкраще відображатимуть засади набуття музично-ритмічної компетентності майбутніми вчителями музики та хореографії:

- *підкріплення інтелектуальних операцій музично-ритмічною практикою через завершення внутрішньої діяльності зовнішню;*

- *спрямованість на напрацювання музично-виконавської моторики (загострення почуття акцентів; напрацювання смислової одиниці в ритмічній організації музики);*
- *спонукання до поетичного домислювання, експресивно-поетичної «розшифровки» ритму, прагнення до напрацювання стійких навичок виконавської поведінки (метрична точність, ідеомоторика занять);*
- *націленість на усвідомлення музичного ритму через емоційно-змістовий матеріал;*
- *урізноманітнення (закріплення) різномірної за складом суми метроритмічних малюнків і фігур у слухацькому досвіді вчителя (поліритмія, поліметр).*

Як відомо, специфічність мисленнєвої діяльності музиканта-виконавця поєднує у собі дві головні позиції – емоційну та інтелектуальну сфери, які рано чи пізно мають зливатися в єдине якісно нове явище. Саме тому ми вважаємо, що така педагогічна умова як *підкріплення інтелектуальних операцій музично-ритмічною практикою через завершення внутрішньої діяльності зовнішньою* має спрямовувати майбутніх вчителів музики та хореографії до набуття музично-ритмічної компетенції.

Дана умова задаватиме такі обставини, коли можливе співставлення двох форм виконання ритму, а саме виникненню і закріпленню взаємозв'язку між фізичними діями і їх психологічною базою, тобто єдності фізичного і інтелектуального у практичній діяльності студента. З приводу значення інтелектуального начала у практичній діяльності музиканта є багато суджень видатних діячів, але, лаконічніше за інших, на наш погляд, висловився з даного приводу академік І.Павлов. Він зазначив, що «якщо в голові немає ідеї, не помітиш і фактів», котре в нашому контексті можливо тлумачити як те, що марно вимагати уваги до деталей гри, хореографічного виконання, якщо у свідомості не склалася її загальна, хоча б умовна і приблизна концепція.

Музичне мислення починається з оперування музичними образами, поступовим ускладненням звукових явищ, що відображаються і

опрацьовуються свідомістю майбутніх учителів музики та хореографії, воно підпадає під вплив деяких загальних закономірностей, які регулюються протіканням інтелектуальних операцій у студентів, зокрема оперуванням абстрактними, логічними категоріями.

Важливо пам'ятати, що зовнішній прояв рухів, їх точність, вчасність і скоординованість залежить від рівня контролю і вправності володіння своїм тілесним апаратом, а значить і починається з інтелектуальних операцій, таких як сприйняття, утворення музично-слухових уявлень, аналіз, синтез, тобто оцінювання, розуміння, отже постає питання важливості спостереження за своїми м'язовими відчуттями в процесі виконання. Такі відчуття можна лише набути шляхом самоспостереження. Утримання у пам'яті того, що є у досвіді і пов'язане із доцільністю рухів м'язового відчуття набагато важливіше того, що є основами доцільності тієї чи іншої форми рухів.

Як справедливо зазначає О.Ніколаєв «м'язове відчуття утворюється інстинктивно, на основі загальної спритності тіла і здатності м'язового апарата пристосовуватися до потрібної форми руху» [47, 56]. Вправи і подолання будь-якої складності полягає у тому, щоб узгодити уявлення і реальне відтворення. У разі, якщо таке узгодження знаходиться під контролем і фіксується ясно розрізняване м'язове відчуття виникне міцний зв'язок. Отже, цінністю у таких ситуаціях є фіксація у інтелектуальних операціях м'язового відчуття, власне такого функціонального успіху, яке формує правильне уявлення про вдале виконання.

Важливою стороною дотримання виокремленої нами педагогічної умови є також заміщення багатьох дій волевиявлення, які спрямовані на одиничні акти небагатьма діями, спрямованими на складні дії. Іншими словами, мова йде про певне набуття механізації, автоматизації рухів. Те, що на початковому етапі зобов'язує до свідомого обмірковування з часом, з накопиченням досвіду, виконується несвідомо-автоматично або інстинктивно, відтак поступово розвивається технічна сторона музично-ритмічних рухів, набувається механізація техніки і, відповідно, поступово триває

розвантаження свідомості. Все це здійснюється через підкріплення інтелектуальних операцій практичними діями як один цикл дій, і також призводить до появи і напрацювання механізації певних рухів, що запускає вже новий цикл дій, піднімає на більш високий щабель їх кругообіг. На наш погляд, саме така механізація має бути наявною для формування музично-ритмічної компетентності майбутніх вчителів музики та хореографії, оскільки цілий ряд окремих намірів замінюється єдиною складною дією, що протікає автоматично.

Доречно ураховувати влучно викладене О.Ніколаєвим спостереження Бардаса, яке полягає у тому, що «наскільки контроль свідомості є необхідним в процесі розучування, настільки ж є необхідністю цей контроль усунути при вільному художньому виконанні» [47, 57]. Також педагог наводить думки Леймера, головна точка зору якого міститься у тому, що «правильне і переконливе виконання досягається лише тільки поєднанням почуття і розуму», тому важливо застосовувати «логічне продумування» нотного тексту. Така робота потребує максимальної уваги і зосередженості, але в той же час натренованість, яка буде свідчити про набуття майбутніми вчителями музики і хореографії початкового рівня музично-ритмічної компетентності, надасть можливість швидко оволодівати усіма складними творами з репертуару як музичного, так і хореографічного мистецтва.

Таким чином, педагогічний процес має створювати середовище, сконукаючи майбутніх учителів музики та хореографії до того, щоб внутрішня діяльність, яка полягатиме у продумуванні мистецьких творів образними категоріями, аналізом та підбором конкретних прийомів гри ритмічного малюнку, фрази, метро-ритмічної структури чи хореографічного виконання, підбору лексики, визначенні амплітуди рухів переходила із теоретично-інтелектуальних операцій у зовнішні дії, які мають підтвердити і унаочнити те, що студент здійснив в своїй розумовій діяльності, або ж скоригувати їх практичними діями, додавши ті необхідні моменти, які, можливо не були враховані під час інтелектуальної діяльності. Важливо закріплювати лише ті

дії, які були вдало (у розумінні точності і економності затрат) продумані і відповідали меті завдання.

Тільки на фоні високої художньо-інтелектуальної і емоційної активності, за використання продуманих, змістовних методів роботи над музичним твором і відбувається трансформація процесу розуміння матеріалу у прийоми його усвідомлення і вивчення. Як доречно висловлювався Г.Нейгауз «холодний розум і гаряче серце, міцна воля і жвава уява є тими координатами, що визначають положення художника в мистецтві» [46]. Становлення інтелекту відбувається шляхом узагальнень і підведення студента до пізнання закономірностей музики, а вже емоційна сфера має виховуватися через уміння слухати себе, через контроль практичного виконання, тобто інтелектуальні операції завершуються грою, починаючи новий оберт інтелектуального циклу.

Наступною педагогічною умовою ми визначили *спрямованість на напрацювання музично-виконавської моторики (загострення почуття акцентів; напрацювання смислової одиниці в ритмічній організації музики)*. Для обґрунтування даної умови доцільно буде навести вислів Г.Ципіна, а саме «тільки гарно налагоджена», достатньо надійна і міцна музично-виконавська моторика (як прийнято говорити, техніка гри на інструменті) може слугувати належною опорою для розвитку почуття ритму. Навпаки, невмілі фізичні дії при грі здатні інколи деформувати, розлагодити музично-ритмічне переживання, розгойдати увесь темпо-ритмічний фундамент, на якому тримається учень-музикант» [71, 84].

Відповідно до цього ми поділяємо думку Г.Когана щодо важливості фразування, аплікатури, технічного перегрупування і мисленнєвої уяви про складність певного твору або фрагменту. Вважаємо, що для втілення цієї умови варто скористатися тим, що пропонує музикант, а саме використовувати додатковий інтонаційний орієнтир, який надасть можливість «легше знайти природні розподілення дихання, переконливіше «промовлювати» окремі інтонації» [34, 38]. Також корисним постане виховання у студентів відчуття

ритмічного стилю музики, які можуть виявлятися через розуміння майбутніми вчителями музики та хореографії специфічних рис і особливостей кожної епохи, історичного періоду з певними музичними ритмами, організацією звукових концепцій у часі (метроритму).

Спонування майбутніх учителів музики та хореографії до того, щоб точно відтворювати написане через загострення почуття акцентів, які в свою чергу будуть виокремлювати певні смислові одиниці мотиву, фрази, речення, періоду в ритмічній організації музики і надавати їй певної пульсації, дихання як в широкому, так і більш вузькому розумінні, уможливлуватиме збагачення знаннями і практичними навичками студентів, призводитиме до максимально точного і «правильного» відтворення музичної тканини. Зокрема, І.Гофман, згадуючи свої заняття з А.Рубінштейном, зазначав буквально наступне: «Рубінштейн часто говорив мені: «Зіграйте спочатку те, що написано; якщо ви повністю надали йому належне і потім вам ще хочеться що-небудь додати або змінити, що ж, зробіть це» [22, 67].

Музично-ритмічна компетентність в такому випадку буде проявлятися через точність передачі задуму композиторів чи сценографів або ж хореографів-постановників, надання мистецькому твору того вигляду, який правильно буде виявляти підтекстові та надтекстові структури. На думку В.Григор'єва, саме у цьому полягатиме завдання виконавця-інтерпретатора, у розкритті і виявленні підтекстових і надтекстових структур, де «підтекст» виступає як уміння використовувати у творчих цілях такі фактори як особистісний досвід виконавця, його життєві уявлення, емоції, направленість його діяльності на слухача і пробудження необхідних асоціацій, усвідомлення життєвого матеріалу, «втягнутого» композитором у твір та ін. «Надтекстом» поставатиме мета-рівень, де фокусуються логічні рівні вищих ланок людського мислення, концентруються свідовідчуття композитора і виконавця, їх свідоспоглядальні позиції, ідейно-естетичні передумови та ін.

У той же час важливо при дотриманні висунутої нами педагогічної умови враховувати думку С.Фейнберга стосовно свободи і індивідуальності

ритмічних інтерпретацій, зокрема музикант вказує на те, що «інтерпретація ритму не може бути вірною, якщо у своєму відхиленні від нотного тексту вона перевищує міру, можливу для даного запису, інакше кажучи, якщо ритм виконавця може бути записаний іншими нотними знаками» [67, 407], далі С.Фейнберг зазначає ще і те, що «чим складніше і різноманітніше нотнометричні побудови, тим суворіша і точніша має бути їх передача. І чим простіші й схематичніші нотний рисунок, тим більш глибоке і різноманітніше він має бути інтерпретований» [67, 415].

У кожному випадку постає вузлове питання, пов'язане з акцентуацією. Акцент, згідно розумінню і тлумаченню Г.Ципіна, «як один з головних елементів в метроритмічній організації музики (в силу своєї сполученості з виявленням опорних долей, наголосів центрів тяжіння), багато у чому визначає виразно-сміслову «фізіономію» музичного твору, привносячи у неї той чи інший ритмічний колорит» [71, 87]. У даному контексті педагогічна умова стимулюватиме напрацювання у майбутніх учителів музики загостреного, тонко диференційованого відчуття акцентуації, яке має далі еволюціонувати і трансформуватися у музично-ритмічну компетентність.

Таким чином, дотримання умови спрямованості на напрацювання музично-виконавської моторики уможливлуватиме формування музично-ритмічної компетентності, що виявлятиметься через адекватність сприйняття і відтворення рівномірної послідовності однакових тривалостей, рівномірне чергування однакових часових долей, відчуття чергування пластичних наголосів, почуття співвідношення тривалостей, орієнтацію в ритмічних структурах, порівняння і розрізнення різних у часовій «цінності» тривалостей звуків, дотримання метричної точності, що позначатиметься на здатності відчуття темпу, складатиме основи азів ритмічної грамотності.

Важливою і необхідною педагогічною умовою для формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії є *спонукання до поетичного домислювання, експресивно-поетичної*

«розшифровки» ритму, прагнення до напрацювання стійких навичок виконавської поведінки (метрична точність, ідеомоторика занять).

Висуваючи дану педагогічну умову ми відштовхувалися від того факту, що графічне відображення нотного запису є не більше ніж схемою, яка дає лише наближене уявлення про той живий, художньо змістовий та емоційно насичений метроритм, який вимагає подальшого поетичного домислювання від виконавця, але таке «домислювання» має свій алгоритм дій, передбачає певне «розшифрування» ритмічної ідеї композитора, задаючи творчий, інтерпретаторський характер індивідуального виконання. Таким чином, від того, як майбутній вчитель музики та хореографії регулюватиме часові відношення через ритмічне або метричне відчуття, буде залежати поява нечисленної кількості виразно-сміслових градацій.

Як зазначав Г.Нейгауз [46], стійкими навичками виконавської поведінки можна вважати будь-яке удосконалення техніки, що допомагає виявленню змісту «сакрального змісту», але не тією швидкістю, бистротою, рівністю і бравурі, тобто окремим елементам техніки. Техніка у цілому має включати вищезазначені моменти, а також чистоту, грамотне музичне виконання у поєднанні з артистичним виконанням, яке можливо лише за здійснення справжньої, поглибленої, одухотвореної роботи.

Ця робота полягає у тому числі у експресивно-поетичному «розшифруванні» ритму при виконанні твору мистецтва, його «переживанні», про які тлумачив у своєму дослідженні Б.Теплов [64]. Торкаючись у ході інтерпретаторського аналізу твору найбільш сакральних, «інтимних» сторін художньої ритмо-виразності, занурюючись у потаємні «схованки» майбутній вчитель музики та хореографії отримує можливість здійснювати загальне і тонке шліфування різних граней своїх музично-ритмічних здібностей. Так, темпо-ритмічні пульсації можуть привносити у музику чи хореографію певний емоційний колорит, надаючи їй певної експресії, темпо-ритм, в свою чергу, має безпосереднє відношення до «ліплення» художнього образу.

Важливо зазначити і те, що перебираючи найрізноманітніші варіанти виконання, виконавець вже навіть через таку наполегливу роботу попутно досягає важливого рівня свободи, музично-ритмічної компетентності, про яку зазначала Б.Кременштейн. Видатний музикант і педагог стверджувала, що «лише професійна зрілість і талант передбачає відступ від правил – сміливі пошуки і відкриття для себе нових закономірностей, раніше невідомих. Чим вище загальна і музична культура викладача, тим ширше його кругозір і тим більше перед ним постає варіантів виконання. Чим більше для нього свобода вибору, тим більш вмілим і творчим стає використання відомих закономірностей, а відступи – більш можливі» [38, 26].

Сутнісним, на наш погляд, у впровадженні даної педагогічної умови є спрямування студентів до усвідомлення того, що було відчуте, знайдено інтуїтивно, але залишаючи гостроту першого враження. Компетентність в даному випадку буде проявлятися через глибину і точність аналізу варіантів виконання, створення власних інтерпретацій, творчому переопрацюванні таких звукових образів. Так, питання відчуття смислової одиниці в ритмічній організації музики, розуміння ритмічної фрази, періоду набуває особливої значущості. Студент має зосереджувати свою увагу на ритмічному фразуванні, задаючи йому внутрішньої спрямованості, надаючи певної окресленості, виявляючи опорні і неопорні долі.

Все це має бути виразно, правдиво і естетично переконливо донесено, тому питання напрацювання стійких навичок виконавської поведінки, а саме метричної точності, ідеамоторики занять є вкрай важливими. Зазначимо, що ідеамоторними актами є таке уявлення про рух, які негайно реалізуються у самому русі [17, 194], це установка на певний рух до його початку.

Іншу сторону напрацювання стійких навичок виконавської поведінки у зазначеній педагогічній умові вбачаємо через уміння долати певні перешкоди, тобто певний підготовчий етап роботи, що має охоплювати і ймовірність появи стихійних факторів, які не мають місця в процесі репетиційної діяльності. Зокрема, успішно долати перешкоди можливо лише за допомогою

добре натренованої здатності гнучкого пристосувального маневрування засобами виразності, умінням знаходити вихід з будь-якої «нештатної» ситуації. Це стосується явища створення стійкого звуко-рухового комплексу як основи майбутньої інтерпретації, і напрацювання високої стійкості до рухових перешкод, здатності протистояти усілякого роду збиваючим впливам.

Так, Г.Коган пропонував «в процесі вправ досягати мети у спеціально невідповідних умовах (незручної пози, незручної позиції руки, невідповідної свідомості). Він вважав, що використовувати найбільш незручні варіанти є корисною справою, оскільки невідомо з якими обставинами доведеться стикнутися на естраді [34, 282].

Ще один важливий момент у спонуванні до поетичного домислювання, експресивно-поетичної «розшифровки» ритму вбачаємо у настановах Г.Нейгауза, який, враховуючи величезний пласт роботи музиканта у процесі пошуку необхідного поетичного образу, стверджував, що ця «велика робота потрібна не лише тому, що «повторення – мать навчання», але і для того, щоб створити, відчути, випробувати багатство варіантів, іноді найдрібніших відхилень від «генеральної лінії», іноді істотних змін» [46, 103].

Попередня педагогічна умова логічно продовжується у наступній умові, а саме у *націленості на усвідомлення музичного ритму через емоційно-змістовий матеріал*. Усвідомлення музичного ритму досягається шляхом налагодження багатства асоціативних ниток, які можуть бути натягнуті у різні сторони, музикант чи хореограф завжди має розуміти над чим він працює, якими оперує музичними чи хореографічними образами, наскільки є здатним поступово ускладнювати ритмічні явища, що відображаються.

Націленість на усвідомлення музичного ритму має втілюватися через правильний вибір учбового репертуару, відштовхування від технічної підготовленості студентів, і до того ж, має орієнтуватися на те, чи здатен він подолати труднощі і завдання, що є у обраному творі. Під труднощами в даному контексті ми розглядаємо наявну духовну зрілість для повноцінного розуміння і рішення завдань, які поставлені перед виконавцем композитором,

постановником. Також необхідно враховувати те, наскільки готовий майбутній вчитель музики та хореографії стикнутися зі світом художніх ідей і техніко-виразних прийомів, про які, можливо має зовсім нечітке і досить смутне уявлення.

Як справедливо зауважував Б.Теплов [64], саме виконавець має побачити за нотними знаками той деякий «зміст», який йому належить відтворити в індивідуалізованому вигляді. Для кожного виконавця це здійснюється по-різному. Деякі намагаються зануритися за допомогою уяви у те, що приховане у тексті, вглядаючись, вчитуючись у нотні знаки і відповідні ним вказівки, усвідомлюючи і озвучуючи їх у своїй свідомості до гри. Інші ідуть шляхом від конкретного звучання, хоча і володіють практичними і теоретичними знаннями, розбирають твір, спираючись на свій творчий досвід і вже напрацьовані та багаторазово перевірені у дії техніко-виразні прийоми.

Г.Нейгауз у своїх мемуарах відмічав досить делікатну деталь, коли бачив, що його вихованець дійсно віддає себе у слугування мистецтву. Він зізнавався, що «його ніколи не полишало відчуття «дива», коли він пояснював учням геніальні твори великих музикантів і вони разом намагалися дослідити за мірою сил їх глибини, проникнути у їх таїнство, зрозуміти їх закономірності, піднятися до їх висоти» [46, 14].

З огляду на це, націленість на усвідомлення музичного ритму через емоційно-змістовий матеріал має ніби запускати «реактив», що дозволить простежити усі «хімічні» реакції мистецького процесу-явища. Майбутній вчитель музики та хореографії має пропустити емоційно-змістовий матеріал через усі необхідні душевні фільтри, підключити ті життєві переживання, які мають місце в його особистісному досвіді. Окрім того, має пройти і певний час, для того, щоб ці переживання, емоції пройшли стадію «творчого бродіння», «настоялися» і набули художньої зрілості, тим самим полягаючи в основу ритмічного фундаменту усього художнього образу. Якщо якась із цих ланок не пройде повноцінної роботи студентом, то музичний ритм у них може

виглядати мляво і слабо вираженим, або бути недостатньо чітко донесеним, зрозумілим слухачеві.

У такому разі не виникне відповідного хвилювання на творчий порив, який задає студент, не виникне переконливості, асимілювання відчуттів митця і глядача чи слухача. Тільки за умови органічності, включеності образно-асоціативного фактору майбутнім вчителем музики можна буде «достучатися» до інших. Це своєрідний ефект резонування, який звертається до тих моментів у емоційно-змістовому матеріалі твору, котрі є актуальними для студента на даний момент, вони запускають емоційну реакцію як відгук, підсилюють її індивідуальними емоціями виконавця і далі транслюють у глядацький простір.

Важливо зазначити ще й про те, що виразність ритмічного інтонування може здійснюватися не лише зовні – фізично, а і внутрішньо-психічно. Саме таку специфічну характеристику ритмічного інтонування відзначав К.Станіславський. Це своєрідна графічна фактурність, коли фізична нерухливість, пауза у творі витримується для підкреслення посиленої внутрішньої дії, визначає духовний зміст [59, 48].

При дотриманні даної педагогічної умови слід також звертати увагу на різні «формати» усвідомлення музичного ритму, це може бути узагальнене сприйняття, про яке детально зазначено у педагогічній концепції Е.Жака-Далькроза. Педагог вбачав таке усвідомлення необхідним, без зайвої деталізації, дрібниць і «одиночного», вважав це спрощеним почуттям ритму. Наступним він вже виокремлював дійсно усвідомлене сприйняття музичного твору, яке зовні можна проектувати за допомогою граничної диференціації, «ювелірних» пальцевих операцій, витончених, «рафінованих» ритмічних проявів [28].

Ми вважаємо, що корисними є обидва прояви усвідомлення музичного ритму, в залежності від того, які завдання поставатимуть у професійній діяльності майбутнього вчителя музики та хореографії, музично-ритмічна компетентність може будуватися на кожному із них.

Заключною педагогічною умовою ми вирізнили *урізноманітнення (закріплення) різнорідної за складом суми метроритмічних малюнків і фігур у слухацькому досвіді вчителя (поліритмія, поліметр)*. Вважаємо за необхідне спертися у своєму обґрунтуванні цієї умови на досвід Г.Ципіна, який справедливо відмічав, що у центрі даного явища лежить поліфонічний слух. Ураховуючи те, що «поліфонічний слух відображається на здатності диференційовано сприймати і оперувати в музично-виконавському процесі декількома самостійними звуковими лініями, що автономно розвиваються... Так, виконання мелодичного рисунка на фоні простого одноголосного акомпанементу – виконання, що потребує рельєфного виділення головної теми і приглушеного другорядного супроводу, тобто певного розшарування звукової окраски» [71, 59], це підвищуватиме якість готовності здійснювати професійну діяльність на високому мистецькому рівні.

Зважаючи на це, музично-ритмічна компетентність майбутнього вчителя музики та хореографії має включати поліфонічний слух, оскільки має безпосередній вплив на здатність до диференційованого сприйняття музичних ритмів, ліній, площин, які надаватимуть контрастності у використанні різноманітних ритмо-формул, уможливлуватимуть демонстрацію обсягу слухової уваги студентів, її стійкості, здатності до концентрації. Водночас, музично-ритмічна компетентність проявлятиметься через гнучкість, рухливість, розподілення уваги слуху та утриманні в центрі слухової свідомості одночасно декількох ритмічних ліній.

Лише за такої умови прагнення студентів до того, щоб яскравіше відтінити, висвітлювати динамічно окремі елементи звукових конструкцій, не давати їм змоги «злипнутися», «сплутатися» нитками, з яких створена музична тканина [71, 60]. Важливо навчити майбутніх учителів музики не просто чути «ритмічні прожилки» у творі, а і вміти їх логічно вибудовувати засобами динаміки, темпо-ритму, підводити до мотивованих «верхівок», створювати ієрархію середніх голосів та басу, кожен з прошарків яких може пульсувати

«по-своєму», жити самостійним ритмічним життям, або ж зливатися чи протистояти іншим.

Важливою стороною даної педагогічної умови є те, що досягнута чи набута одного разу висока якість такої музично-ритмічної компетентності стає надійною опорою для наступних сприятливих кількісних накопичень. Таким чином, засвоєння та слухове переопрацювання конкретних типів і різновидів метроритмічних рисунків, фігур, комбінацій допомагають у подальшому пізнавати їх наявність в інших творах, закріплювати у слухацькому досвіді студентів, збільшуючи і урізноманітнюючи за складом суму метроритмічних малюнків і фігур.

Доречно згадати і про «слухову асиміляцію», яка має місце в процесі розучування творів через багаторазове їх сприйняття та відтворення. Відмітимо, що поява поліритмії та поліметру задіює творче мислення, направляючи його на пошук нового, оскільки у досвіді майбутнього вчителя музики та хореографії може не бути саме такого «набору» злиття ритмічних ліній. Студент має самостійно віднайти ту версію прочитання ритмічного малюнку, який буде найбільш адекватним до його розуміння і художньої відповідності.

Також перед студентом постане важке і неодмінне питання щодо того, на якій версії, за напрацьованих багатьох в процесі розучування і прочитання музики він має зупинитися, прийняти рішення на варіанті інтерпретації. Такий момент вважають рубіжним, оскільки у свідомості студента до того часу домінувала пошуково-дослідницька установка, але після прийняття рішення щодо інтерпретації, вона змінюється на виконавську.

Таким чином, ця сторона музично-ритмічної компетентності важлива ще і тому, що навіть розучивши твір, багаторазово виконавши його на концерті, майбутній вчитель музики та хореографії не буде зупинятися на досягнутому, а у більшості випадків буде вносити у наступні виконання багато нового, збагачуючи початковий задум. Тому, враховуючи таке психологічне явище як педагогічна підказка, що позбавлятиме студента від необхідності

самому приймати рішення, може звільняти творчу думку від надзвичайно великої кількості ступенів свободи у варіантах інтерпретацій, задаючи активності вузькоспрямованого характеру виконання, для реалізації даної педагогічної умови важливим є утримання від неї.

Отже, всі педагогічні умови (підкріплення інтелектуальних операцій музично-ритмічною практикою через завершення внутрішньої діяльності зовнішньою; спрямованість на напрацювання музично-виконавської моторики (загострення почуття акцентів; напрацювання смислової одиниці в ритмічній організації музики); спонукання до поетичного домислювання, експресивно-поетичної "розшифровки" ритму, прагнення до напрацювання стійких навичок виконавської поведінки (метрична точність, ідеамоторика занять); націленість на усвідомлення музичного ритму через емоційно-змістовий матеріал; урізноманітнення (закріплення) різномірної за складом суми метроритмічних малюнків і фігур у слухацькому досвіді вчителя (поліритмія, поліметр) 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-ритмічної компетентності студентів факультетів мистецтв, яка охоплює: мету, завдання, методологічні підходи (системно-ціннісний, акмеологічний, конструктивний, гедоністичний, креативний), структуру (інформаційно-спрямований, музично-розвивальний та результативно-творчий компоненти), основні принципові положення (стимуляція граничної слухової активності майбутнього вчителя на виконання певного руху в процесі музично-хореографічної діяльності, комплексне засвоєння музично-ритмічних навичок та темпо-ритмічної сценічної дії, спонукання до рефлексивного сприйняття мистецьких творів), педагогічні умови, етапи експериментальної роботи (ознайомлювально-аналітичний, операційно-інтегрований, корекційний), методи, засоби і форми педагогічної роботи, що разом становить повний технологічний цикл (див. рис. 2.1).



Рис.2.1. Модель формування музично-ритмічної компетентності студентів факультетів мистецтв

Розроблена поетапна методика експериментальної роботи, згідно моделі формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії, яка здійснюється впродовж трьох етапів – ознайомлювально-аналітичного, операційно-інтегрованого, корекційного. Кожен із етапів характеризувався відповідними навчальними завданнями з використанням засобів мультимедіа, сучасних комп'ютерних технологій, а також засобів педагогічного впливу.

Висновки до другого розділу

Теоретико-методичний аналіз формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії дозволив дійти таких висновків:

- на основі визначеної компонентної структури розроблено критерії музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії, а саме: ступінь мотиваційної спрямованості установки на набуття музично-ритмічної компетентності (показники: наявність фахової спрямованості на музично-педагогічну діяльність, здатність оперувати музично-педагогічними знаннями й уміннями під час засвоєння прийомів і методів музично-ритмічного розвитку учнів, ступінь оволодіння інноваційними педагогічними технологіями); міра сформованості перцептивних і виконавських умінь (показники: рівень розвитку ритмічного чуття, наявність уміння оперувати внутрішніми слуховими уявленнями, здатність до диференційованого вибору форм і методів музично-ритмічного розвитку учнів); міра здатності до педагогічної творчості (показники: уміння використовувати виражальні засоби музичного ритму під час створення інтерпретації музичних творів, наявність уміння використовувати можливості засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій, здатність до творчого самовираження у репетиційній діяльності з учнями);

- основними принциповими положеннями музично-ритмічної компетентності визначено: стимуляцію граничної слухової активності майбутнього вчителя на виконання певного руху в процесі музично-хореографічної діяльності, комплексне засвоєння музично-ритмічних навичок та темпо-ритмічної сценічної дії, спонукання до рефлексивного сприйняття мистецьких творів;

- розроблені та впровадженні педагогічні умови формування музично-ритмічної компетентності студентів факультетів мистецтв: підкріплення інтелектуальних операцій музично-ритмічною практикою через завершення внутрішньої діяльності зовнішньою; спрямованість на напрацювання музично-виконавської моторики (загострення почуття акцентів; напрацювання смислової одиниці в ритмічній організації музики); спонукання до поетичного домислювання, експресивно-поетичної "розшифровки" ритму, прагнення до напрацювання стійких навичок виконавської поведінки (метрична точність, ідеамоторика занять); націленість на усвідомлення музичного ритму через емоційно-змістовий матеріал; урізноманітнення (закріплення) різномірної за складом суми метроритмічних малюнків і фігур у слухацькому досвіді вчителя (поліритмія, поліметр);

- розроблена та графічно зображена модель формування музично-ритмічної компетентності студентів факультетів мистецтв, яка охоплює: мету, завдання, методологічні підходи (системно-ціннісний, акмеологічний, конструктивний, гедоністичний, креативний), структуру (інформаційно-спрямований, музично-розвивальний та результативно-творчий компоненти, критерії та показники), основні принципові положення, педагогічні умови, етапи експериментальної роботи (ознайомлювально-аналітичний, операційно-інтегрований, корекційний), методи, засоби і форми педагогічної роботи, що разом становить повний технологічний цикл.

Основні матеріали розділу висвітленні у публікаціях автора [12; 13; 14; 15].

Перелік використаних джерел до II розділу

1. Авдієвський А.Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження. Мистецтво у школі: зб.ст., упор. І.М.Гадалова. К.: УДПУ, 1996. Вип. I. С. 80-83.
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник для студ. і викл. вищ. навч. закл. К.: Либідь, 1998. 558, [1] с.
3. Антонова-Турченко О.Г., Дробот Л.С. Музична психотерапія: посібник-хрестоматія. К.: ІЗМН, 1997. 260 с.
4. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. 2-е изд. Л.: Музыка, Ленинградское отделение, 1973. 144с.
5. Астахова О. А. Принципы взаимосвязи музыки и танца: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.02 «Музыкальное искусство». Санкт-Петербург, 1993. 28 с.
6. Афанасьев Ю.Л. Соціально-культурний потенціал художньої діяльності. Л: Світ, 1990. 159 с.
7. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство. – Л.: Музыка, 1974. 336с.
8. Берегова О. Комунікація в соціокультурному просторі України: технологія чи творчість? К.: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2006. 388 с.
9. 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.
10. Бондар В.І. Педагогіка проектування освітнього середовища. Вісник: зб. наук. ст. К.: НПУ, 2003. Вип. 5. С. 37-42.
11. Бочкарёв Л.Л. Психология музыкальной деятельности. М., Издательство «Институт психологии РАН», 1997. 352 с.
12. Ван Юаньсінь. Комуникативний аспект формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії.

Педагогічна освіта: теорія і практика: зб.наук. праць. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. Вип. 27 (2-2019). С. 163-167.

13. Ван Юаньсінь. Музично-ритмічна компетентність як важлива умова фахової підготовки майбутніх учителів музики і хореографії. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. 2019. Вип. 25. С. 121-127.

14. Ван Юаньсінь. Музично-ритмічне навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Сучасна мистецька освіта: матеріали III Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019 р. С. 60-62.

15. Ван Юаньсінь. Значення компетентності у фаховій підготовці майбутніх учителів музики та хореографії. Сучасна мистецька освіта: матеріали IV Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2020 р. С. 134-138.

16. Василенко Л.М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання (музика). К., 2003. 21 с.

17. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. 480с.

18. Гаврилова Л.Г. Система формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій: дис...докт.пед.наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». НПУ ім. М.П.Драгоманова. К., 2015. 656с.

19. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. – 376 с.

20. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. М.: МИП «NB Магистр», 1993. 193с.

21. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект; пер. с англ. А.П. Исаевой. - М.: АСТ: АСТ МОСКВА, Владимир: ВКТ, 2009. 478 с.

22. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. М.: Гос. муз. издательство, 1961. 245с.
23. Гринер В.А. Ритм в искусстве актера. М.: Просвещение, 1966. 170с.
24. Гуревич Р.С. Інноваційні освітні технології в навчальному процесі ВНЗ. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2014. Вип. 36. С. 7-12. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2013_36_4.
25. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. М.: Издательство Моск. психологосоциального института; Воронеж: НПО "МОДЭК", 2004. 752 с.
26. Драйден Г. Революція в навчанні. Гордон Драйден, Джаннетт Вос [перекл. з англ. М.Олійник. Львів: Літопис, 2005. 541 [1] с.
27. Єременко О.В. Теорія і методика розвитку музичного сприймання в учнів основної школи: методичний посібник. Суми: Сум. держ. пед. ун-т, 2003. 141с.
28. Жак-Далькроз Э. Ритм. М.: Издательский дом «Классика – XXI», 2008. 248с.
29. Жалдак М.І. Формування інформаційної культури вчителя. М.І.Жалдак, О.А. Хомик. International Charity Foundation for History and Development of Computer Science and Technique. С. 5-12.
30. Закон України «Про вищу освіту»: наук.-практич. коментар /за заг. ред. Кременя В.Г. К.: СДМ-студію, 2002. 323 с.
31. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: навч. посіб. для вчителів, аспірант., студ. /Іван Андрійович Зязюн, Галина Михайлівна Сагач. – К.: Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302, [1] с.
32. Каган М.С. Философия культуры. Санкт-Петербург, ТОО ТК «Петрополис», 1996. 416 с.

33. Казаков Ю.М. Педагогічні умови застосування медіаосвіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів : автореф. дис... канд.пед. наук : 13.00.04. – Луганськ, 2007. 20 с.
34. Коган Г. Работа пианиста. М.: Классика. XXI, 2004. 204 с.
35. Козир А.В. Педагогічні умови формування диригентсько-хорової майстерності у студентів вищих навчальних закладів. Наука і сучасність: Зб. наук. праць Нац. пед. ун-ту імені М.Драгоманова. К.: Логос, 2003. Том XL (40). С. 68-75.
36. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики : теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : [монографія]. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 378 с.
37. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие /Сост. В.М.Кларин, А.Н.Джуринский. М.: Педагогика, 1989. 416 с. (Библиотека учителя).
38. Кременштейн Б. Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано. М.: Классика-XXI. 2003. 128с.
39. Любан-Плоцца, Побережная Г., Белов О. Музыка и психика: Слушать душой. К.: «АДЕФ-Украина», 2002. 200 с.
40. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання: метод. посіб. Харків: «Друкарня Мадрид», 2015. 178 с. : іл.
41. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М.: Музыка, 1976. 254 с.
42. Мелехов А.В. Искусство балетмейстера. Композиция и постановка танца : учеб. пособие; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2015. 128 с.
43. Михаськова М.А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2007. 19с.
44. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посіб. 3-є вид., допов. К.: ВАТ «КДНК», 2001. 608 с.

45. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. М., Музыка, 1972. 384 с.
46. Нейгауз Г.Г. Размышления, воспоминания, дневники. Избранные статьи. Письма к родителям. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Сов. композитор, 1983. 526 с.
47. Николаев А. Очерки по истории фортепианной педагогики и теории пианизма. М.: Музыка, 1980. 112с.
48. Олексюк О.М. Музично-педагогічний процес у вищій школі. О.М.Олексюк, М.М. Ткач. – К. : Знання України, 2009. 123 с.
49. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: Монографія. За заг.ред. І.А. Зязюна. К.: Наукова думка, 2003. 262с.
50. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. – К.: Освіта України, 2008. 274 с.
51. Петрушин В. И. Музыкальная психология: учеб. пособие для студ. и преподавателей. М.: Академический Проект, 2006. 400 с. («Gaudeamus»).
52. Побірченко О. Розвиток творчого потенціалу в майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2013. № 8. Ч. 1. С. 221-227.
53. Полубоярина І.І. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музики. Науковий вісник Чернівецького унів-ту : зб. наук. праць. Вип. 287 : Педагогіка та психологія. Чернівці: Рута, 2006. С. 135-139.
54. Растригіна А.М. Компетентнісний підхід до підготовки майбутнього магістра музичного мистецтва. Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. К.: Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. С. 501-509.
55. Ростовський О.Я. Взаємозв'язок різних видів мистецтва на уроках музики: методичні рекомендації /Олександр Якович Ростовський. – К.: Освіта, 1991. – 48 с.

56. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2005. 360 с.
57. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т. /Герман Константинович Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т 1. – 816 с. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).
58. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. /С.О. Сисоєва– К.: Міленіум, 2006. – 346с.
59. Станиславский К.С. Моя жизнь в искусстве. М.: Вагриус, 2007. 448с.
60. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. К.: Рад. школа, 1984. 254 с.
61. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень /Уклад.: О.І. Скопенко, Т.В. Цимбалюк. К.: Довіра, 2006. 789, [2] с. (Словники України).
62. Сучасний філософський словник /за ред. акад. В.П.Андрущенка. К.: Вища школа, 2003. С. 156-289.
63. Теория и методика обучения игре на фортепиано: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Под общ. ред. А.Г.Каузовой, А.И.Николаевой. М.: Гуманист. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 368с.
64. Теплов Б.Н. Психология музыкальных способностей. М.-Л.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1947. 355с.
65. Тютюнникова Т.Э. Видеть музыку и танцевать стихи. Творческое музицирование, импровизация и законы бытия. М.: Едиториал УРСС, 2003. 264 с.
66. Ушинский К.Д. Проблемы педагогики /Константин Дмитриевич Ушинский . – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 592 с.
67. Фейнберг С. Мастерство пианиста. М.: Музыка, 1978. 207с.
68. Философский энциклопедический словарь [гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев и др. М.: Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.

69. Формування базових компетентностей учнів загальноосвітньої школи у системі інтегративної мистецької освіти: посібник для вчителя. Л.Масол, Н. Миропольська, В. Рагозіна та ін.; за наук. ред. Л. Масол. К. : Педагогічна думка, 2010. 232 с.
70. Холоденко В. О. Розвиток творчої активності молодших школярів у процесі інтеграції різних видів музичної діяльності. Київ, 2004. С. 20.
71. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов, спец. «Музыка и пение». М.: Просвещение, 1984. 246с.
72. Шульпяков О. Работа над художественным произведением и формирование музыкального мышления исполнителя. СПб.: Композитор, 2005. 36 с.
73. 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.
74. Юник Д.Г. Увага як фактор формування виконавської надійності баяніста у ВНЗ муз.-пед. спеціальності. К.: УКіМ, 1993. С.17-23.
75. Якунин В.А. Педагогическая психология: учеб. пос. [Европ. ин-т экспертов. СПб.: Изд-во Михайлова В.А. «Полиус», 1998. 639 с.
76. Яценко С.Л. Педагогічні умови особистісно орієнтованого навчання учнів у гімназії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Житомир, 2005. 16 с.
77. Edukacja doroslych. Teoria i praktyka w okresie przemian. Pod red. J.Sarana. Lublin: Wyd-wo UMCS, Lublin, 2000. 413s.
78. Havrilova, L., Kozyr, A., Ishutina, O., Khvashchevska, O. & Chuhai, S. Analysis and Interpretation of Yuri Chugunov's Suite of Moods for Saxophone and Piano. OPUS ANPPOM's Eletronic Journal. Vol 26, No 1.
79. Onfray M. La puissance d'exister. Manifeste hédoniste. Paris: éd. Grasset, 2006. 230 p.
80. Senge P. The Fifth Discipline, New York, Doubleday. 1990. P. 95-146.

РОЗДІЛ ІІІ

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-РИТМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА І ХОРЕОГРАФІЇ

3.1. Діагностика рівнів сформованості музично-ритмічної компетентності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів

Підготовка майбутніх учителів музики і хореографії в системі вищої музично-педагогічної освіти України та Китаю спрямована на компетентність як основу й результат, що постане базою для майбутньої продуктивної діяльності в освітній і соціальній сферах. У зв'язку з цим, нами була висунута гіпотеза про ефективне набуття студентами музично-ритмічної компетентності, завдяки підвищенню рівня позитивної мотивації до набуття вмінь цілісного та системного бачення власної професійної діяльності, вміння аналізувати й вирішувати завдання та проблеми, наявності особистісної готовності до роботи з учнями шкільного віку, сформованості творчого ставлення до навчальних завдань з використанням засобів мультимедіа, сучасних комп'ютерних технологій, наочних засобів навчання, розробленої авторської методики формування музично-ритмічної компетентності у процесі фахового навчання у вищому навчальному педагогічному закладі.

Експериментальне дослідження проводилось на базі факультету мистецтв імені НПУ імені М. П. Драгоманова, а також Інституту культури і мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Об'єктом дослідження були 244 респонденти – студенти I-IV курсів музично-педагогічних факультетів

мистецтв. Дане дослідження здійснювалось протягом трьох етапів, а саме: констатувальний, формувальний і контрольний експерименти.

Мета констатувального експерименту постає у здійсненні кількісного та якісного аналізу рівнів сформованості музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії. Констатувальний експеримент дозволив визначити у студентів вихідний рівень: здатності до оперування музично-теоретичними знаннями, оволодіння сучасними педагогічними технологіями; сформованості перцептивних і ритмічно-виконавських умінь; здатності до педагогічної творчості.

На констатувальному етапі експерименту вирішувались такі завдання:

- виявити ставлення студентів до необхідності формування музично-ритмічної компетентності;
- встановити вихідний рівень теоретичних знань студентів про музично-ритмічний розвиток учнів шкільного віку;
- з'ясувати вихідний рівень сформованості музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії;
- виявити відповідність ритмічного висловлення інтерпретації музичного твору.

Поряд із тим, нами проводився аналіз теоретичних джерел, навчально-методичної документації. Це постало основою для здійснення теоретичного осмислення проблеми дослідження, що уможливило розроблення програми проведення констатувального та формувального експерименту. Аналіз робочих програм щодо фахової підготовки майбутніх учителів музики і хореографії, навчально-методичних комплексів з фундаментальних і вибіркових дисциплін доводить відсутність методів спрямованих на формування музично-ритмічної компетентності. Творчі модулі не передбачають творчу роботу з використанням засобів мультимедіа, сучасних комп'ютерних технологій. Така фрагментарність не сприяє формуванню музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії.

Дослідно-експериментальна перевірка ефективності методики формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії охоплювала констатувальний, формувальний та контрольний етапи експерименту, на яких представлено методичне забезпечення формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії та проведено аналіз й узагальнення результатів експериментальної роботи.

Протягом проведення констатувального експерименту в контрольній та експериментальній групах нами були зроблені початкові зрізи для виявлення рівнів якості знань і вмінь студентів, розвитку пізнавальної активності та комунікативних умінь під час використання можливостей сучасних комп'ютерних технологій, а також здатності до творчої навчальної діяльності над музичним твором. Так, були виявлені рівні естетичного ставлення студентів до ритмічної складової, емоційно-особистісного сприйняття музики, аналітичного сприйняття музики через ритмічну складову. Враховуючи можливості використання інноваційних педагогічних технологій щодо організації уроку, використання ефективних навчальних методів, способів залучення учнів до інтерактивної навчальної роботи на уроках музичного мистецтва, використання засобів мультимедіа та багатоканальної інформації, використання сучасних комп'ютерних технологій для організації інтерактивної навчальної діяльності учнів на уроках музичного мистецтва, а також організації самостійної навчальної роботи учнів загальноосвітньої школи [8].

На констатувальному етапі експерименту були використані такі методи: впровадження контрольних і тестових робіт для виявлення рівня знань, умінь щодо готовності студентів до музично-педагогічної діяльності зі школярами; контроль з використанням комп'ютерної платформи «Zoom» із впровадженням контрольних завдань для виявлення рівня набутого навчального досвіду щодо використання можливостей комп'ютера під час навчальної роботи над творчим навчальним завданням; анкетування для

виявлення початкової та прикінцевої спрямованості музично-ритмічної компетентності; наукове спостереження з метою виявлення динаміки рівня фахового розвитку та активності у набутті музично-ритмічної компетентності студентами факультету мистецтв у вищому навчальному закладі [15].

У процесі організації констатувального етапу дослідження нами використовувались можливості сучасних комп'ютерних технологій для забезпечення студентів навчальним наочним матеріалом, швидкої передачі й отримання даних, їх обробки. Як показав констатувальний експеримент, студенти контрольної та експериментальної груп мають недостатній рівень сформованості вмінь навчальної роботи над музичним твором, використання можливостей засобів мультимедіа та мультимедійного середовища для розроблення навчальної наочності, інтерактивних умінь під час навчальної роботи з використанням сучасних комп'ютерних технологій.

Під час проведення констатувального експерименту для студентів контрольної та експериментальної груп було створено подібні навчальні умови, завдання в контрольних роботах і тестах містили однозначні відповіді. Так, у процесі діагностики здатності оперувати музично-теоретичними знаннями й уміннями під час засвоєння прийомів і методів музично-ритмічного розвитку учнів нами було запропоновано студентам розв'язати тестові завдання. Ми використовували закриту форму тестових завдань, що передбачає додавання «готових відповідей і одна з яких є правильною» [14, 294]. Запропоноване тестове завдання передбачає визначення тестового балу за кожним із запропонованих запитань за методикою Д.Чернилевського [14] з використанням формули корекції тестових балів. Для перевірки отриманих результатів нами було визначено такі якісні показники, за якими досліджувався рівень сформованості музично-ритмічної компетентності: наявність фахової спрямованості на музично-педагогічну діяльність; здатність оперувати музично-теоретичними знаннями й уміннями під час засвоєння прийомів і методів музично-ритмічного розвитку учнів; ступінь оволодіння інноваційними педагогічними технологіями.

Поряд із цим, студенти залучались до виконання творчих діагностичних завдань. Розглянемо процес виконання цих завдань і їх результати.

Діагностичне завдання № 1 мало виявити здатність студентів оперувати музично-теоретичними знаннями й уміннями під час засвоєння прийомів і методів музично-ритмічного розвитку учнів.

1. Послухати музичний твір. На основі музично-теоретичного аналізу необхідно в індивідуальних картках зазначити відповіді, які розкривають характерні властивості даного музичного твору.

2. Прослухати музичний твір і визначити характерні особливості музичного ритму. Аналіз результатів виявив, що більшість студентів (62%) здатні оперувати музично-теоретичними знаннями під час здійснення музично-теоретичного аналізу музичного твору. Опрацювати виявлені характерні особливості музичного ритму для створення навчальних вправ для учнів змогли студенти (15%), які спрямовували свою увагу на ладо-інтонаційній основі музичного твору, темброві особливості звучання голосів. Частина студентів (42%) виявили вміння опрацювати нотний матеріал, але ще не набули навчального досвіду розрізняти на слух ритмічні угруповання, особливості ладо-інтонаційної структури музичного твору, цілісно сприймати звучання музичного твору, а тому здатні до опрацювання тільки декількох складових музичного твору. Деякі студенти виявили змогу до фрагментарного опрацювання музичного твору, а саме найбільш яскравих його фрагментів, як правило, кульмінаційних фрагментів і кадансових зворотів. Таке опрацювання характеризується відокремленістю від цілісного звучання музичного твору, а тому розроблені навчальні вправи для учнів постають надто поверховими, та не сприятимуть розумінню ними змісту музичного твору, виробленню ланцюгових асоціацій, чітких логічних ліній проведених композитором у даному музичному творі. Отже, більшість студентів не набули вміння щодо використання комплексного підходу до опрацювання музичного твору для розроблення наочного матеріалу, що сприятиме розвитку музикальності учнів

шкільного віку. Багато студентів не враховували закономірностей сприйняття учнями багатоголосної музики та використовували в роботі тільки деякі засоби музичної виразності, що не сприятиме дотриманню принципу системності та послідовності освоєння учнями музичного матеріалу.

3. Розробити план педагогічної роботи з учнями шкільного віку над музичним твором із дотриманням принципу інтеграції мистецтв. Використання студентами хореографічних знань під час навчальної роботи з нотним матеріалом музичного твору дозволяє їм застосувати ці знання для досягнення художньо-естетичного виконання учнями музичного твору. Така навчальна робота також включає розроблення навчальної вправи для учнів шкільного віку, що сприятиме розумінню учнями музичного твору як художнього явища в різному сенсорному вигляді, коли завдяки розумінню музичних цінностей, особливостей музичних засобів, єдності емоційного та раціонального учні свідомо висловлюють у сценічних рухах власне відношення до музики. Студенти (55%) які розпочали опрацювання цього навчального завдання з розроблення плану педагогічної роботи з учнями не враховуючи результати навчальної роботи над розробленням навчальної вправи в результаті не представили логічно побудованого плану. Розроблені студентами (12 %) навчальні вправи передбачали поетапне опрацювання учнями музичного матеріалу із залученням слухових, мисленнєвих, художньо-емоційних, творчих і виконавських музично-пізнавальних здібностей учнів. Більшість студентів (88%) представили розроблені навчальні вправи без урахування особливостей сприйняття музики учнями певного шкільного віку, не дотримуючись принципу інтеграції мистецтв.

4. Проаналізуйте подані фрагменти музичного твору, які містять характерні ритмічні угруповання. Навчальне завдання постає у здійсненні аналізу даних фрагментів і встановленні взаємозв'язків між ними. На основі визначених взаємозв'язків 10 % студентів розробили навчальні вправи для учнів шкільного віку. Розробили навчальну наочність у вигляді схеми або таблиці 52 % студентів. Використали можливості комп'ютера для

розроблення навчальної наочності з використання анімації, звучанням фрагментів даного твору 38% студентів. Отже, до виконання даного навчального завдання студенти використали різні підходи. Водночас насторожує те, що майбутні вчителі музики і хореографії не враховували можливості спонукання учнів до творчого самовиявлення, а лише до опрацювання певних умінь.

Узагальнення результатів даного діагностичного завдання показало, що вмінням здійснювати експрес-аналіз володіє 12 % студентів. Студенти (35%) здійснюючи неповний музично-теоретичний аналіз виконували поставлене навчальне завдання акцентуючись лише на декількох засобах музичної виразності. Приємним виявився той факт, що більшість студентів виявили здатність до самостійного створення навчальних вправ використовуючи музичний матеріал, засоби мультимедіа, а також з урахуванням вікових особливостей учнів шкільного віку. Хоча ж студенти і виявили вміння щодо самостійного розроблення плану педагогічної роботи з учнями шкільного віку над музичним твором, проте з'ясувалось, що не всі студенти здатні враховувати принцип інтеграції мистецтв, особливості сприйняття музики учнями різного шкільного віку.

Діагностичне завдання № 2 спрямовувалось на виявлення знань і умінь студентів щодо використання навчальних прийомів і методів музично-ритмічного розвитку учнів.

1. Серед запропонованих музичних творів необхідно обрати два контрастних твори для навчальної роботи. На основі музично-теоретичного аналізу даних музичних творів необхідно обрати в кожному творі фрагмент, який постає контрастним для іншого твору. Завдання постає у розкритті учням змістовної сутності кожного з обраних музичних творів і спонуканні учнів до виявлення контрастності. Цікавим постав підхід студентів (12 %) до виконання даного навчального завдання з використанням творів інших видів мистецтва. Частина студентів (25 %) використали підхід звернення до почуттів учнів через виявлення у сценічних рухах особливостей музичного твору. Поряд із тим 34%

студентів використали потужні можливості казки, і контраст даних фрагментів музичного твору був представлений у вигляді характерних особливостей казкових героїв. Решта студентів проілюстрували звучання фрагментів музичних творів і представили музичні засоби, завдяки яким ці твори є контрастними.

2. Проаналізуйте шкільну пісню для учнів середнього шкільного віку для виявлення ритмічних труднощів. Підберіть методи і прийоми роботи з учнями над виявленими ритмічними труднощами. Студенти (37 %) зазначили методи і прийоми навчальної роботи з учнями над музичним ритмом, які сприяють сприйманню ними ритмічних угруповань в єдності з емоційно-художнім змістом шкільної пісні. Поряд із тим, студенти (40 %) для виконання даного навчального завдання використали навчальні прийоми та методи, які сприяють усвідомленню учнями музичного ритму як засобу художньої виразності. Решта студентів поставили на меті розвинути вміння учнів щодо правильного відтворення музичного ритму.

Узагальнення результатів завдання показало, що більшість студентів виявили зацікавлене ставлення до використання навчальних прийомів і методів музично-ритмічного розвитку учнів. Ґрунтовні музично-теоретичні знання використали під час навчальної роботи над діагностичним завданням 25% студентів. Для 37 % студентів важливою є єдність емоційного та раціонального під час музично-педагогічної роботи з учнями шкільного віку. Студенти (45 %) прагнули до використання відомих навчальних прийомів і методів для вироблення в учнів свідомого розуміння характерних особливостей музики та спонукання їх до висловлення цього у сценічних рухах. Приємним виявився той факт, що у студентів є чітке розуміння щодо використання навчальних прийомів і методів на кожному з етапів роботи над музичним ритмом.

У структурі означеного феномена ми виокремили саме той елемент, який вважаємо конструктивною складовою – це почуття музичного ритму. Поняття ритму є загальновідомим та універсальним, має широкий спектр застосування

і набуло широкого дискутування в науковій літературі. Воно давало поштовх для народження наукових концепцій, розпочинаючи від античних філософських теорій і закінчуючи сучасними науковими дослідженнями в галузі психології, фізіології, медицини, педагогіки, спорту, мистецького циклу - музиці, хореографії, літературі, живописі, театральному мистецтві тощо.

Діагностичне завдання № 3 спрямовувалось на виявлення ступеню оволодіння студентами інноваційними педагогічними технологіями.

1. Проаналізуйте музичний твір та виділіть ритмічні труднощі. Доберіть доцільну педагогічну технологію для опрацювання з учнями виявлених у музичному творі складних ритмічних малюнків.

2. На основі музично-теоретичного аналізу музичного твору з'ясуйте, за допомогою якої сучасної комп'ютерної технології можна залучати учнів до інтерактивної навчальної роботи над ритмічними труднощами.

Узагальнення результатів даного діагностичного завдання показало, що для більшості студентів (75 %) виявилось складним завданням підібрати ефективну інноваційну методику саме для роботи над ритмічними труднощами з учнями шкільного віку. Студенти (12 %) взяли за основу певну інноваційну методику для роботи над музичним ритмом і представили план її використання у музично-педагогічній роботі з учнями відповідно до поставлених навчальних завдань. З'ясувалось, що більшість студентів не вміють самостійно використовувати можливості сучасних комп'ютерних технологій з навчальною метою [1].

Результати виконання діагностичних завдань засвідчили, що за першим критерієм (ступінь мотиваційної спрямованості установки на набуття музично-ритмічної компетентності) студенти факультетів мистецтв за рівнями сформованості означеного феномена були розподілені таким чином: високий рівень – 16 %, середній – 49 %, низький – 35 %. За другим критерієм (міра сформованості перцептивних і виконавських умінь) респонденти були розподілені так: високий рівень – 18 %, середній – 41 %, низький – 41 %. За останнім критерієм (міра здатності майбутніх учителів музики і хореографії

до педагогічної творчості) респондента були розподілені таким чином: високий рівень – 12 %, середній – 40 %, низький – 48 %.

Отже, результати експериментальної роботи дозволили засвідчити, що майбутні вчителі музики та хореографії виявляють інтерес до процесу набуття музично-ритмічної компетентності, однак ще не володіють способами саморозвитку в даному напрямку. Студенти факультетів мистецтв потребують оволодіння інструментарієм розвитку музикальності учнів, організації репетицій, оптимізації музично-виконавської діяльності. Спостереження за студентами засвідчило, що в них майже відсутній досвід практичного застосування навчальних прийомів і методів, які хоча й вивчались, але їх залучення до роботи з конкретним музичним твором потребує врахування вікових особливостей учнів, їх навчальних можливостей, рівня музичного розвитку, етапу навчальної роботи над музичним твором. Як наслідок, у студентів майже не вироблені вміння та навички практичного застосування здобутого навчального досвіду, а саме застосування можливостей засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій під час самостійного опрацювання музичних творів для організації репетиційної роботи з учнями шкільного віку, що обмежує їх творчі можливості під час розробки і представлення навчальної наочності.

Отже, доцільно зазначити, що констатувальний етап дослідно-експериментальної роботи дозволив засвідчити певні труднощі, з якими стикаються студенти факультетів мистецтв у практичній діяльності з учнями. Особливо це стосується активного використання сучасних комп'ютерних технологій та мистецьких засобів мультимедіа, без яких сучасне мистецьке навчання є неможливим. Адже вади сучасної інформатизації заважають ефективному протіканню процесу фахової підготовки майбутніх учителів музики та хореографії у вищому навчальному закладі, що потребує спеціально розроблених педагогічних умов та інноваційної методики формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії.

На констатувальному етапі експериментального дослідження, відповідно до визначених критеріїв та показників сформованості музично-ритмічної компетентності студентів, нами були розроблені та охарактеризовані рівні означеного феномена: високий, середній, низький.

Високий рівень сформованості музично-ритмічної компетентності студентів відзначається стійкою мотивацією до самовдосконалення, що стимулюється спектром пізнавально-творчих мотивів. Простежується сформована установка на набуття фахово-необхідних компетентностей. 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 спеціальними знаннями та вміннями, а їх навчальна діяльність має творчо-дослідницький характер. На цьому рівні сформованості музично-ритмічної компетентності можна говорити про те, що студенти виявляють самостійність, активність, ініціативність у художньо-творчому самовираженні, а також в навчальній роботі використовують знання щодо специфічних засобів виразності музики та хореографії, комплекс технічно-виконавських умінь, 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-ритмічної компетентності студентів характеризується наявністю мотивації до набуття фахових компетенцій, інтересу до творів мистецтва, сформованістю основних якостей вчителя музики та хореографії. Обсяг знань щодо специфічних засобів виразності музики та хореографії потребує поповнення. 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. Під час навчальної роботи над творчими навчальними завданнями проявляють одноманітність. Студенти віднесені до середнього рівня виявляють розуміння основних положень у сфері музично-ритмічних аспектів технології роботи над музичним ритмом. Використовують найбільш розповсюджені інформаційно-комунікативні технології.

Низький рівень сформованості музично-ритмічної компетентності студентів характеризується невисокою мотивацією до набуття музично-ритмічної компетентності відсутністю інтересу до 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. Підготовленість студентів у сфері музично-ритмічних аспектів щодо роботи над музичним ритмом знаходиться на рівні розпізнавання різних типів ритмічних угруповань 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. Несформовані вміння студентів щодо самоконтролю над навчальними діями вимагає від викладача здійснення постійного керівництва як навчальною, так і самостійною роботою. Аналітична робота над музичною структурою твору зводиться до його фрагментарного опрацювання. Під час навчальної роботи над завданнями творчого характеру студенти даного рівня потребують контролю викладача. У процесі виконання навчальних завдань діагностичного характеру студенти потребують додаткових роз'яснень. Можливості засобів мультимедіа, комп'ютерних технологій використовуються задля отримання мінімального навчального результату.

Проведення констатувального етапу експерименту відбувалось впродовж трьох взаємопов'язаних етапів, що передбачало здійснення підбору діагностичних методик дослідження для виявлення наявного стану сформованості означеного феномена. У результаті діагностування рівнів сформованості музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії було встановлено, що здебільшого студенти знаходились на низькому (60%) та середньому (32,4%) рівнях, високого рівня досягли 6,8% студентів. Отримані результати констатували необхідність проведення спеціальної педагогічної роботи спрямованої на формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії, та розроблення методичного інструментарію для проведення формувального експерименту.

Результати констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи з визначення рівнів сформованості музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії зображено схематично у таблицях та графіках покомпонентно.

Для діагностування та визначення рівня професійної спрямованості (РПС) студентів нами була використана методика Т.Дубовицької [18, 145-147] та провели серед студентів тестування (додаток А). За даним навчальним завданням кожен студент працює самостійно й біля кожного запропонованого твердження ставить позначку: вірно (++) , скоріше вірно (+), скоріше невірно (--), невірно (-). Ми здійснили обробку отриманих результатів у відповідності з ключем. Студенту нараховується 1 бал за кожне співпадіння з ключем. За отриманими результатами ми студентів віднесли до високого, середнього та низького рівнів. Високі показники 14-18 балів свідчать про прагнення студента щодо оволодіння фаховими компетентностями. Середні показники постають від 5-13 балів. Низькі показники від 0 до 4 балів свідчать про слабку вмотивованість студента до набуття фахових компетентностей, про низький рівень готовності до творчо інтерпретаційної роботи зі шкільними колективами.

Результати визначення рівнів формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії за інформаційно-спрямовуючим компонентом заносимо до таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Рівні сформованості музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії за інформаційно-спрямовуючим компонентом (констатувальний експеримент)

Рівні/ показники	низький		Середній		Високий	
	абс	%	абс	%	Абс	%
<i>1. наявність фахової спрямованості на музично-педагогічну діяльність</i>	123	50,74	110	45,08	11	4,51
<i>2. здатність оперувати музично-теоретичними знаннями й уміннями під час засвоєння прийомів і методів музично-ритмічного розвитку учнів</i>	120	49,18	118	48,36	6	2,46
<i>3. ступінь оволодіння інноваційними педагогічними технологіями</i>	125	51,23	109	44,67	10	4,1
<i>Середнє значення за показниками</i>	122.67	50.27	112.33	46.04	9	3.69

Як бачимо з таблиці 3.1, багато опитаних студентів, більше половини (50,27%) демонструють низький рівень сформованості музично- ритмічної компетентності, 46,04% показали середній рівень і лише 3,69% - високий.

Для того, щоб студенти не тільки усвідомили таку спрямованість музично-педагогічної діяльності вчителя музики і хореографії, але й практично опрацювали навчальні завдання з метою вироблення вміння оперувати внутрішніми слуховими уявленнями нами було модифіковано метод І. Дьяченко метод порівняльного аналізу музичних творів [5, 265]. За даним методом організатор експериментального дослідження залучає студентів до співставлення музичних творів, які містять різні ритмічні труднощі. Дослідниця І. Дьяченко вважає, що цей метод уможливорює створення проблемно-пошукової ситуації. Аналізуючи нотний запис музичного твору студенти використовують набуті внутрішні слухові уявлення для здійснення порівняльного аналізу певних музичних творів. Слід зазначити, що формування музично-слухових уявлень здійснюється завдяки як фрагментарному опрацюванню музичного твору, так і цілісному охопленню його змістовності. Важливим постає залучення студентів до здійснення слухового самоконтролю, використання слухової уваги під час оцінки музично-образних характеристик. Цей метод дозволяє підвищити рівень слухацької культури студентів, пробудити інтерес до процесу аналітичного сприймання творів музичного мистецтва.

Слід зазначити, що вчитель музики і хореографії під час підготовки до заняття з учнями, що спрямоване на розвиток їх ритмічного чуття підбирає фрагменти музичних творів в якості навчального матеріалу. Це передбачає здійснення опрацювання багатьох музичних творів. Для опрацювання з учнями особливостей різних ритмічних угруповань вчитель має проаналізувати внутрішнім слухом ритмічні особливості музичних творів, зіставити їх, порівняти та визначити доцільність використання в навчальній роботі з учнями.

Відмітимо, що рефлексивний аналіз може здійснюватися у основних двох напрямках – стосовно своєї власної діяльності, а також стосовно групи дітей, з якими проводиться урок. Так, рефлексивний аналіз майбутнього вчителя хореографії, згідно В.Нікітіну, має охоплювати структурний аналіз хореографічного твору, перегляд втілення пластики, досягнення цілі через логічність дій, констатацію прогресивності світосприйняття, наявності натхнення і уміння створити зацікавленість [14].

Графічне зображення результатів діагностики стану сформованості музично- ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії за показниками інформаційно-спрямовуючого компоненту відображаємо за допомогою діаграми 3.1.

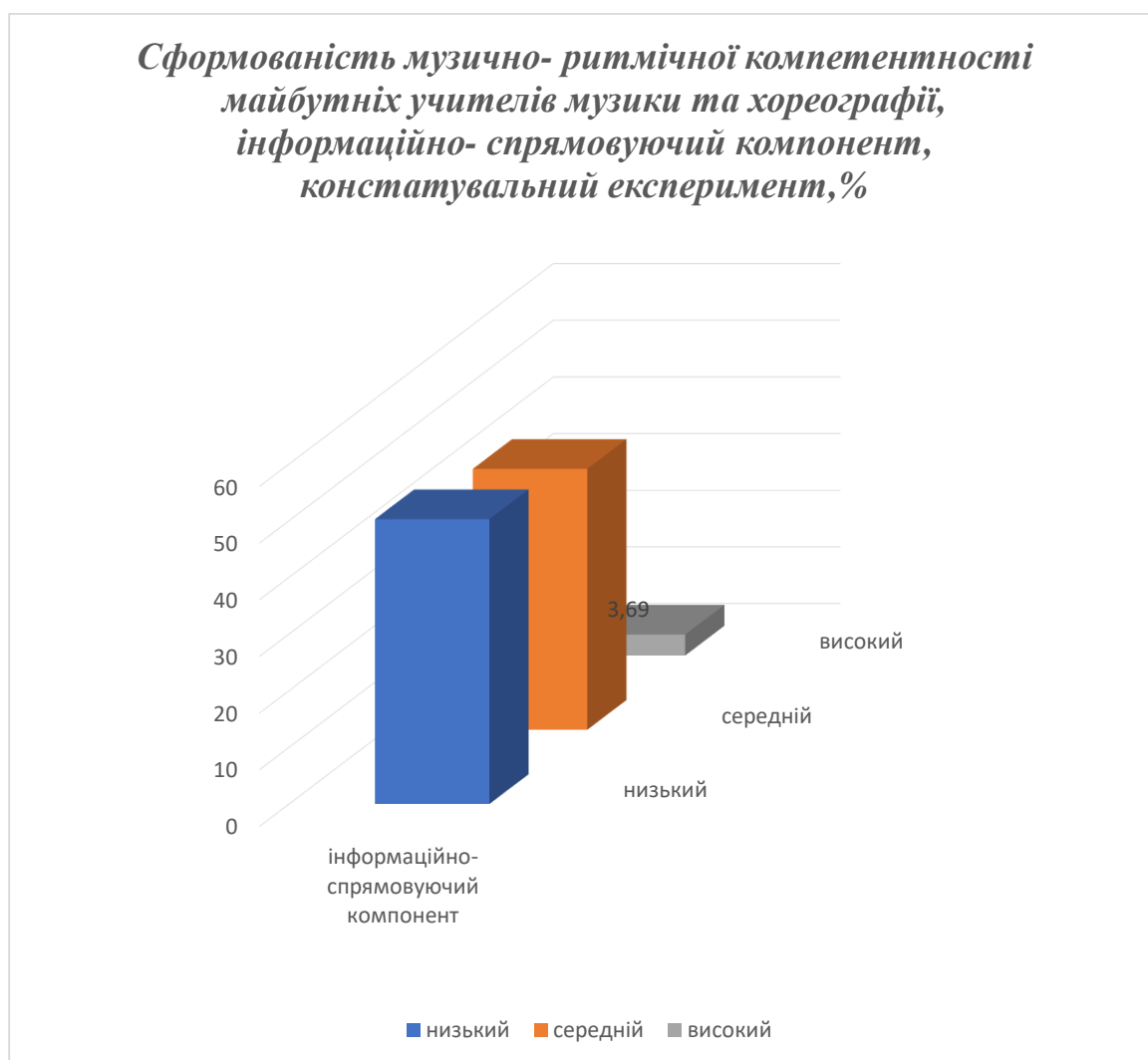


Рис. 3.1. Сформованість музично-ритмічної компетентності студентів за інформаційно-спрямовуючим компонентом

Для діагностики рівня вміння оперувати внутрішніми слуховими уявленнями за музично-розвивальним компонентом ми розподілили студентів на малі групи для опрацювання навчальної проблеми за заданою темою. Запропоновані теми відповідали темам навчальної програми «Музичне мистецтво» для музично-естетичного розвитку учнів загальноосвітніх шкіл. Така навчальна робота студентів передбачає опрацювання якомога більшої кількості музичних творів. Математичне аналізування розподілу рівнів формування музично- ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії робимо за допомогою таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Рівні сформованості музично- ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії , музично- розвивальний компонент, констатувальний експеримент.

Рівні/ показники	Низький		Середній		Високий	
	абс	%	абс	%	абс	%
<i>1.міра розвитку ритмічного чуття</i>	120	49.18	115	47.13	9	3,69
<i>2.наявність уміння оперувати внутрішніми слуховими уявленнями</i>	116	47,54	122	50	6	2,46
<i>3.здатність до диференційованого вибору форм і методів музично- ритмічного розвитку учнів</i>	131	53,69	105	43,03	8	3,28
<i>Середнє значення за показниками</i>	122.33	50.14	114	46.72	7,66	3.14

За результатами таблиці представляємо діаграму 3.2.

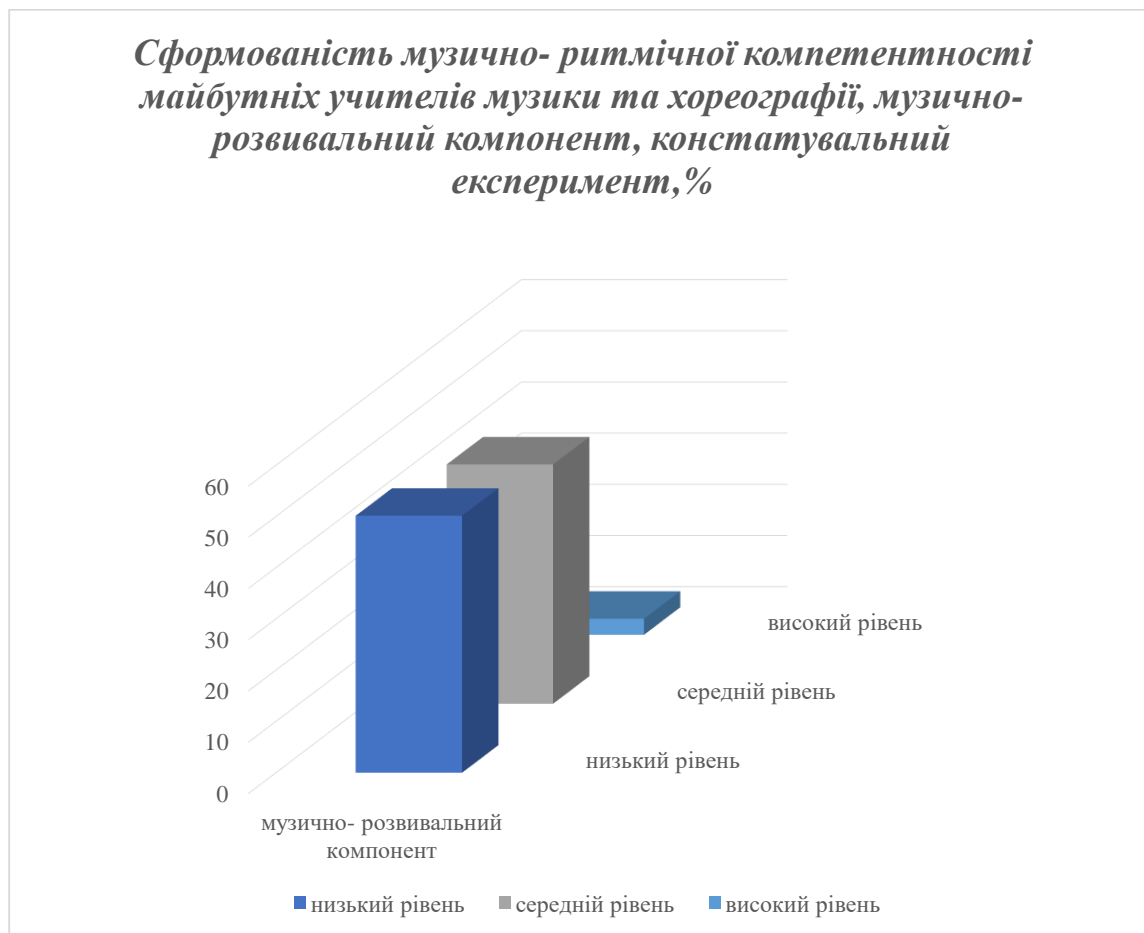


Рис. 3.2. Сформованість музично-ритмічної компетентності студентів за музично-розвивальним компонентом

Здійснюючи діагностування прояву студентами креативності за результативно-творчим копонентом, нами проведено зі студентами тестування за допомогою опитувальника А. Лазукіна, Н. Каліна [18, 123-125]. За даним навчальним завданням студенти з двох варіантів тверджень оберають лише один, і проставляють позначку. Далі, ми здійснили обробку отриманих результатів для визначення рівня позитивного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва, їх прагнення до творчості, рівень розвитку їх креативності, та віднесли до високого, середнього та низького рівнів.

Оцінювання рівнів формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії за результативно-творчим компонентом викладаємо з допомогою таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Рівні сформованості музично- ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії , результативно-творчий компонент, констатувальний експеримент

Рівні/ показники	Низький		Середній		Високий	
	абс	%	абс	%	абс	%
<i>1. Уміння використовувати виражальні засоби музичного ритму під час створення інтерпретації музичних творів</i>	113	46,31	125	51,23	6	2,46
<i>2. наявність уміння використовувати можливості засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій</i>	101	41,39	135	55,33	8	32,78
<i>3. здатність до творчого самовираження у репетиційній діяльності з учнями</i>	112	45,9	127	52,05	5	2,05
<i>Середнє значення за показниками</i>	108,66	44,54	129	52,87	6,33	2,59

Дані таблиці представляємо діаграмою 3.3.

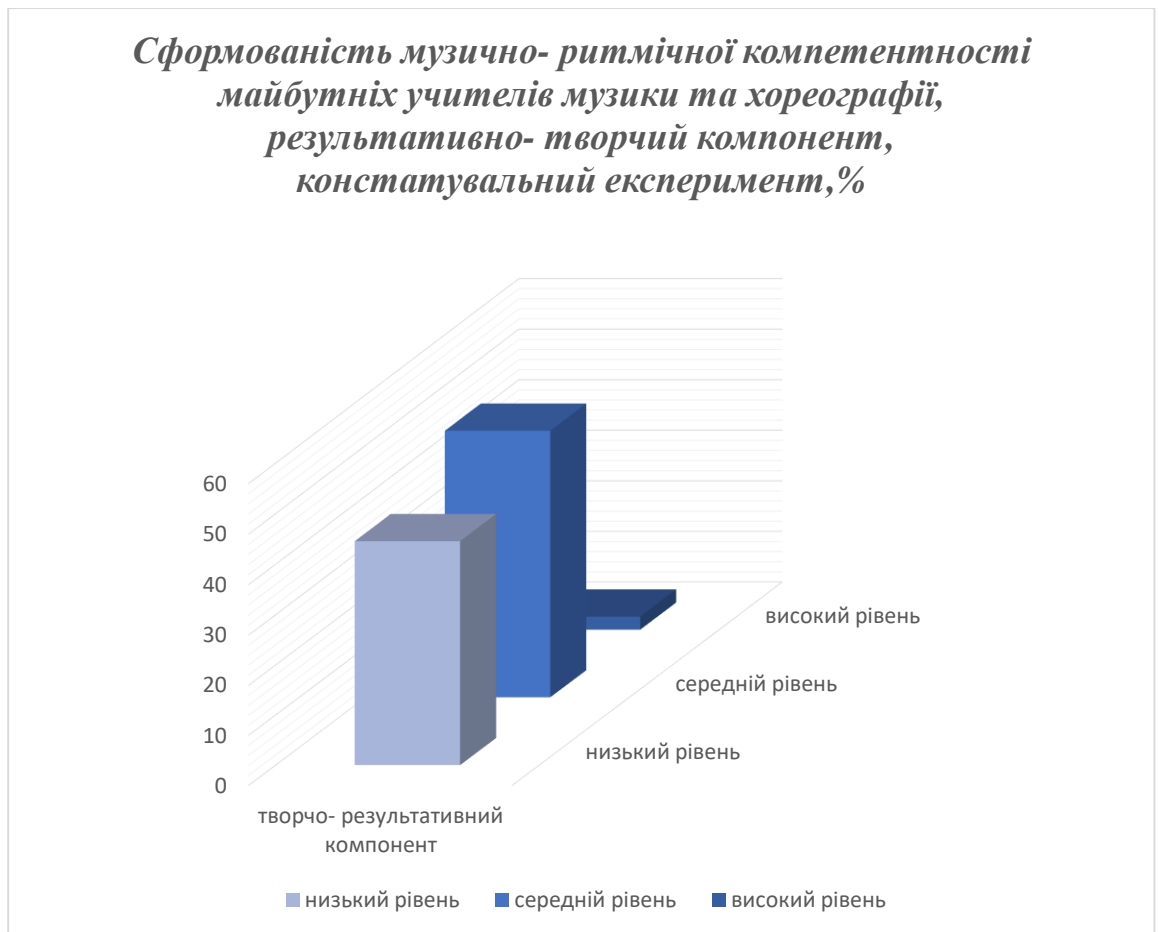


Рис. 3.2. Сформованість музично-ритмічної компетентності студентів за результативно-творчим компонентом

Для визначення загального стану сформованості музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії будуємо зведену таблицю результатів за рівнями оцінювання за показниками чотирьох визначених нами компонентів (Таблиця 3.4).

Таблиця 3.4

**Стан сформованості музично- ритмічної компетентності майбутніх
вчителів музики та хореографії за чотирма компонентами, %**

<i>Компоненти/ рівні</i>	<i>Низький</i>	<i>Середній</i>	<i>Високий</i>
<i>Інформаційно- спрямовуючий</i>	<i>50,27</i>	<i>46,04</i>	<i>3,69</i>
<i>Музично- розвиваючий</i>	<i>50,14</i>	<i>46,72</i>	<i>3,14</i>
<i>результативно- творчий</i>	<i>44,54</i>	<i>52,87</i>	<i>2,59</i>

Середнє значення за компонентами	48,32	48,54	3,14
---	--------------	--------------	-------------

За даними таблиці 3.4 ми побудували діаграму 3.4

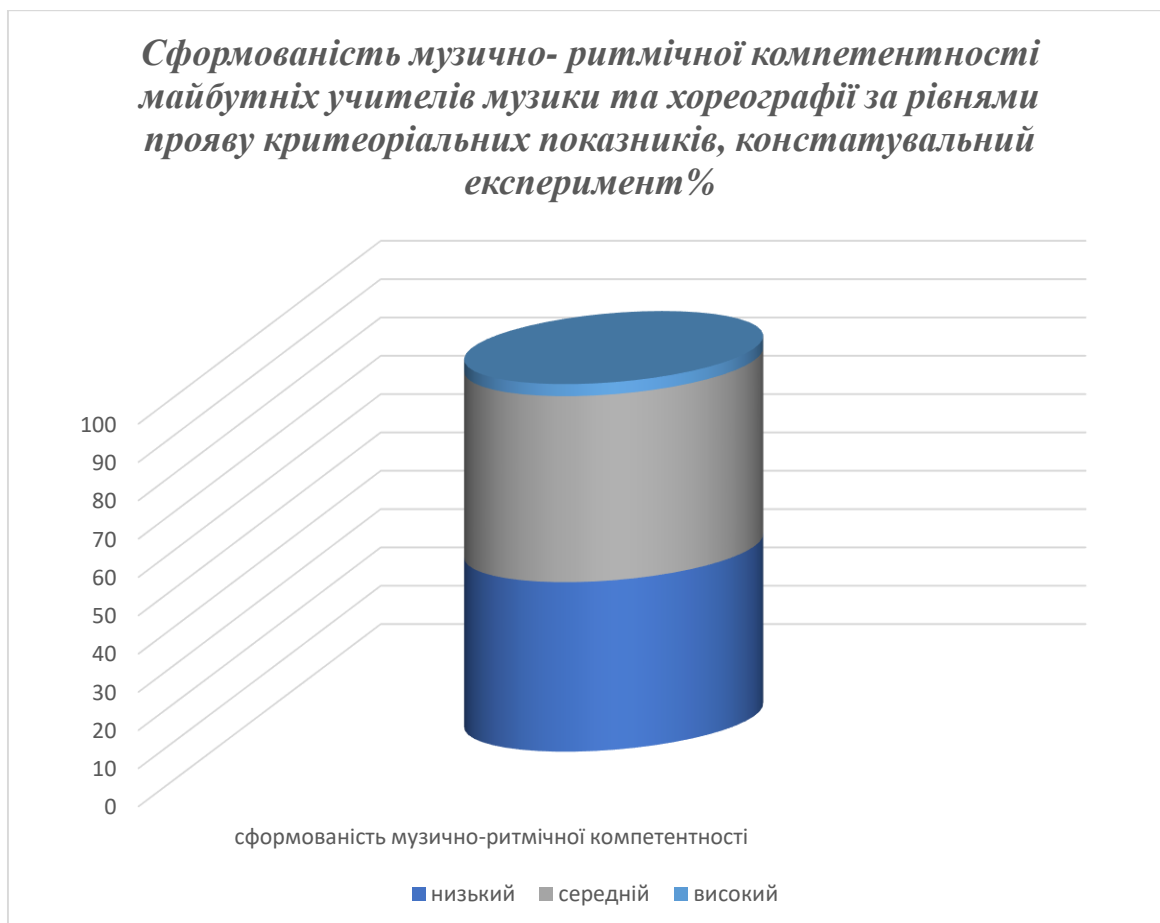


Рис. 3.2. Рівні сформованості музично-ритмічної компетентності студентів на констатувальному етапі експерименту

За результатами проведеного констатувального експерименту доходимо висновку щодо стану сформованості музично-ритмічної компетентності у майбутніх учителів музики і хореографії під час фахового навчання у вищому навчальному педагогічному закладі. З'ясувалось, що формування музично-ритмічної компетентності, як важливого фактору професійної підготовки, фактично не реалізується в навчальному процесі. Цей факт негативно впливає на якість професійної підготовки майбутніх учителів музики і хореографії. Застосування методично-організаційних засобів націлених на формування

музично-ритмічної компетенції майбутніх учителів музики і хореографії сприятиме якісному рівню їх фахової підготовки до педагогічної діяльності з учнями шкільного віку. Так ми виявили недостатність розуміння студентами значимості музично-ритмічної компетентності для здійснення в подальшому музично-педагогічної діяльності з учнями шкільного віку. З'ясовано, що студенти при усвідомленні важливості застосування ефективних педагогічних методів музично-ритмічного розвитку учнів не замислюються щодо розвитку їх естетичного ставлення до ритмічних складових музичного твору, емоційно-особистісного сприйняття музики, аналітичного сприйняття музики через ритмічну складову. Поряд із тим, констатувальний експеримент показав низький рівень володіння викладачами спеціальними методами педагогічного впливу на формування установки на набуття студентами музично-ритмічної компетентності. Результати діагностики засвідчили про відсутність цілеспрямованої і систематичної підготовки студентів до використання сучасних комп'ютерних технологій під час планування організації музично-педагогічної роботи з учнями. Спираючись на це визначаємо необхідність розробки та впровадження запропонованої експериментальної методики.

3.2. Експериментальна перевірка ефективності впровадження методики формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії

Формувальний експеримент проводився відповідно до розробленої поетапної методики, згідно моделі формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії впродовж трьох етапів – ознайомлювально-аналітичного, операційно-інтегрованого, корекційного. Кожен із етапів характеризувався відповідними навчальними завданнями з використанням засобів мультимедіа, сучасних комп'ютерних технологій, а також засобів педагогічного впливу.

Розроблена нами методика формування музично-ритмічної компетентності орієнтована на впровадження у фахову підготовку майбутніх учителів музики системи, що складається з трьох етапів: I Ознайомлювально-аналітичний етап – спрямовано на 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; II Операційно-інтегрований етап – орієнтовано на розвиток аналітичних умінь щодо сприйняття музики через ритмічну складову, читання ритмічних угруповань із використанням способів їх опрацювання в навчальній роботі над музичним твором, використання засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій; III Корекційний етап – передбачає 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 з метою внесення корективів.

Кожен із етапів характеризувався відповідними навчальними завданнями з використанням засобів мультимедіа, сучасних комп'ютерних технологій, а також засобів педагогічного впливу. Дотримуючись загальної логіки формування розумових дій студентів, у керуванні процесом формування вміння студентів залучати учнів шкільного віку до музично-ритмічної діяльності для розвитку їх ритмічного чуття, правильного виконання ритмічних труднощів, нами визначено три основні етапи, що піддаються фіксації та проведенню контролю: засвоєння прийомів та дій навчальної роботи над ритмом музичного твору; оперування даними з використанням засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій; адаптація способів навчальної роботи над музичним твором до навчальних умов педагогічної роботи учителя музики і хореографії з учнями шкільного віку.

З метою перевірки висунутої гіпотези щодо ефективності формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії, яка забезпечується реалізацією обґрунтованих педагогічних умов, нами було проведено педагогічний експеримент. На формувальному етапі дослідження виділено контрольну й експериментальну групи майбутніх учителів музики і хореографії із приблизно однаковим рівнем сформованості музично-ритмічної компетентності. Студенти, яких віднесено до контрольної групи навчалися за традиційною методикою. При цьому, в експериментальній групі формування музично-ритмічної компетентності у студентів здійснювалось за авторською методикою професійного навчання.

Перший етап – ознайомлювально-аналітичний забезпечував формування інформаційно-спрямованого компоненту музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії та ставив за мету: 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. Значна частка навчальних завдань спрямовувалась на формування комплексу музично-теоретичних знань і умінь, які відіграють роль у читанні з листа ритмічних угруповань, аналізі та розучуванні музичного тексту. На цьому етапі провідними були методи: метод збагачення образно-слухового досвіду, метод асоціативного пошуку, метод розроблення графічного зображення музичних об'єктів, метод художньо-перцептивного аналізу тощо.

Зазначимо, що у розробленій нами методиці формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії ми використовували навчальні вправи з розробленого нами спецкурсу «Основи музично-ритмічної діяльності». Мета спецкурсу полягає у вивченні майбутніми вчителями музики і хореографії основ музично-ритмічної діяльності, вивченні основних принципів організації навчальної роботи учнів на уроках музичного мистецтва і репетиційної роботи, основ використання інформаційно-освітніх веб-технологій, опанування практичними навичками роботи над музичним твором з використанням засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій для забезпечення засобами навчальної наочності всіх етапів навчання учнів шкільного віку. Впровадження даного спецкурсу в методичне керівництво засобів і методів навчання, викладання сприяє активізації студентів у процесі формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії. Даний спецкурс сприяє забезпеченню майбутніх учителів музики і хореографії базовими знаннями з музично-ритмічного розвитку учнів шкільного віку. Велика увага приділена саме формуванню вмінь підбору навчальних вправ для формування й розвитку музичної ритмічності учнів різного шкільного віку з урахуванням музично-теоретичних основ, а також відповідно рівню загальному музичного розвитку. На практичних заняттях ми застосовували чотири блоки завдань: 1) для самостійної роботи над ритмічними угрупованнями; 2) дидактичні метро-ритмічні завдання; 3) завдання для здійснення ритмічної імпровізації; 4) творчі завдання.

У формувальному експерименті учасників нашого дослідження ми розділили на дві групи – КГ (122 студент)- контрольна група, ЕГ (123 студенти) – експериментальна група. Протягом нашої науково-експериментальної роботи учасники КГ будуть навчатись за стандартними навчальними планами, у той же час в ЕГ ми будемо застосовувати розроблені нами методи. І на протязі проходження всіх етапів нашої роботи будемо

робити оцінювання стану сформованості музично- ритмічної компетенції майбутніх учителів музики та хореографії.

На першому етапі було визначено наступні завдання: формування слухово-рухового еталону через розвиток уявлення про емоційні відгуки через надання ритмічно-технічній роботі емоційного забарвлення. На заняттях здійснювалась систематизація та інтеграція музично-теоретичних і хореографічно-технічних знань для формування художньо-аналітичних умінь студентів. Значна частка навчальних завдань спрямовувалась на формування комплексу музично-теоретичних знань і вмінь, які відіграють роль у читанні з листа ритмічних угруповань, аналізі та розучуванні музичного тексту. Значна частка навчальних завдань спрямовувалась на формування комплексу музично-теоретичних знань і вмінь, які відіграють роль у читанні з листа ритмічних групувань, аналізі та розучуванні музичного тексту. З метою активізації пізнавальної діяльності студентів на даному етапі застосовувались форми організації навчання: постановка питань дискусійного характеру, здійснювалась самостійна робота студентів, практичні завдання, робота малими групами. Викладач під час консультації: надає студентам необхідні інструкції та пояснення щодо оцінки якості відтворення музичного ритму; залучає студентів до виконання навчальних вправ які містять ритмічні труднощі; ознайомлює студентів із спеціальним навчальним матеріалом для розвитку відчуття ритму в учнів на початковому етапі музично-ритмічного розвитку; залучає студентів до вивчення відповідної навчально-методичної літератури.

Педагогічні дії викладача спрямовано на: формування уявлення студентів про музично-педагогічну діяльність учителя музики і хореографії; передачу суспільно-історичного досвіду та культурного досвіду музичної діяльності; залучення студентів до художньо-педагогічного аналізу музичних творів різних жанрів і стилів; коментування різних метро-ритмічних труднощів. Важливим постало виявлення у студентів проблемних аспектів музично-ритмічної компетентності. Установка на необхідність набуття

музично-ритмічної компетентності здійснювалась завдяки спонуканню студентів до оцінки власної музично-теоретичної грамотності для осмислення необхідності виправлення виявлених недоліків. З цією метою нами розроблено і впроваджено до експериментальної методики нами було модифіковано метод особистісної аналогії М. Князян [11]. Експериментальною моделлю за даним методом ми вбачали фрагмент музичного твору, який містить ритмічні труднощі. Аналіз ритмічних угруповань, розуміння їх як засіб музично-ритмічного розвитку учнів, переосмислення у зв'язку з іншими музичними засобами музичного твору сприяє збагаченню емоційно-чуттєвої сфери особистості, що у цьому процесі виробляє своє суб'єктивне ставлення до ритму цього музичного твору. Важливим під час музично-хореографічної підготовки майбутніх учителів музики і хореографії постає спонукання їх до набуття вміння використовувати свій емоційно-чуттєвий досвід у процесі технічно-хореографічного опрацювання музичного твору. Це передбачає здійснення музично-теоретичного аналізу музичного твору, на основі якого формується розуміння характеристик музичних образів, які підкреслюються музичним ритмом. Художнє виконання музичного твору передбачає ідентифікацію особистості з музичним образом. Таким чином, навчальна робота студентів за даним методом сприяє розвитку їх емоційно-інтелектуальної сфери. На основі художніх і музично-теоретичних знань відбувається формування особистого ставлення до певного художнього образу характерні особливості якого виражені через ритм.

Для обчислення та аналізу отриманих у дослідженнях даних ми будемо використовувати поняття «коефіцієнт компетентності». Для зручності позначимо його [$K_{ком}$]. Цей коефіцієнт є середнім арифметичним від суми коефіцієнтів критеріїв сформованості музично - ритмічної компетентності, яку ми досліджуємо в нашій роботі:

- [K_{ic}] - інформаційно – спрямований критерій;
- [K_{mp}] – музично – розвиваючий критерій;
- [K_{pt}] - результативно – творчий критерій.

Також, на кожному етапі у нашому дослідженні ми будемо обчислювати [К ком] наступним чином:

$$[К ком] = \frac{[К ic] + [К mp] + [К pt]}{3}$$

Перший етап – *ознайомлювально - аналітичний*. По завершенні першого етапу проводимо оцінювання кожним з трьох компонентів нашої компонентної структури, а саме: інформаційно-спрямованим; музично-розвивальний; результативно-творчий.

Під час навчальної діяльності у вищому навчальному закладі студенти ознайомлюються з чисельними інноваційними педагогічними технологіями. Однак важливим є не тільки розуміння студентами сутності цих технологій, але й практичне їх використання. У зв'язку з цим, до експериментальної методики було введено **метод демонстрації вміння використовувати інноваційні педагогічні технології**. Цей метод передбачає організацію самостійної роботи студентів під контролем викладача, а також застосування групового підходу до формування музично-ритмічної компетентності студентів. Він припускає вирішення навчальної проблеми щодо підготовки демонстрації вміння оволодіння інноваційними педагогічними технологіями під час музично-ритмічного розвитку учнів шкільного віку. Ми враховували також те, що практичне використання інноваційних технологій передбачає створення відповідних умов навчання, використання засобів мультимедіа, сучасних комп'ютерних технологій, музичних комп'ютерних програм, електронних музичних інструментів. За даним методом кожен студент самостійно обирає інноваційну педагогічну технологію для представлення її до загального обговорення.

Аналізуючи особливості підбору навчальних методів, форм і засобів навчання студенти глибше розуміють сутність цієї технології. Така робота також передбачала доведення доцільності застосування даної технології під час музично-ритмічного розвитку учнів шкільного віку. Підготовка до

короткого представлення сутності певної інноваційної технології передбачає підготовку відеоряду у вигляді слайдів. Подальша творча робота поставала у підборі навчального наочного матеріалу для роботи над ритмічними труднощами з учнями. Під час такої самостійної роботи студенти розробляють навчальні картки, використовують звукоряд і відеоряд, шаблони з бази даних сучасних комп'ютерних програм. Далі, викладач залучає студентів до показу результату самостійної роботи. У той час коли один із студентів здійснює показ демонстрації власного підходу до використання інноваційної педагогічної технології спрямованої на музично-ритмічний розвиток учнів шкільного віку, інші студенти спостерігають і оцінюють. Після цього викладач залучає студентів до оцінювання та визначення рейтингу представлених демонстрацій.

Отже, метод демонстрації вміння використовувати інноваційні педагогічні технології сприяє набуттю досвіду опрацювання даних відповідно до поставлених навчальних завдань. У цьому процесі студенти самостійно працювали над однією технологією, але залучались до прослуховування представлень багатьох інноваційних технологій. Студенти навчались використовувати можливості комп'ютеру та мультимедійного середовища, що є необхідним у практичній музично-педагогічній діяльності вчителя музики і хореографії.

Слід зазначити, що вчитель музики і хореографії здійснюючи музично-педагогічну діяльність із учнями має застосовувати інноваційні педагогічні технології. Це стосується і організації репетицій як діяльності, яку він здійснює під час проведення позаурочної навчальної діяльності учнів. Так, наприклад, коли вчитель музики і хореографії застосовує інноваційну педагогічну технологію відповідно до поставлених навчальних завдань музично-ритмічного розвитку учнів, то він має бути готовим до різних навчальних ситуацій. З цією метою нами було розроблено і введено до експериментальної методики **метод доцільності застосування інноваційних педагогічних технологій.**

За даним методом викладач залучає студентів до групової форми навчальної діяльності, та розподіляє їх на дві групи. Кожна група самостійно обирає шкільний вік учнів і тему уроку з навчального плану. На цій основі студенти визначають навчальні завдання щодо музично-ритмічного розвитку учнів і добирають одну або декілька педагогічних технологій. Ці дані заносяться студентами кожної групи до картки № 1 (додаток А.). Далі студенти у групах розробляють план застосування інноваційної педагогічної технології, а також визначають навчальні засоби, які доцільно залучити до процесу музично-ритмічного розвитку учнів. Важливим також постає обговорення навчальних умов, які необхідно вчителю створити для ефективного застосування інноваційної педагогічної технології. При цьому студенти здійснюють пошук даних, розробляють навчальну наочність для учнів використовуючи засоби мультимедіа, можливості мережі Інтернет. Після цього викладач оголошує завдання, що постає в розробці плану застосування інноваційних педагогічних технологій під час музично-ритмічного розвитку учнів (додаток А.). Далі викладач залучає студентів до представлення результатів навчальної роботи, і до загального обговорення щодо особливостей проведення такої самостійної роботи вчителем музики і хореографії під час підготовки до здійснення музично-ритмічного розвитку учнів.

Таким чином, залучення студентів до навчальної роботи за даним методом сприяє їх усвідомленню сутності підготовчої роботи вчителя музики і хореографії до використання інноваційних педагогічних технологій під час музично-ритмічного розвитку учнів. Організація групової навчальної діяльності студентів сприяла підвищенню їх інтересу студентів до комунікативної взаємодії, що передбачає активний обмін навчальним досвідом роботи із засобами мультимедіа, нотним матеріалом.

Результати оцінювання за інформаційно-спрямованим компонентом записуємо до таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Рівні сформованості музично-ритмічної компетенції майбутніх учителів музики та хореографії, інформаційно-спрямований компонент. Ознайомлювально - аналітичний етап формувального експерименту

Показники/рівні	Низький рівень				Середній рівень				Високий рівень			
	Е Г		К Г		Е Г		К Г		Е Г		К Г	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%
<i>1. наявність фахової спрямованості на музично-педагогічну діяльність</i>	46	37,4	62	50,4	59	47,97	58	47,54	18	14,63	2	1,64
<i>2. здатність оперувати музично-теоретичними знаннями й уміннями під час засвоєння прийомів і методів музично-ритмічного розвитку учнів</i>	42	34,15	56	45,9	62	50,4	65	53,28	19	15,45	1	0,82
<i>3. ступінь оволодіння інноваційними педагогічними технологіями</i>	43	34,96	55	45,08	60	48,78	67	54,92	20	16,26	0	0
<i>Середнє значення за критерієм</i>	43,66	35,5	57,66	47,26	60,33	49,05	63,33	51,91	19	15,45	1	0,82

Результати таблиці представляємо діаграмою 3.5.

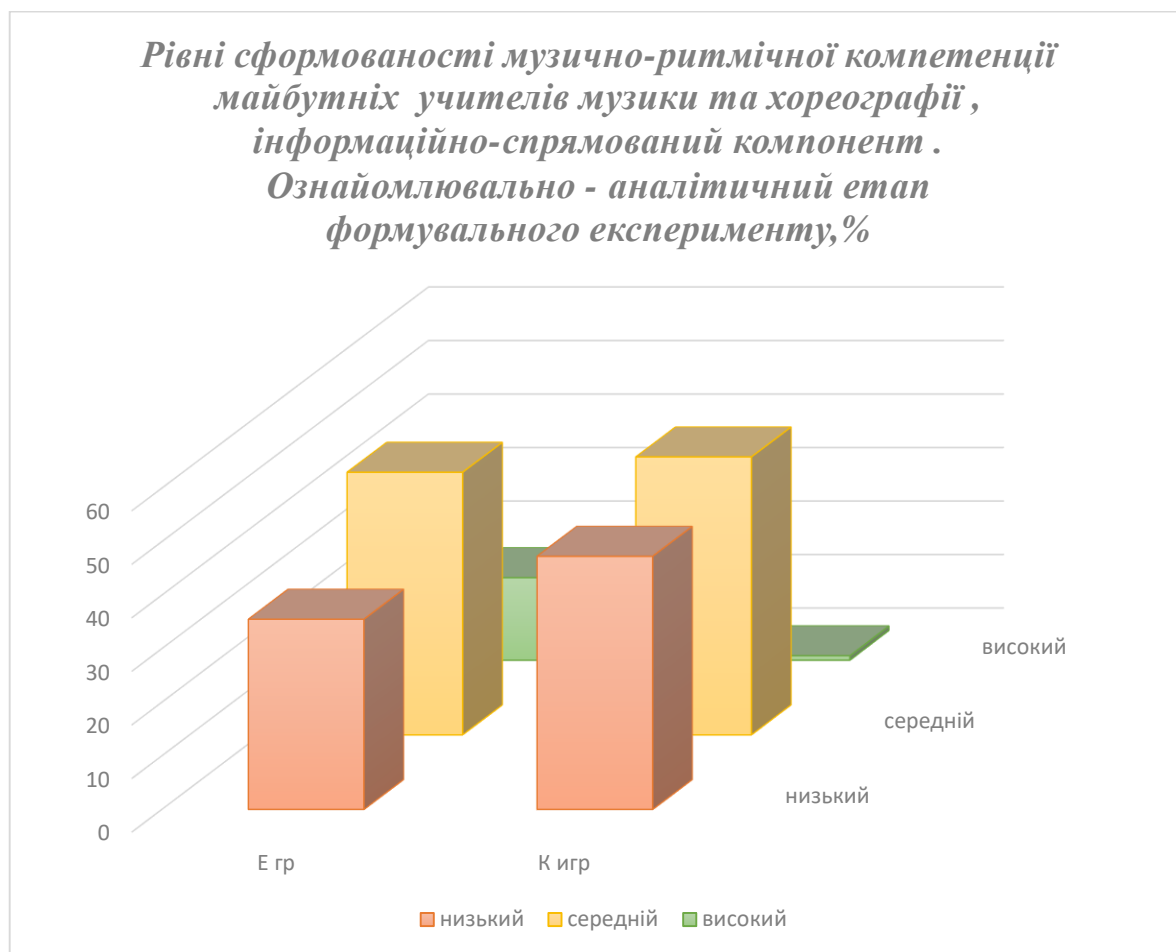


Рис. 3.5. Рівні сформованості музично-ритмічної компетентності студентів за інформаційно-спрямованим компонентом

Другий етап – операційно-інтегрований сприяв формуванню музично-розвивального компоненту музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії та був спрямований на 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 музичними творами, використання засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій. Даний етап підпорядковано завданням підготовки студентів до музично-педагогічної роботи з учнями шкільного віку, зацікавлення їх інтегрованими підходами до формування й розвитку музично-ритмічних умінь

учнів, набуття студентами вмінь оперування даними для виконання завдань щодо музично-ритмічного розвитку учнів шкільного віку. В експериментальній роботі цього етапу діяльність студентів спрямовувалась на: засвоєння ними різних способів опрацювання з учнями ритмічних угруповань; формування умінь осягнення музично-ритмічного пласту музичного твору; використання можливостей музичних засобів закладених композитором у музичному творі. Значна частка завдань спрямовувалась на розвиток умінь щодо читання ритмічних угруповань, способів їх опрацювання та використання під час навчальної роботи над музичними творами. До того ж, увага приділялась розвитку музично-перцептивних умінь студентів, що передбачає вдосконалення вміння щодо сприймання різних ритмічних угруповань, їх особливостей для читання з листа, аналізу, розучування музичного тексту творів. Викладач спонукає студентів до накопичення знань щодо специфіки конкретних художньо-культурних явищ. Педагогічні дії спрямовані на: аналітичне сприймання студентами музики через ритмічну складову; поступове формування у студентів умінь опрацьовувати ритмічні угруповання; відтворення ритмічного малюнку; постійний слуховий контроль за точністю відтворення метро-ритмічних особливостей музичного твору; спонукання до художнього осмислення ритмічної складової емоційно-образного змісту музичного твору; активізація слухових уявлень; розвиток ритмічного чуття.

Формування знань про особливості різних музичних ритмів здійснюється з використанням методів роботи з музичними поняттями, метод ілюстрацій ритмічних угруповань, метод самостійного опрацювання музичних творів для учнів шкільного віку. Формування вмінь розпізнавання ритмічних форм здійснюється з використанням ритмічних вправ спрямованих на читання ритму з листа з використанням навчального тексту. На занятті викладач пропонує студентам прослухати фрагмент музичного твору і вони мають відповісти на запитання, як наприклад: 1) Чи сприймалися в прослуханому музичному фрагменті ритмічні угруповання? 2) Як можна їх графічно

висловити за допомогою комп'ютеру? 3) Яким чином можна використати цей фрагмент під час розвитку ритмічного чуття? і т. д.

Поряд із тим, ефективною формою розвитку ритмічного чуття студентів є **заняття-дискусії** під час яких майбутні вчителі музики та хореографії навчаються організовувати заняття-дискусії з учнями шкільного віку у позаурочний час. Вчитель музики і хореографії ретельно готується до проведення такого заняття підбираючи для опрацювання фрагменти музичних творів. У межах проведення позаурочних занять із учнями хореографічного колективу вчителю музики та хореографії доцільно проводити дискусії з проблем правильного відтворення музичного ритму, слухання музики, поведінці на сцені. Зокрема, активізації інтересу учнів до музично-ритмічного розвитку сприятиме проведення дискусій на теми «Український танець», «Сценічний костюм і музичний ритм», «Сценічні жести і висловлення ритму» тощо. Досліджуючи дискусійні методи С. Авксентієва зазначає, що ці методи навчання допомагають учням «ефективно усвідомлювати й засвоювати навчальний матеріал тому, що вони беруть активну участь в обговоренні питання, що обов'язково змушує їх зайняти власну позицію щодо обговорюваної проблеми, а значить краще запам'ятати необхідні знання» [1].

Поряд із тим, учитель музики і хореографії під час музично-ритмічного розвитку учня може використати таку ігрову форму як бліц-гра «Презентація твору». Так учитель музики і хореографії під час навчальної роботи з учасниками хореографічного колективу заохочує їх до правильного відтворення ритмічних угруповань завдяки глибокому розумінню змістовної сутності музичного твору, формування вміння емоційного вираження характеристик музичного образу через ритм. Таким чином, попереднє опрацювання ритмічних труднощів музичного твору постає основою для подальшого музично-ритмічного розвитку учнів через спонукання їх до художнього висловлення музичного твору в танці.

Наступним постало доцільним використання **методу синхронно-синкретичного засвоєння ритмічних угруповань**. Під час художнього

висловлення музичного твору є важливим розкриття емоційного стану особистості з використанням ритму як музичного засобу, що закладено композитором в музичному творі. Організатор залучає студентів до аналізу музичних творів і виокремленню фрагментів, які містять ритмічні труднощі. Для навчальної роботи студентам запропоновано такі невеликі п'єси як «Соловей» музика А. Аляб'єва - Ф. Ліста, «Курка» музика Ф. Куперена, «Пташка» музика Е. Гріга, «Зозуля» Л. Дакена, «Віщуючий птах» музика Р.Шумана. Студенти самостійно визначають проблему планування своїх дій для вирішення навчальної проблеми, здійснюють пошукову діяльність із використанням засобів висловлення особливостей ритмічних характеристик музичних образів.

Результати сформованості музично-розвивального компоненту на першому етапі формуального експерименту подаємо у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Рівні сформованості музично-ритмічної компетенції майбутніх учителів музики та хореографії, музично-розвивальний компонент. Ознайомлювально - аналітичний формуального експерименту

Показники/рівні	Низький рівень				Середній рівень				Високий рівень			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	Аб	%	Аб	%	Аб	%	Аб	%	Аб	%	Аб	%
<i>1.міра розвитку ритмічного чуття</i>	44	35,77	60	49,18	63	51,22	58	47,54	16	13,01	4	3,28
<i>2.наявність уміння оперувати внутрішніми слуховими уявленнями</i>	48	39,02	57	46,72	64	52,03	62	50,82	11	8,94	3	2,46

<i>3. здатність до диференційовано го вибору форм і методів музично-ритмічного розвитку учнів.</i>	49	39,83	57	46,72	56	45,53	59	48,36	18	14,63	6	4,92
Середнє значення за критерієм	47	38,21	58	47,54	61	49,59	59,66	48,91	15	12,19	4,33	3,55

Результати таблиці виносимо у діаграму 3.6.

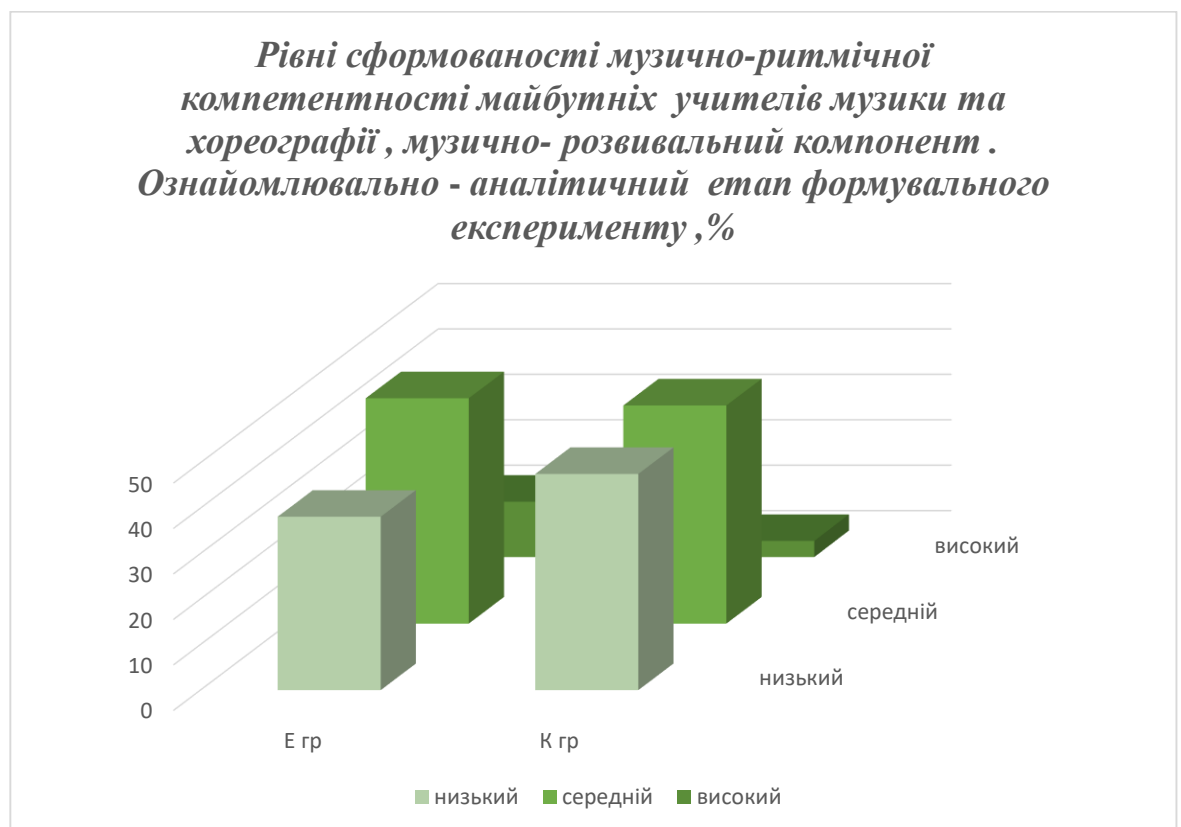


Рис. 3.5. Рівні сформованості музично-ритмічної компетентності студентів за музично-розвивальним компонентом

Третій етап – корекційний був підпорядкований формуванню результативно-творчого компоненту сформованості музично-ритмічної

компетентності майбутніх учителів музики і хореографії, 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 з метою внесення корективів. На даному етапі здійснювалось поступове розширення усіх компонентів музично-ритмічної компетентності, що має відношення безпосередньо до фахової підготовки майбутніх учителів музики та хореографії. Провідними принципами роботи на даному етапі визначено: спонукання студентів до творчого самовираження у навчальній діяльності, до відпрацювання технічної досконалості, використання виражальних засобів музики закладених у метро-ритмі, урізноманітнення форм навчальної роботи з використанням комп'ютерних технологій та засобів мультимедіа. Студенти набувають уміння здійснювати: діагностику рівня музично-ритмічного розвитку учнів; впроваджувати елементи музично-ритмічної грамотності у навчальну роботу над музичним твором; адаптацію способів навчальної роботи над музичним твором до навчальних умов педагогічної роботи вчителя зі школярами; педагогічну імпровізацію з використанням педагогічних прийомів в умовах репетиційної діяльності з учнями на сцені.

Цей етап передбачає реалізацію знань і вмінь щодо музично-ритмічного розвитку учнів в умовах, наближених до педагогічної діяльності вчителя музики та хореографії. Педагогічні дії викладача спрямовано на спонукання студентів до: аналізу конкретних навчальних ситуацій; здійснення адаптації способів навчальної роботи над музичним твором до навчальних умов; опрацювання умінь яскравого вираження музичного ритму для висловлення характерних особливостей художніх образів музики з використанням сценічних рухів, костюму, гриму, зачіски; набуття студентами вмінь здійснювати діагностику рівня музично-ритмічного розвитку учнів шкільного віку; аналізувати зміни у музично-ритмічному розвитку учнів; вміння накопичувати досвід використання музично-теоретичних, термінологічних,

художньо-образних основ музично-ритмічної компетентності під час навчальної роботи над музичним ритмом для творчого опрацювання даних.

Необхідність готовності майбутнього вчителя музики і хореографії до використання виражальних засобів музичного ритму під час створення інтерпретації музичного твору нами було введено до експериментальної методики **метод комплексного опрацювання даних**. Основою даного методу постав модифікований метод творчого застосування отриманих знань і вмінь Н. Гуз [7, 157]. Цей метод спрямований до комплексного вивчення музичних засобів на основі проведення музично-теоретичного аналізу музичного твору. Слід відзначити, що метод комплексного опрацювання даних побудований на принципах проблемного навчання і передбачає набуття студентами вміння самовиявлення, самопрояву в груповій роботі з даними.

Для організації навчальної роботи студентів за даним методом ми використовували сервіс Learning Apps. org. Це уможливило створення умов для інтерактивної роботи студентів із додаванням фото і відео контенту. Студенти створювали інтерактивні завдання для учнів шкільного віку, а потім обмінювались цими завданнями для подальшого опрацювання. Організація навчальної роботи студентів з використанням можливостей сервісу Learning Apps. org. потребує реєстрації кожним студентом.

Під час створення інтерактивних завдань студенти використовують наявну базу готових завдань, які вже розроблені педагогами з різних тем шкільного курсу музичного мистецтва. За необхідністю ці завдання можна редагувати та використовувати шаблони завдань. Порівняно із тим, студенти кожної групи набувають уміння встановлювати конкретні параметри, а саме: назву інтерактивного завдання; опис завдання; формулювання завдання. Після представлення кожною групою навчального результату творчої роботи з даними викладач залучає їх до загального обговорення.

Враховуючи необхідність набуття майбутніми вчителями музики і хореографії вміння використовувати виражальні засоби музичного ритму під час створення інтерпретації музичних творів ми до експериментальної

методики включили метод критичної оцінки даних. За даним методом викладач розподіляє студентів на малі групи. Учасники кожної групи отримують нотний матеріал музичного твору, його звукозапис і на основі проведеного музично-теоретичного аналізу виробляють ідеї щодо інтерпретації даного музичного твору.

Результат навчальної роботи групи має бути представлений за допомогою програми Microsoft Power Point у вигляді комп'ютерного слайдфільму, що синтезований у процесі колективної навчальної роботи студентів. Цей метод включає протистояння і критику позицій кожної групи під час загального обговорення. Учасники групи експертів фіксують висловлені думки і при зверненні дають узагальнену оцінку. Отже, цей метод надає більші можливості під час підготовки студентів до музично-ритмічного розвитку учнів, студенти використовують музично-теоретичні й художні знання, використовують навчальні методи й прийоми опрацювання музичного твору, аналізують створені інтерпретації музичних творів, накопичують досвід використання сучасних комп'ютерних технологій. Усе це активізує навчально-пізнавальну діяльність майбутніх учителів музики і хореографії, сприяє формуванню вміння використовувати виражальні засоби музичного ритму під час створення інтерпретації музичних творів.

Аналіз результатів першого етапу формувального експерименту за результативно-творчим компонентом представляємо у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

***Рівні сформованості музично-ритмічної компетенції майбутніх учителів музики та хореографії, результативно- творчий компонент .
Ознайомлювально - аналітичний етап формувального експерименту***

Показники/рівні	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ

	Аб	%	А б	%	А б	%	Аб	%	Аб	%	Аб	%
<i>1.уміння використовувати виражальні засоби музичного ритму під час створення інтерпретації музичних творів</i>	40	32,5 2	56	45,9	65	52,8 4	63	51,6 4	18	14,6 3	3	2,4 6
<i>2.наявність уміння використовувати можливості засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій</i>	38	30,8 9	57	46,7 2	66	53,6 6	61	50	17	13,8 2	4	3,2 8
<i>3.здатність до творчого самовираження у репетиційній діяльності з учнями.</i>	35	28,4 5	55	45,0 8	64	52,0 3	67	54,9 2	24	19,5 1	0	0
<i>Середнє значення за критерієм</i>	37,6 6	30,6 2	56	45,5 3	65	52,8 4	63,6 6	51,7 6	19,6 6	15,9 9	2,3 3	1,9 1

За даними таблиці 3.7 будуємо діаграму 3.7.

*Рівні сформованості музично-ритмічної компетенції
майбутніх учителів музики та хореографії,
результативно- творчий компонент .
Ознайомлювально - аналітичний етап формувального
експерименту, %*

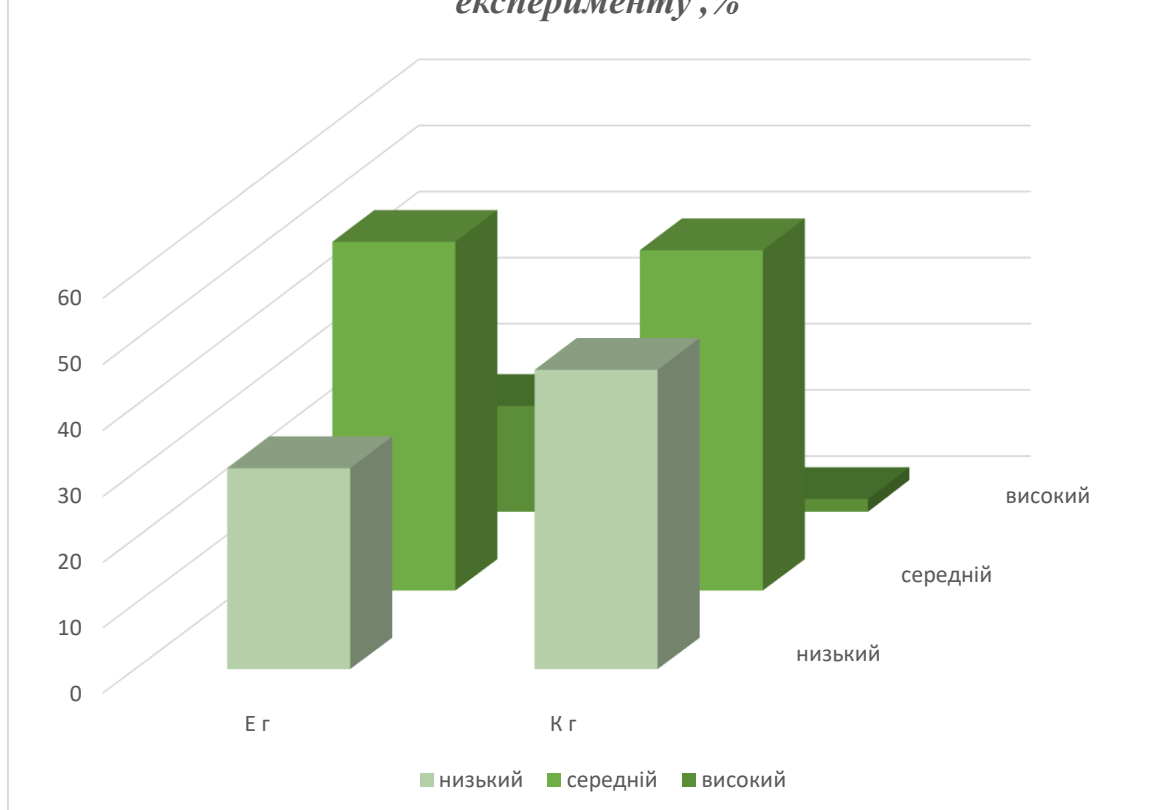


Рис. 3.7. Результати першого етапу формувального експерименту за результативно-творчим компонентом

Після проведення першого етапу дослідження усіх компонентів, ми створюємо зведену таблицю 3.8

Таблиця 3.8.

*Стан сформованості музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії за інформаційно-спрямованим, музично-розвивальним, та результативно-творчим компонентами.
Ознайомлювально - аналітичний етап формувального експерименту, %*

Критерії/рівні	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Ег	Кг	Ег	Кг	Ег	Кг
<i>Інформаційно-спрямований</i>	35,5	47,26	49,05	51,91	15,45	0,82

<i>Музично-розвивальний</i>	38,21	47,54	49,59	48,91	13,19	3,55
<i>Результативно-творчий</i>	30,62	45,53	52,84	51,76	15,49	1,91
<i>Середнє значення за критеріями</i>	34,77	46,77	50,49	44,19	14,71	2,09

Використовуючи дані таблиці будемо діаграму 3.8.



Рис. 3.8. Результати проведення першого етапу формувального експерименту

Другий етап формувального експерименту - *операційно-інтегрований*. На цьому етапі нами активно був використаний **метод ритмічних вправ**, який сприяв активізації формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії. Використання цього ефективного методу спонукало студентів факультетів мистецтв до пізнання нового, сприяло поглибленому аналізу музично-ритмічних явищ.

Загалом, навчально-тренувальні вправи сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів, закріпленню набутих умінь для подальшого формування музично-ритмічної компетентності. Це короткі ритмічні вправи які є технічно нескладними, та спрямовані на оволодіння учнем прийомами емоційного висловлення через сценічний рух особливостей музичного образу певного музичного твору. Цей метод сприяє творчому самовираженню учнів. Музичним матеріалом для ритмічних вправ може служити музичний твір або його фрагмент. Будь яке висловлення ритму, передусім, повинно бути внутрішньо логічно і послідовно обґрунтованим. Активізації учнів сприяє групова робота, коли послідовність ритмічного висловлення побудована у вигляді діалогу. Це спонукає учнів до змагання між командами для досягнення точного відтворення ритмічного малюнку. За даним методом вчителі музики і хореографії прослуховують фрагменти музичних творів, аналізують й зіставляють ритмічні труднощі.

Результати оцінювання другого етапу формувального експерименту за інформаційно-спрямованим компонентом зображено у таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

***Рівні сформованості музично-ритмічної компетенції майбутніх учителів музики та хореографії , інформаційно-спрямований компонент .
Операційно- інтегрований етап формувального експерименту***

Показники/рівні	Низький рівень				Середній рівень				Високий рівень			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%
<i>1. наявність фахової спрямованості на музично-педагогічну діяльність</i>	12	9,75	59	48,36	78	63,41	62	50,82	33	26,83	1	0,82
<i>2. здатність оперувати музично-теоретичними знаннями й уміннями під час засвоєння прийомів і методів музично-ритмічного розвитку учнів</i>	10	8,13	57	46,72	73	59,35	65	53,28	40	32,52	0	0
<i>3. ступінь оволодіння інноваційними педагогічними технологіями</i>	13	10,57	55	45,08	76	61,79	66	54,1	34	27,64	1	0,82
<i>Середнє значення за критерієм</i>	11,66	9,48	57	46,72	75,66	61,52	64,33	52,73	35,67	29	0,66	0,55

Результати таблиці представляєм діаграмою 3.9.

Рівні сформованості музично-ритмічної компетенції майбутніх учителів музики та хореографії, інформаційно-спрямований компонент. Операційно-інтегрований етап формувального експерименту, %

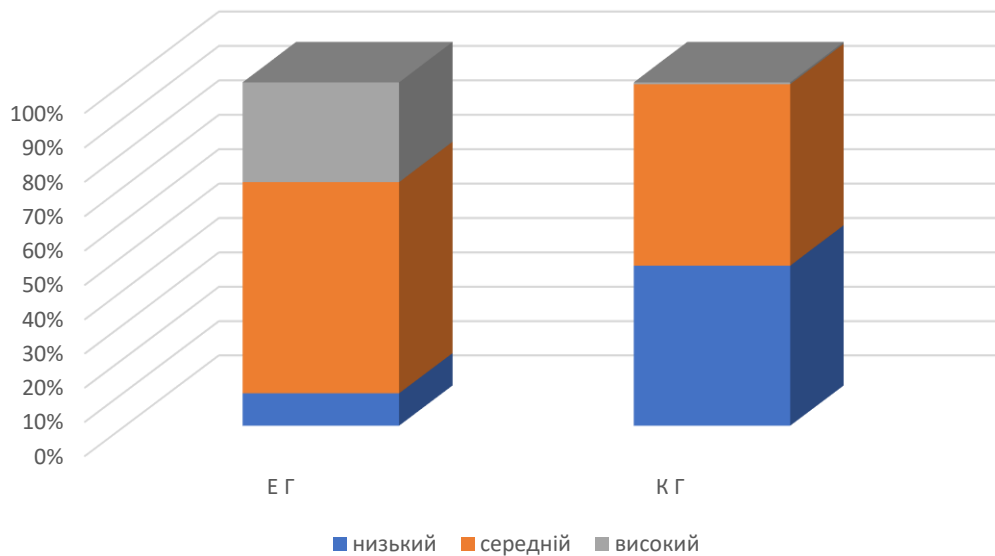


Рис. 3.9. Результати другого етапу формувального експерименту за інформаційно-спрямованим компонентом

На другому етапі формувального експерименту активно використовувався метод складання пазлів. Доцільно зазначити, що кожен запропонований навчальний метод студенти розглядали окремо, з метою визначення доцільності його застосування на даному етапі музично-ритмічного розвитку учнів. Вибір форм навчальної діяльності з учнями вбирає необхідність урізноманітнення навчальної роботи над ритмом.

На цьому етапі обов'язковим є залучення музичних комп'ютерних програм, організація самостійної роботи учнів під контролем викладача з використанням сучасних комп'ютерних технологій. Опрацьовуючи дані щодо організації навчальної діяльності учнів за певним навчальним методом студенти можуть вносити зміни, творчо опрацьовувати дані за допомогою комп'ютерного інструментарію. Так, відокремлюючи потрібний фрагмент даних, студенти виділяють його, творчо переробляють, вирізають і переносять

до окремого файлу зі збереженням. У разі, якщо така навчальна робота потребує використання творів інших видів мистецтва, тоді студенти використовують базу даних всесвітньої мережі Інтернет. Далі, до кожного навчального методу студенти добирають навчальні ритмічні вправи, супроводжуючі дані, навчальний наочний матеріал. Останнє передбачає як графічні малюнки вираження особливостей ритму, картки із використанням нотних знаків, а також загадки, музичні кросворди і ребуси. Такий свідомий вибір даних сприяє набуттю студентами вміння використовувати можливості засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій під час практичного опрацювання навчального методу. Далі викладач залучає студентів до представлення результату навчальної діяльності, а також до загального обговорення щодо доцільності вибору форм і методів відповідно зазначеним умовам навчання.

Отже, метод «Складання пазлів» сприяє активізації студентів під час підбору форм і методів музично-ритмічного розвитку учнів. Надання студентом творчої свободи під час колективного опрацювання наявних навчальних методів сприяє націленню їх на досягнення навчального результату. Інтерес майбутніх учителів музики і хореографії до організації музично-ритмічного розвитку учнів посилюється залученням їх до використання інноваційних методів навчання.

Результати другого етапу формувального експерименту за музично-розвиваючим компонентом зображено в таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

Рівні сформованості музично-ритмічної компетенції майбутніх учителів музики та хореографії, музично-розвивальний компонент. Операційно-інтегрований етап формувального експерименту

Показники/рівні	Низький рівень				Середній рівень				Високий рівень			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	Аб	%	Аб	%	Аб	%	Аб	%	Аб	%	Аб	%

<i>1.міра розвитку ритмічного чуття</i>	14	11,3 8	58	47, 54	73	59, 35	60	49, 18	36	29, 27	4	3,28
<i>2.наявність уміння оперувати внутрішніми слуховими уявленнями</i>	16	13	56	45, 9	72	59, 02	64	52, 46	35	28, 45	2	1,64
<i>3. здатність до диференційованого вибору форм і методів музично-ритмічного розвитку учнів.</i>	13	10,5 7	53	43, 44	75	60, 97	59	48, 36	35	28. 45	10	8,19
Середнє значення за критерієм	14, 33	11,6 5	55, 66	45, 63	73, 33	59, 62	61	50	35, 33	28, 72	5.33	4,37

Результати таблиці виносимо у діаграму 3.10.

Рівні сформованості музично-ритмічної компетенції майбутніх учителів музики та хореографії, музично-розвивальний компонент. Операційно-інтегрований етап формування експерименту, %

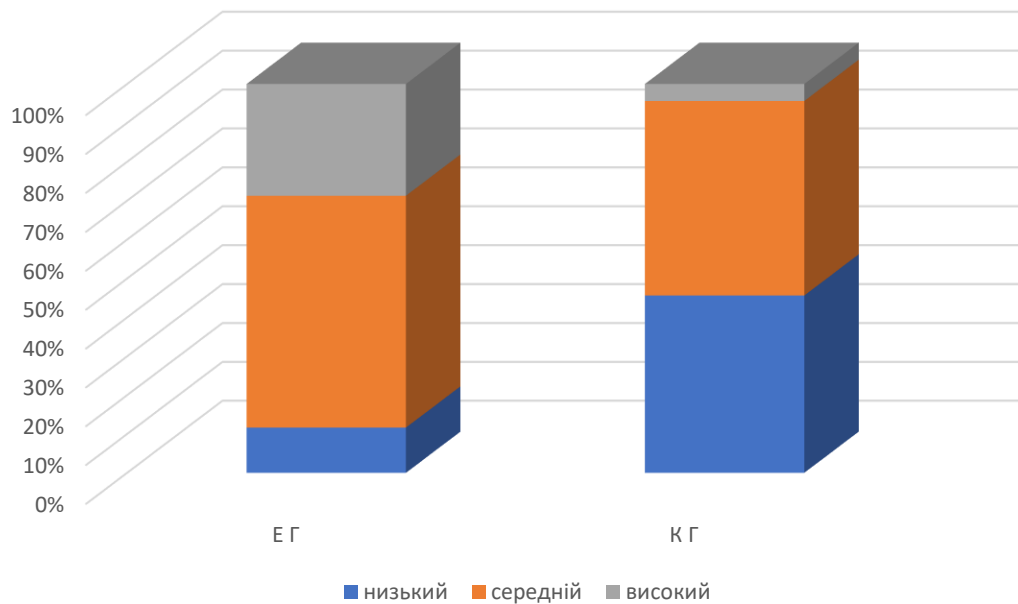


Рис. 3.9. Результати другого етапу формування експерименту за музично-розвивальним компонентом

З цією метою спонукання студентів факультетів мистецтв до прояву ініціативності у вирішенні навчально-творчих завдань нами було модифіковано **метод наведення** Б. Асаф'єва. Під час залучення майбутніх учителів музики і хореографії до творчої діяльності з даними цей метод спрямовано на розуміння навчальних потреб сучасних учнів. Організуючи навчальну діяльність студентів викладач, спочатку, спонукає їх до самостійного опрацювання навчального завдання, що постає у творчому опрацюванні даних з використанням засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій. Так, кожен студент отримує для навчальної роботи нотний запис музичного твору. Далі, викладач пропонує студентам витягнути з кошика по одній картці. Ці картки є зеленого, жовтого та червоного кольорів. Зелена картка означає виконання навчального завдання щодо створення ритмічних вправ для учнів. Картка жовтого кольору означає виконання

навчального завдання щодо створення навчальної наочності для опрацювання з учнями ритмічних труднощів. Червона картка означає виконання навчального завдання щодо створення хореографічно-ритмічних етюдів із мультимедійним супроводом. Так, студент груп «зелених», «жовтих» і «червоних» отримують для навчальної роботи нотний запис музичного твору. Далі викладач визначає час для опрацювання навчальних завдань і залучає студентів до перегляду відеоматеріалу з рекомендаціями щодо етапів самостійної роботи з використанням засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій. Далі, залучаючи студентів до групової навчальної діяльності викладач спонукає їх до заповнення картки № 4 (додаток А. 13). Після викладач залучає учасників до активної комунікації та співтворчості для досягнення творчого результату, взаємодіють один із одним.

На цьому етапі студенти складають план проведення роботи над музичним твором з використанням засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій. До графі «Музичні інструменти» студенти записують дитячі прості музичні інструменти для використання під час роботи над ритмом. Також студенти планують використання засобів мультимедіа під час демонстрації звучання музичного твору, посилення багатоканального впливу на сприйняття учнів ритмічних особливостей музичного твору. Важливим є заповнення графі «Етапи», що передбачає спільне обговорення в групі ходи самостійної роботи, та визначення доцільності отриманих даних. Отже, залучення студентів як до самостійної роботи з даними, так і до групової сприяє набуттю ними уміння використовувати можливості засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій.

Обчислення даних другого етапу формувального експерименту за результативно-творчим компонентом викладено у таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

**Рівні сформованості музично-ритмічної компетенції майбутніх учителів музики та хореографії, результативно- творчий компонент .
Операційно- інтегрований етап формувального експерименту**

Показники/рівні	Низький рівень				Середній рівень				Високий рівень			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	Аб	%	Аб	%	Аб	%	Аб	%	Аб	%	Аб	%
<i>1.уміння використовувати виражальні засоби музичного ритму під час створення інтерпретації музичних творів</i>	15	12,19	52	42,62	75	60,97	67	54,92	33	26,83	3	2,46
<i>2.наявність уміння використовувати можливості засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій</i>	13	10,57	55	45,08	73	61,79	64	53,45	37	30,08	3	2,46
<i>3.здатність до творчого самовираження у репетиційній діяльності з учнями.</i>	16	13,01	52	42,62	77	62,6	69	56,56	30	24,39	1	0,82
<i>Середнє значення за критерієм</i>	14,66	11,92	53	43,44	75	60,98	66,66	54,64	33,33	27,13	2,33	1,92

За даними таблиці 3.2.14 будуємо діаграму 3.2.15

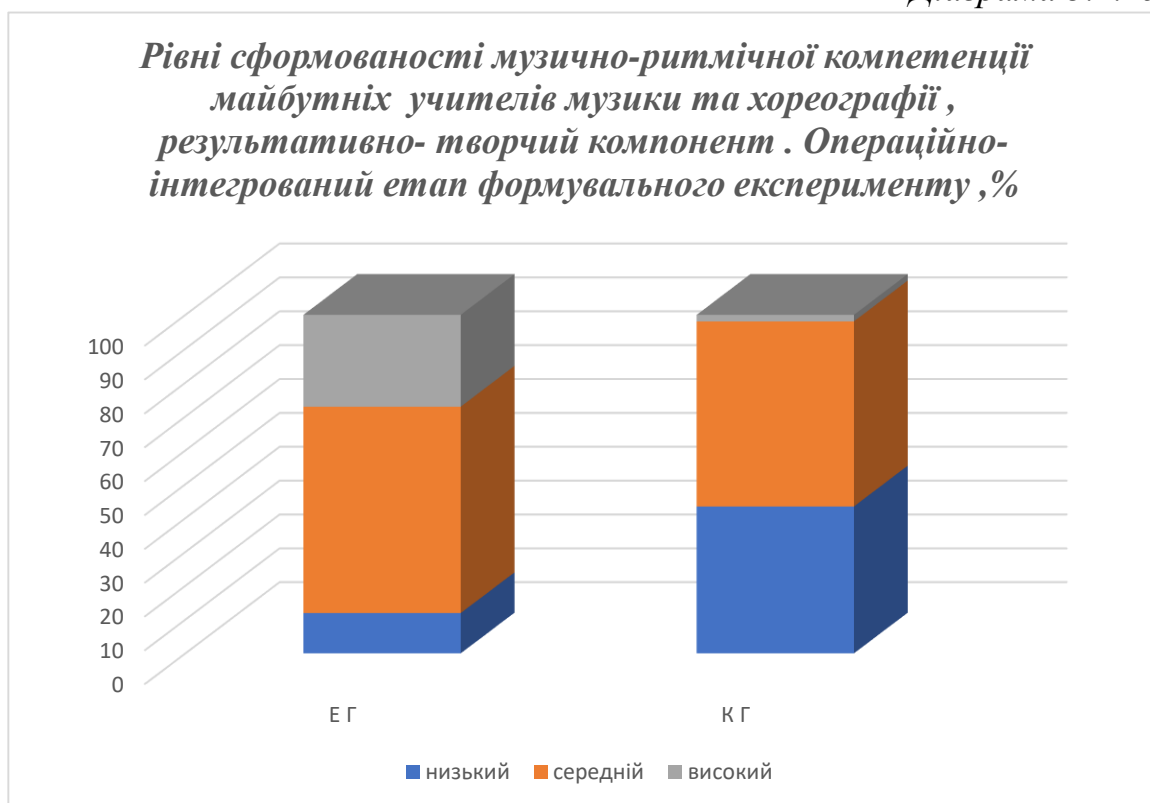


Рис. 3.11. Обчислення результатів другого етапу експериментальної роботи за результативно-творчим компонентом

По завершенні другого, операційно-інтегрованого етапу формувального експерименту, будуємо зведену таблицю 3.12.

Таблиця 3.12.

Стан сформованості музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії за інформаційно-спрямованим, музично-розвивальним, та результативно-творчим компонентами. Операційно-інтегрований етап формувального експерименту, %

Критерії/рівні	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Ег	Кг	Ег	Кг	Ег	Кг
<i>Інформаційно-спрямований</i>	9,48	46,72	61,52	52,73	29	0,55

<i>Музично-розвивальний</i>	11,65	45,63	59,42	50	28,72	4,37
<i>Результативно-творчий</i>	11,92	43,44	60,98	54,64	27,3	1,92
<i>Середнє значення за критеріями</i>	11,02	45,26	60,64	52,45	28,34	2.29

За результатами зведеної таблиці другого етапу будемо діаграму 3.12.

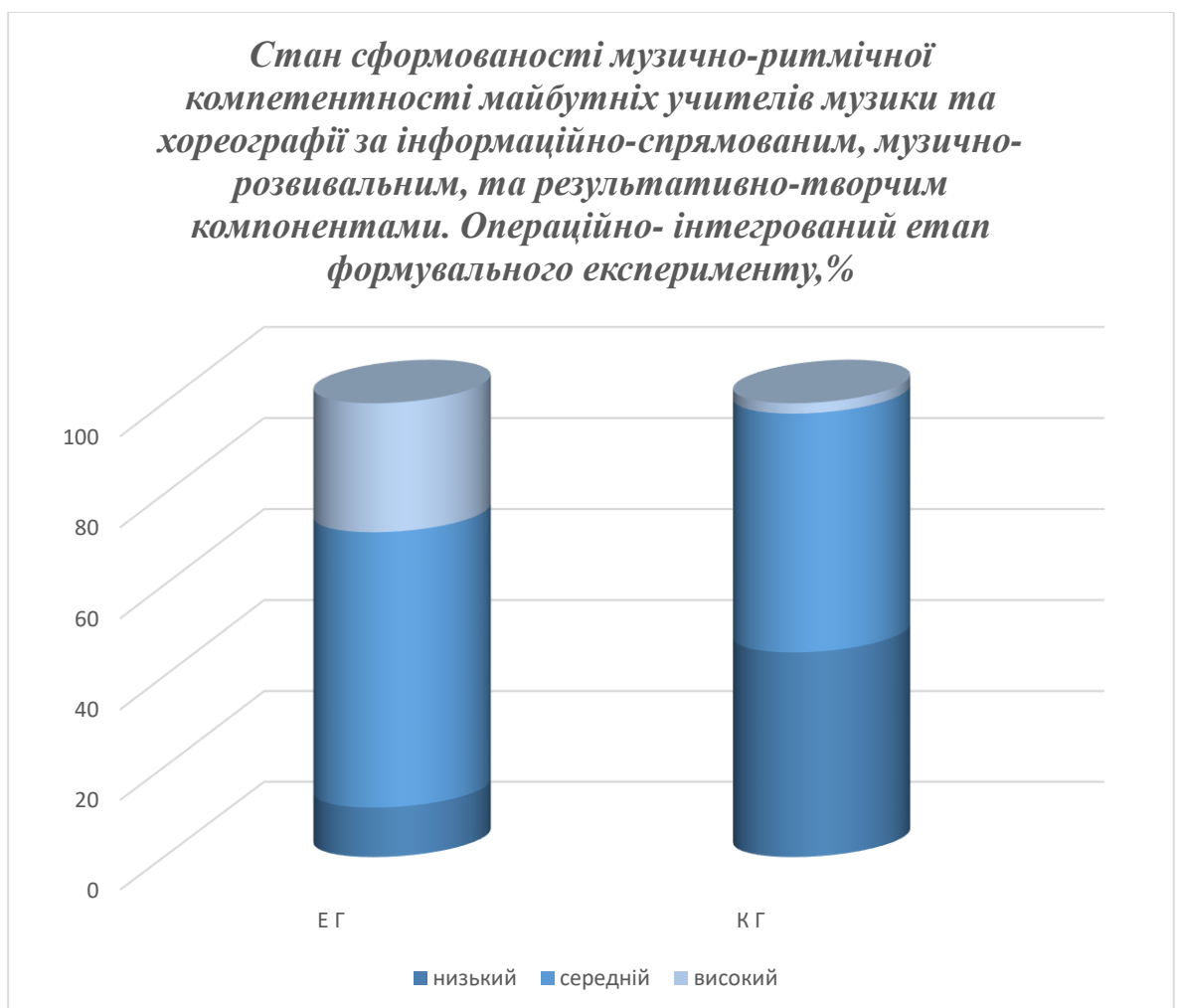


Рис. 3.12. Зведені результати другого етапу формульовального експерименту

Завершальним штрихом другого етапу формувального експерименту буде порівняння оцінок стану сформованості музично-ритмічної компетентності майбутніх вчителів музики та хореографії з оцінками після першого етапу. Таблиця 3.13.

Таблиця 3.13

Порівняльний аналіз результатів першого та другого етапів формувального експерименту

Етапи/рівні	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Ег	Кг	Ег	Кг	Ег	Кг
Ознайомлювально-аналітичний	34,77	46,77	50,49	44,19	14,71	2,09
Операційно-інтегрований	11,02	45,26	60,64	52,45	28,34	2,29

За результатами порівняльної таблиці 3.13 будемо діаграму 3.13



Рис. 3.13. Порівняльні результати першого та другого етапів формувального експерименту

Третій етап формувального експерименту - *корекційний*.

На третьому етапі формувального експерименту ми продовжували створювати умови для оволодіння майбутніми вчителями музики і хореографії інноваційними педагогічними технологіями та розробили **метод «Крокуй підказками»**. Цей метод спрямовано на вироблення у студентів умінь опрацювання інноваційних педагогічних технологій з адаптацією до процесу музично-ритмічного розвитку учнів.

Організовуючи навчальну діяльність студентів за даним методом викладач пропонує одному із студентів виконати роль учителя музики і хореографії, який має обрати одну з інноваційних технологій навчання й адаптувати її до процесу музично-ритмічного розвитку учнів. Решту студентів викладач розподіляє на дві команди, які мають довести доцільність її застосування під час музично-ритмічного розвитку учнів. Це передбачає визначення переваг і недоліків. Далі, «вчитель» розкриває сутність інноваційної педагогічної технології, а решта студентів сприймають і аналізують дані. Після цього учасники обох груп працюють самостійно для того, щоб представити визначені переваги та недоліки даної технології для отримання відповідної кількості балів. У разі, якщо представлених даних недостатньо, тоді «вчитель» здійснює пошук необхідних даних і забезпечує команди.

Таким чином, за даним методом всі учасники по чергово виконують роль «вчителя музичного мистецтва» набуваючи досвід опрацювання даних з навчальною метою.

Результати оцінювання музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії за інформаційно-спрямованим компонентом на третьому етапі формувального експерименту зображено у таблиці 3.14.

Таблиця 3.14

Рівні сформованості музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії, інформаційно-спрямований компонент .

Корекційний етап формувального експерименту

Показники/рівні	Низький рівень				Середній рівень				Високий рівень			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%
<i>1. наявність фахової спрямованості на музично-педагогічну діяльність</i>	0	0	55	45,08	79	64,22	65	53,28	44	35,77	2	1,63
<i>2. здатність оперувати музично-теоретичними знаннями й уміннями під час засвоєння прийомів і методів музично-ритмічного розвитку учнів</i>	2	1,62	54	44,26	77	62,6	67	54,92	44	35,77	1	0,82
<i>3. ступінь оволодіння інноваційними і педагогічними і технологіями</i>	1	1,62	52	42,62	79	64,22	68	55,74	43	34,96	2	0,82
<i>Середнє значення за критерієм</i>	1	0,81	53,66	43,99	78,33	63,68	66,66	54,64	43,66	35,56	1,66	1,36

За даними таблиці будемо діаграму 3.14

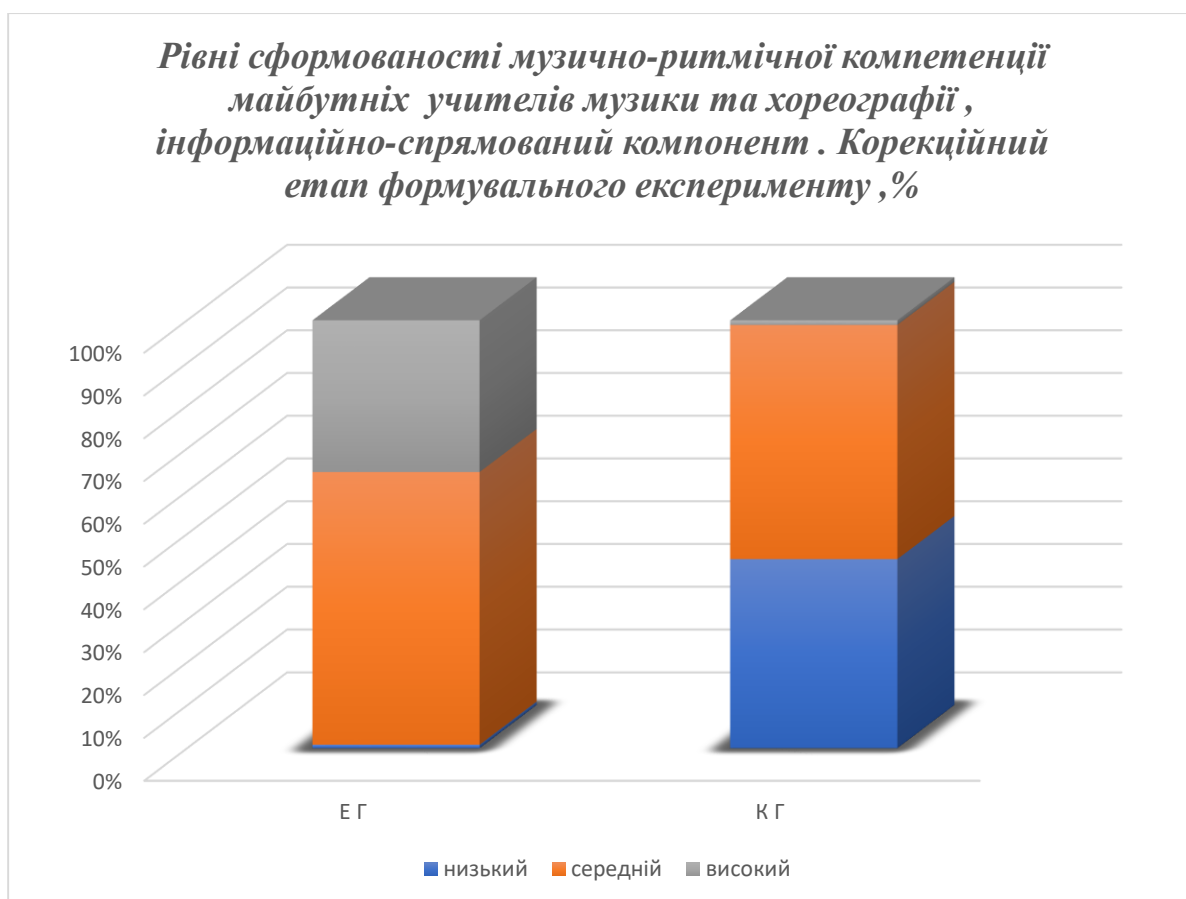


Рис. 3.14. Результати третього етапу формування експерименту за інформаційно-спрямованим компонентом

На третьому етапі навчальної роботи з формування музично-ритмічної компетентності у студентів факультетів мистецтв ми продовжували широко впроваджувати сучасні інформаційні технології з метою забезпечення розвитку умінь оперувати внутрішніми слуховими уявленнями. З цієї позиції за даними методами нами були залучені студенти факультетів мистецтв до широкого застосування технічних прийомів. Так за розробленим планом проведення педагогічної роботи над ритмом студенти виготовляли наочний навчальний матеріал.

Отже, представлений метод спрямований до набуття студентами умінь використовувати можливості засобів мультимедіа і сучасних комп'ютерних технологій. Під час навчальної роботи студенти опрацьовували дані, виготовляли навчальний наочний матеріал для здійснення музично-

ритмічного розвитку учнів шкільного віку. Результати експериментального дослідження на третьому, корекційному етапі експериментальної роботи за музично-розвивальним компонентом, зображено на таблиці 3.15.

Таблиця 3.15

Рівні сформованості музично-ритмічної компетенції майбутніх учителів музики та хореографії, музично-розвивальний компонент. Корекційний етап формування експерименту

Показники/рівні	Низький рівень				Середній рівень				Високий рівень			
	Е Г		К Г		Е Г		К Г		Е Г		К Г	
	Аб	%	Аб	%	Аб	%	Аб	%	Аб	%	Аб	%
<i>1.міра розвитку ритмічного чуття</i>	1	0,81	55	45,08	77	62,6	65	53,28	45	36,58	2	1,64
<i>2.наявність уміння оперувати внутрішніми слуховими уявленнями</i>	2	1,62	54	44,26	79	64,22	66	54,09	42	35,77	2	1,64
<i>3. здатність до диференційованого вибору форм і методів музично-ритмічного розвитку учнів.</i>	0	0	52	42,62	78	63,41	63	51,64	45	36,58	7	5,74
Середнє значення за критерієм	1	0,81	53,66	43,99	78	63,41	64,66	53,01	44	35,78	3,66	3

Результати таблиці виносимо у діаграму 3.15.

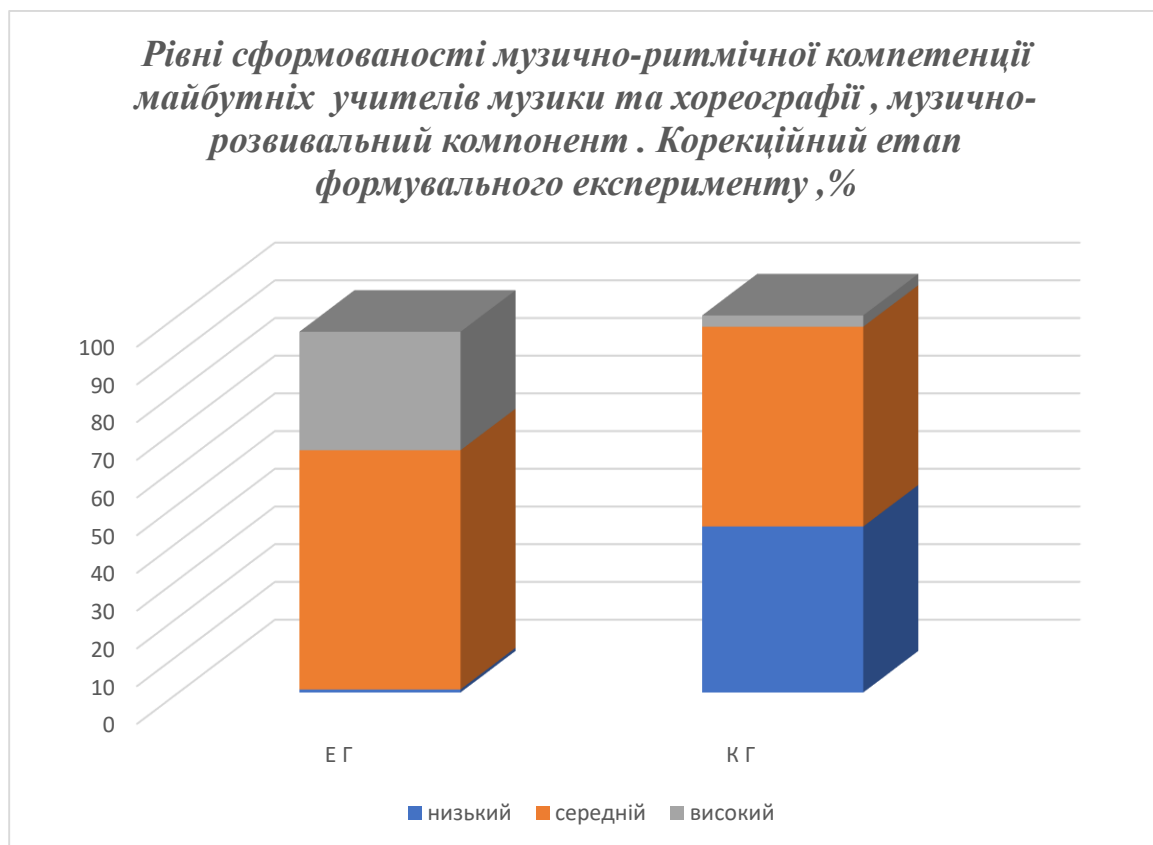


Рис. 3.15. Результати третього етапу експериментальної роботи за музично-розвивальним компонентом

На третьому етапі формувального експерименту нами був активно використаний метод проведення уроку-концерту, що постає інтерактивним навчальним методом, який дозволяє продемонструвати учням шкільного віку в дії хореографічну майстерність учителя музики і хореографії, можливості використання навчальних прийомів під час пояснення основ правильного відтворення музичного ритму. Цей метод уможливорює більш емоційне й експресивне подання вчителем музики і хореографії учням теоретичного матеріалу, який дозволяє залучаючи їх до діалогічної взаємодії. Важливою є і демонстрація вчителем музики і хореографії акторської майстерності, що сприяє активному сприйняттю учнями використання ритмічної основи музичних творів, кращому запам'ятовуванню теоретичного матеріалу, вмотивовує їх до музично-ритмічного розвитку.

Далі викладач для організації навчальної діяльності студентів факультетів мистецтв застосовує синтетичний метод, використовуючи при цьому технологію колективно-групового навчання «Карусель» за О. Пометун [30]. Включаючи всіх студентів в активну роботу щодо вироблення узагальненого задуму інтерпретації мистецького твору. Студенти розташовуються в аудиторії у велике зовнішнє коло. У внутрішньому колі кількість учасників дорівнює кількості виокремлених властивостей музичного твору. Ці студенти фіксують висловлені учасниками ідеї та думки. За сигналом викладача відбувається заміна партнерів на наступному етапі навчальної роботи і за даним методом студенти залучаються до загального обговорення, де розглядається ідейно-тематичне навантаження літературного пласту мистецького твору.

Таким чином студенти факультету мистецтв залучаються до аналізу способів розгортання композиторського задуму мистецького твору. На основі здійснення цілісної оцінки кожного фрагменту музичного твору відбувається вироблення комплексної оцінки музично-літературної структури хорового твору. Викладач під час обговорення спрямовує студентів до узагальнення змісту музичного твору та його музичної форми крізь призму розглянутих засобів музичної виразності. Узагальнення жанрових параметрів музичного твору із виявленням стильових рис композитора на основі аналізу художніх особливостей музичного пласту хорового твору.

Отже, залучення студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до навчально-творчої роботи за синтетичним методом сприяє актуалізації набутих знань, а також набуттю практичних умінь роботи з даними для поєднання виокремлених структурних елементів музичного твору в єдине ціле.

На даному етапі здійснювалось поступове розширення усіх компонентів музично-ритмічної компетентності, що має відношення безпосередньо до фахової підготовки майбутніх учителів музики та хореографії. Провідними принципами роботи на даному етапі визначено: спонукання студентів до

творчого самовираження у навчальній діяльності, до відпрацювання технічної досконалості, використання виражальних засобів музики закладених у метро-ритмі, урізноманітнення форм навчальної роботи з використанням комп'ютерних технологій та засобів мультимедіа. Студенти набувають уміння здійснювати: діагностику рівня музично-ритмічного розвитку учнів; впроваджувати елементи музично-ритмічної грамотності у навчальну роботу над музичним твором; адаптацію способів навчальної роботи над музичним твором до навчальних умов педагогічної роботи вчителя зі школярами; педагогічну імпровізацію з використанням педагогічних прийомів в умовах репетиційної діяльності з учнями на сцені. Цей етап передбачає реалізацію знань і вмінь щодо музично-ритмічного розвитку учнів в умовах, наближених до педагогічної діяльності вчителя музики та хореографії.

З метою оптимізації практичної діяльності студентів факультетів мистецтв ми до експериментальної методики ввели **метод інформаційної недостатності**. Цей метод спрямований на залучення майбутніх учителів музики та хореографії до зіставлення, комбінування даних із використанням засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій. На першому етапі навчальної роботи за даним методом студенти навчаються розробляти діагностичні завдання для учасників шкільного колективу.

Використовуючи можливості Google Forms студенти склали форми для опитування учнів і анкет. Цей сервіс дає можливість обирати тему для оформлення певних типів запитань (текст, один із списку, декілька із списку, шкала, сітка, дата, час) відкрити форму для загального доступу і розмістити її на власному веб-ресурсі. Відповіді учнів відображаються в таблицях Google, що дає змогу вчителю проаналізувати результати, наприклад, кількість вірних відповідей.

Обчислення за результативно-творчим компонентом на третьому етапі формувального експерименту зображено у таблиці 3.16

Таблиця 3.16

***Рівні сформованості музично-ритмічної компетенції майбутніх
учителів музики та хореографії, результативно- творчий компонент .
Корекційний етап формувального експерименту***

Показники/рівні	Низький рівень				Середній рівень				Високий рівень			
	Е Г		К Г		Е Г		К Г		Е Г		К Г	
	А б	%	А б	%	Аб	%	Аб	%	Аб	%	Аб	%
1.уміння використовувати виражальні засоби музичного ритму під час створення інтерпретації музичних творів	0	0	50	40,98	81	65,85	70	57,38	42	34,15	2	1,64
2.наявність уміння використовувати можливості засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій	0	0	51	41,8	80	65,04	70	53,45	43	34,96	1	0,82
3.здатність до творчого самовираження у репетиційній діяльності з учнями.	0	0	52	42,62	77	62,6	69	56,56	46	37,4	1	0,82
<i>Середнє значення за критерієм</i>	0	0	51	41,8	79,33	64,5	69,66	57,1	43,66	35,5	1,33	1,1

За даними таблиці 3.16 побудуємо діаграму 3.16.

Рівні сформованості музично-ритмічної компетенції майбутніх учителів музики та хореографії, результативно-творчий компонент. Корекційний етап формування експерименту, %

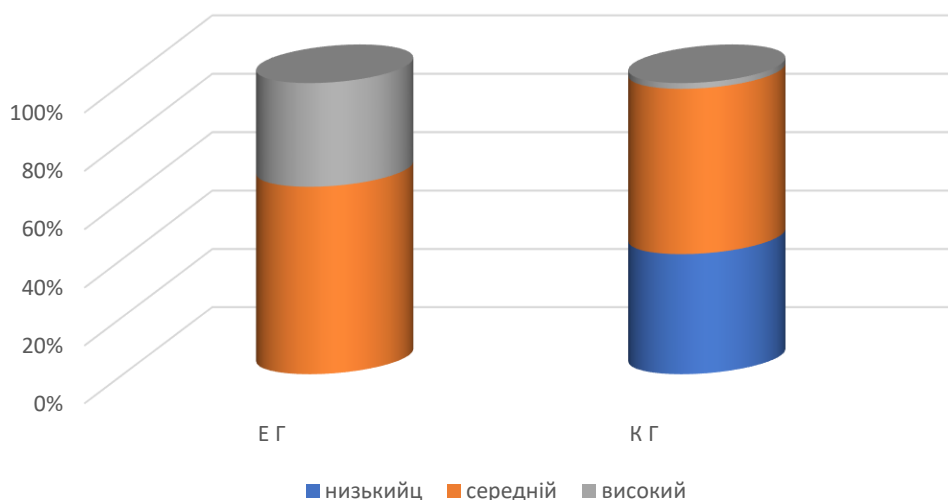


Рис. 3.16. Обчислення результатів третього етапу формування експерименту за результативно-творчим компонентом

Наприкінці третього, корекційного етапу формування експерименту дослідно-експериментальної роботи, побудуємо зведену таблицю 3.17.

Таблиця 3.17

Стан сформованості музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії за інформаційно-спрямованим, музично-розвивальним, та результативно-творчим компонентами. Третій, корекційний етап формування експерименту, %

Критерії/рівні	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Ег	Кг	Ег	Кг	Ег	Кг
<i>Інформаційно-спрямований</i>	0,81	43,99	63,68	54,64	35,5	1,36

<i>Музично-розвиваючий</i>	0,81	43,99	63,41	53,01	35,78	3
<i>Результативно-творчий</i>	0	41,8	64,5	57,1	35,5	1,1
<i>Середнє значення за критеріями</i>	0,54	43,26	63,87	54,92	35,59	1,82

З результатів, зображених на зведеній таблиці ми можемо спостерігати, що в кінці третього етапу учасники експериментальної групи показують значно вищий рівень музично- ритмічної компетентності, ніж учасники контрольної групи.

Низький рівень, всього 0,54% у експериментальній групі проти 43,26% у учасників контрольної групи. Відносно середнього рівня сформованості музично- ритмічної компетентності, 63,87% у Е Г , тоді, як КГ показали всього 54,92%. Якщо ж подивимось на високий рівень – учасники експериментальної групи показали 35,59% проти всього 1,82% у контрольній групі.

Беручи за основу отримані результати дослідно-експериментальної роботи за всіма компонентами (інформаційно-спрямований, музично-розвивальний, результативно-творчий) музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії вибудовуємо діаграму 3.17 за таблицею 3.17.

Стан сформованості музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії за інформаційно-спрямованим, музично-розвивальним, та результативно-творчим компонентами. Третій, корекційний етап формування експерименту, %

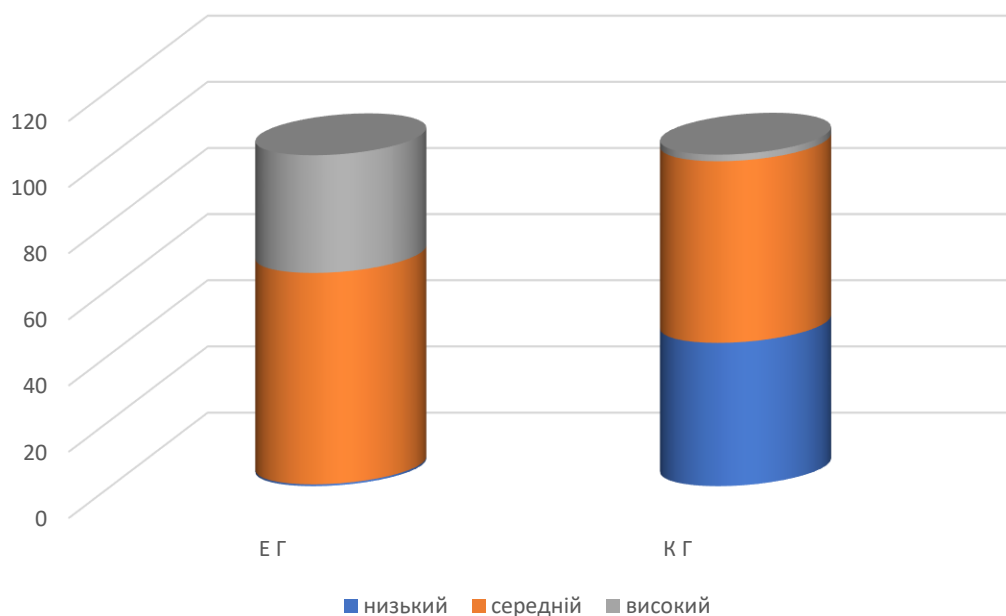


Рис. 3.17. Результати дослідно-експериментальної роботи за всіма компонентами (інформаційно-спрямований, музично-розвивальний, результативно-творчий) музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії наприкінці формування експерименту

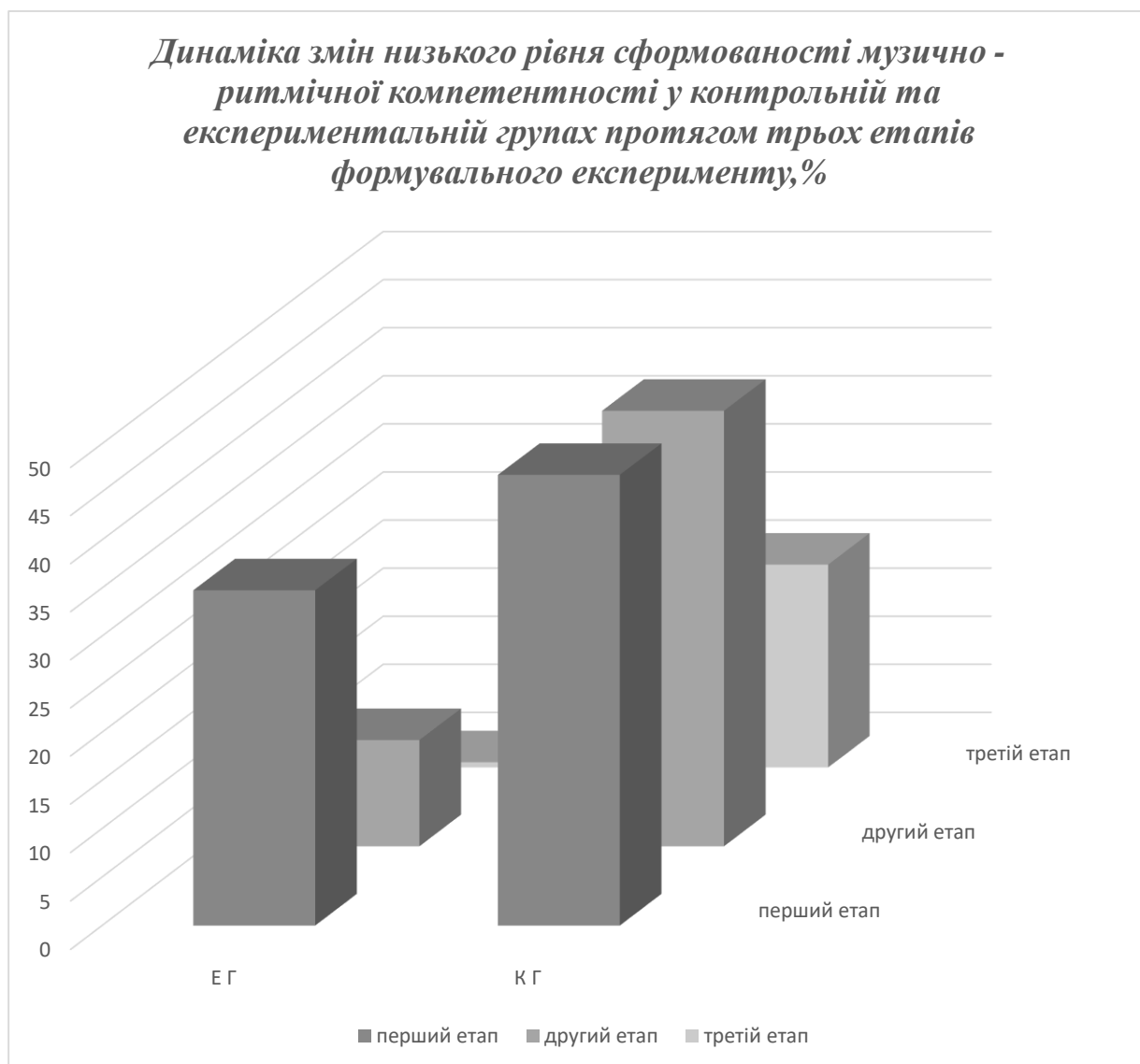
Для того, щоб відслідкувати динаміку змін сформованості музично-ритмічної компетентності після третього, корекційного етапу будуюмо порівняльну таблицю 3.18. У цій таблиці ми порівнюємо результати всіх трьох етапів формування експерименту.

Таблиця 3.18

Рівні сформованості музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики, три етапи формування експерименту, %

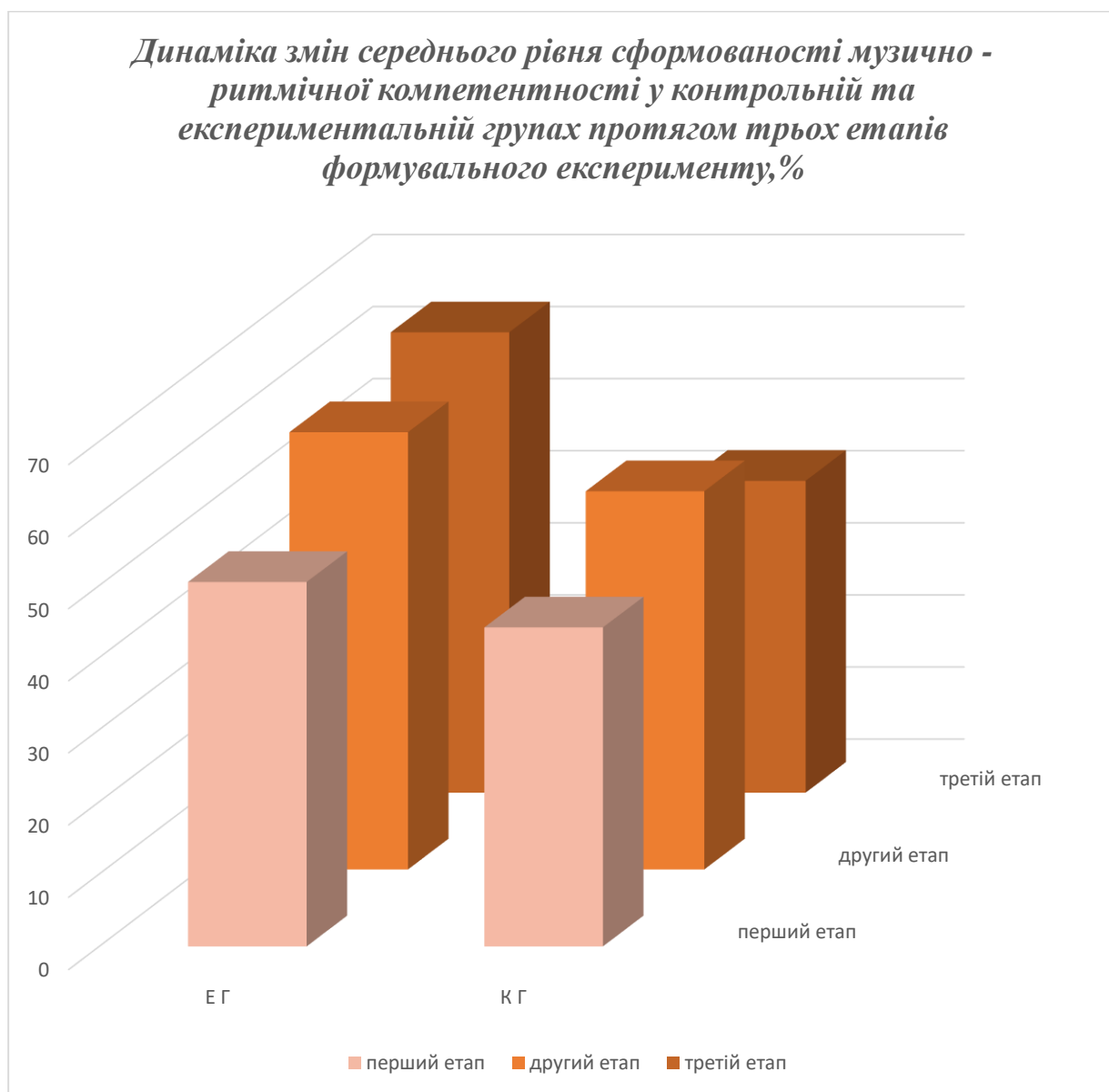
Етапи/рівні	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Ознайомлювально-аналітичний	34,77	46,77	50,49	44,19	14,71	2,09
Операційно-інтегрований	11,02	45,26	60,64	52,45	28,34	2,29
Корекційний	0,54	43,26	63,87	54,92	35,59	1,82

Спираючись на результати таблиці 3.18 розглянемо динаміку змін за кожним рівнем прояву стану сформованості музично-ритмічної компетентності у експериментальній та контрольній групах. Динаміку змін низького рівня представляємо діаграму 3.18.



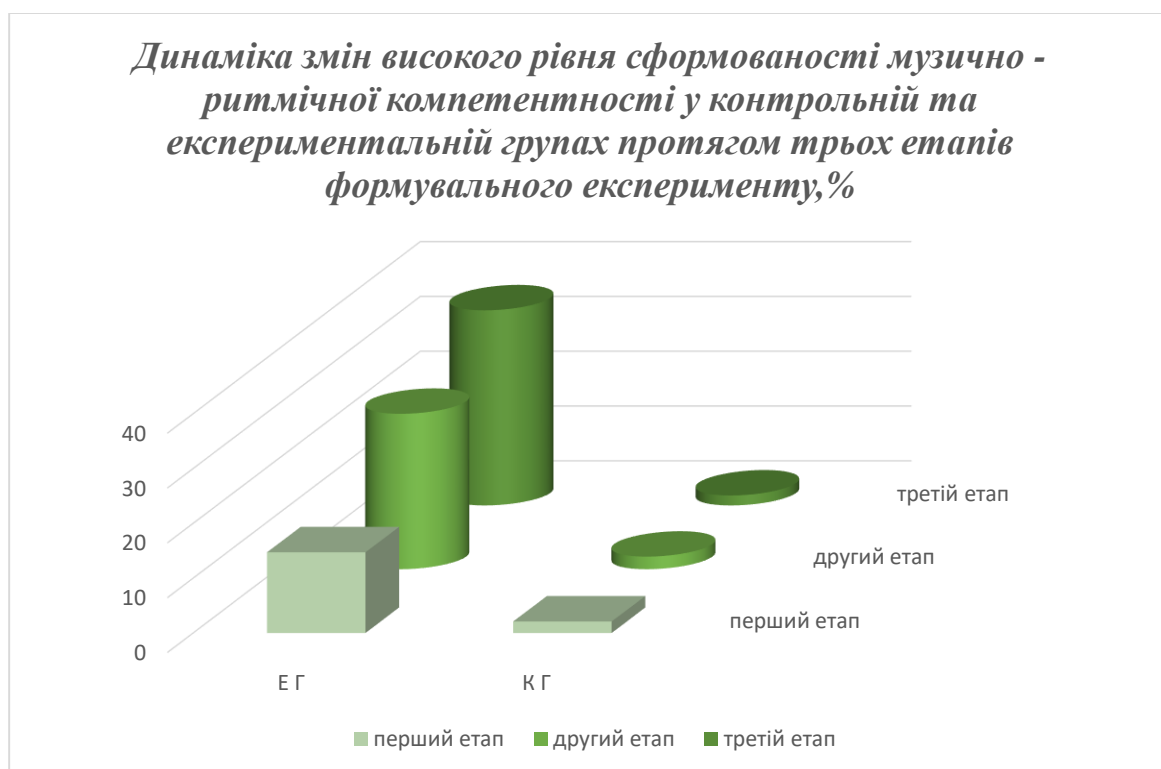
З огляду на діаграму, можемо стверджувати, що в експериментальній групі низький рівень прояву сформованості музично-ритмічної компетентності майбутніх вчителів музики та хореографії зменшився майже до нуля (від 34,77% до 0,54%), тоді, як за той самий проміжок часу у контрольній групі такого великого зменшення не відбулось (від 46,77% до 43,26%).

Порівняємо зміни прояву показників середнього рівня сформованості музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії за ознайомлювально-аналітичним, операційно-інтегрованим та корекційним етапами формувального експерименту за допомогою діаграми 3.19.



Бачимо з діаграми 3.19 постійне стабільне збільшення прояву середнього рівня сформованості музично-ритмічної компетентності в учасників експериментальної групи (від 50,49% до 63,87%) – зріст на 13.43%. Контрольна група показала зріст середнього рівня всього на 10,73%.

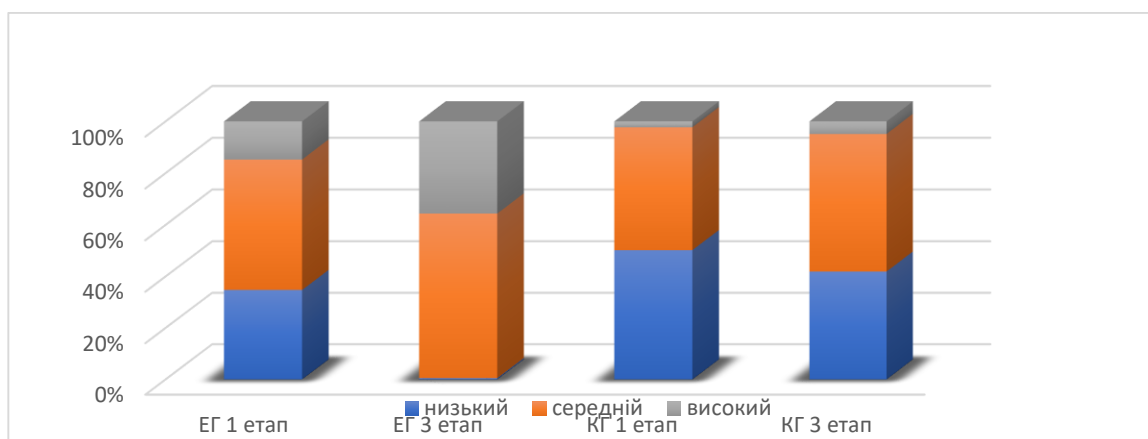
Зміни у прояві демонстрації високого рівня сформованості музично-ритмічної компетентності майбутніх вчителів музики та хореографії на основі зведеної таблиці 3.19 покажемо у діаграмі 3.20.



На прикладі змін у проявах високого рівня сформованості музично-ритмічної компетентності в експериментальній групі та в контрольній групі можемо говорити, що під час формувального експерименту ЕГ показали зростання показників високого рівня від 14,71% до 35,59%. У той же час учасники КГ показали спад показника від 2,09% до 1,82%.

Загальна діаграма, що показує зміни показників після першого та після третього етапів у ЕГ та ЕГ буде 3.21.

Динаміка змін прояву рівнів сформованості музично- ритмічної компетентності після першого та третього етапів формувального експерименту, %



Обчислення статистичної достовірності результатів експериментальної роботи здійснювалось із використанням χ^2 -критерій Пірсона для розрахування трьох основних компонентів, які найбільш впливають на формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії: інформаційно-спрямований, музично-розвивальний, результативно-творчий. Це підтвердило значущість різниці між середніми значеннями показників діагностування в контрольних та експериментальних групах.

У процесі проведення дослідно-експериментальної роботи виявлені вагомні переваги у сформованості музично-ритмічної компетентності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, а доведення достовірності отриманих експериментальних результатів уможлиблюють стверджувати про ефективність запропонованої авторської поетапної методики, що сприяє якісному формуванню музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії.

Висновки до III розділу

Проведена дослідно-експериментальна робота з формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії дозволила зробити наступні висновки:

- дослідно-експериментальна з формування музично-ритмічної компетентності студентів факультетів мистецтв охопила три етапи: констатувальний, формувальний, контрольний. На констатувальному етапі експериментального дослідження, відповідно до визначених критеріїв та показників сформованості музично-ритмічної компетентності студентів, нами були розроблені та охарактеризовані рівні означеного феномена: високий, середній, низький. Високий рівень сформованості музично-ритмічної компетентності студентів відзначається стійкою мотивацією до самовдосконалення, що стимулюється спектром пізнавально-творчих мотивів. Простежується сформована установка на набуття фахово-необхідних компетентностей. 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 спеціальними знаннями та вміннями, а їх навчальна діяльність має творчо-дослідницький характер. На цьому рівні сформованості музично-ритмічної компетентності можна говорити про те, що студенти виявляють самостійність, активність, ініціативність у художньо-творчому самовираженні, а також в навчальній роботі використовують знання щодо специфічних засобів виразності музики та хореографії, комплекс технічно-виконавських умінь, 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-ритмічної компетентності студентів характеризується наявністю мотивації до набуття фахових компетенцій, інтересу до творів мистецтва, сформованістю основних якостей вчителя музики та хореографії. Обсяг знань щодо специфічних засобів виразності музики та хореографії потребує поповнення. 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. Під час навчальної роботи над творчими навчальними завданнями проявляють одноманітність. Студенти віднесені до середнього рівня виявляють розуміння основних положень у сфері музично-ритмічних аспектів технології роботи над музичним ритмом. Використовують найбільш розповсюджені інформаційно-комунікативні технології.

Низький рівень сформованості музично-ритмічної компетентності студентів характеризується невисокою мотивацією до набуття музично-ритмічної компетентності відсутністю інтересу до 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. Підготовленість студентів у сфері музично-ритмічних аспектів щодо роботи над музичним ритмом знаходиться на рівні розпізнавання різних типів ритмічних угруповань 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 навчальними завданнями. Несформовані вміння студентів щодо самоконтролю над навчальними діями вимагає від викладача здійснення постійного керівництва як навчальною, так

і самостійною роботою. Аналітична робота над музичною структурою твору зводиться до його фрагментарного опрацювання. Під час навчальної роботи над завданнями творчого характеру студенти даного рівня потребують контролю викладача. У процесі виконання навчальних завдань діагностичного характеру студенти потребують додаткових роз'яснень. Можливості засобів мультимедіа, комп'ютерних технологій використовуються задля отримання мінімального навчального результату;

- у результаті діагностування рівнів сформованості музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії було встановлено, що здебільшого студенти знаходились на низькому та середньому рівнях, високого рівня досягли 16,8% студентів. Отримані результати дозволили констатувати необхідність проведення спеціальної педагогічної роботи спрямованої на формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії та розроблення методичного інструментарію для проведення формувального експерименту;

- формувальний експеримент проводився відповідно до розробленої поетапної методики, згідно моделі формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії впродовж трьох етапів – ознайомлювально-аналітичного, операційно-інтегрованого, корекційного. Кожен із етапів характеризувався відповідними навчальними завданнями з використанням засобів мультимедіа, сучасних комп'ютерних технологій, а також засобів педагогічного впливу.

Перший етап – *ознайомлювально-аналітичний* забезпечував формування інформаційно-спрямованого компонента музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії та ставив за мету спонукати студентів до засвоєння необхідних теоретичних понять, розгорнутого алгоритму прийомів і дій навчальної роботи над ритмом музичного твору, тощо. На цьому етапі провідними були методи: метод збагачення образно-слухового досвіду, метод асоціативного пошуку, метод

розроблення графічного зображення музичних об'єктів, метод художньо-перцептивного аналізу тощо.

Другий етап – операційно-інтегрований сприяв формуванню музично-розвивального компоненту музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії та був спрямований на 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 музичними творами, використання засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій. Провідними методами даного етапу виявились: 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 – корекційний був підпорядкований формуванню результативно-творчого компоненту сформованості музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії, 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 з метою внесення корективів. Основними методами цього етапу були: метод критичної оцінки даних, метод вільних асоціацій, метод стимулювання творчого самовираження, метод створення ритмічних вправ, метод порівняльно-зіставний, метод розроблення ритмічних вправ. Порівняльний аналіз вхідних і вихідних даних результатів проведеного формувального експерименту уможливив виявлення позитивної динаміки рівнів сформованості музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії.

Проведення дослідно-експериментальної роботи дозволило виявити вагомі переваги у сформованості музично-ритмічної компетентності студентів

факультетів мистецтв педагогічних університетів, а статистичне доведення достовірності отриманих експериментальних результатів уможливило стверджувати про ефективність запропонованої авторської поетапної методики, що сприяє якісному формуванню музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії.

Основні матеріали розділу висвітлені в публікаціях автора [4; 5].

Перелік використаних джерел до третього розділу

1. Авксентієва С. Активні методи навчання у формуванні професійної майстерності компетентності педагога-музиканта. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2014, №9 (ч.1).

2. Алексюк А. М. Самостійна робота студентів. Педагогіка вищої школи України. Київ, 1998. С. 433-439.

3. Ван Юаньсінь. Методика діагностики музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії. Multidisciplinary Scientific journal: Paradigm of Knowledge: DOL 10.26886. Vol. 4 (48), 2021. Frankfurt 2021. P. 118-135. ISSN 2520-7474.

4. Ван Юаньсінь. Музично-ритмічне навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Сучасна мистецька освіта: матеріали III Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019 р. С. 60-62.

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

естетики музики. Л.: Музыка, 1977. Вып. II. С. 184-201.

7. 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.

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

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

10. 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.

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

12. 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. 253 с.

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

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

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

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

17. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Редактор-сост.

Д.Я. Райгородский. Самара: Издат. дом «БАХРАХ-М», 2008. 672 с.

18. Психологія та педагогіка: навч.-метод. посіб. Для сам ост. вивч. дисц. Л.В. Музичко, А.В. Тішакова, Л.В. Корват та ін.; за ред. Л.В. Музичко. К.: КНЕУ, 2008. 304 с.

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

20. Психологические тесты. Под ред. А.А. Карелина: в 2-х т. М.: ВЛАДОС, 2003. Т. 2. 248 с.

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

22. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. М.: Музыка, 1989. 139, [1] с.

23. Реан А.А. Рефлексивно–перцептивный анализ в деятельности педагога. Вопросы психологии. 1990. № 2. С. 77-81.

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

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

26. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т. М.: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).

27. Соколова О.В. Интегративний 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.

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

29. Станиславский К.С. Работа актера над собой. М.: Искусство, 1985. Ч. I.: Работа актера над собой в творческом процессе переживания. 1985. 472 с.

30. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. За ред. О.І.Пометун. 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. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: учеб. пособ. СПб.: Изд-во «Композитор* Санкт-Петербург», 2008. 368, [1] с.

34. Юцевич Ю.Є. Музыка. 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.

36. Seashor C.E. Psychology of Musik. N.Y., 1990. 357 p.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретико-методичне узагальнення і запропоновано нове вирішення проблеми формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографі у процесі фахового навчання. Проведене дослідження та виконання всіх поставлених завдань дає підстави зробити наступні висновки.

1. У результаті аналізу наукової літератури з'ясовано, що провідним завданням повноцінного сприйняття мистецьких творів студентами факультетів мистецтв є формування у них навичок не лише емоційно-особистісного, але й аналітичного сприйняття музичного мистецтва, сприйняття його через ритмічну складову, що створює базисну основу для формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії. Саме сформована музично-ритмічна компетентність вчителя музики та хореографії дозволяє виховувати у школярів інтерес до мистецтва, формувати їхньою музично-ритмічну культуру та художній смак, створювати естетично розвинуту аудиторію слухачів і глядачів.

2. Проведений аналіз змісту та сутності музично-ритмічної компетентності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів здійснений на основі системно-ціннісного, акмеологічного, конструктивного, гедоністичного, креативного підходів. Основою для формування музично-ритмічної компетентності в умовах вищої музично-хореографічно-педагогічної освіти є усвідомлення основ, специфіки, ціннісних положень музично-ритмічних, музично-теоретичних та музично-історичних дисциплін – ритміки, методики музичної освіти, історії та теорії музики та історії хореографії, народної музичної творчості, тощо.

3. Основою організації процесу формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії є структура, яка містить: інформаційно-спрямований, музично-розвивальний та результативно-творчий компоненти, кожен з яких включає елементи, які характеризують і розкривають їх сутнісні ознаки. *Інформаційно-спрямований*

компонент характеризується змістом навчального матеріалу, що сприяє: точному відтворенню метро-ритмічних нотних позначень авторського тексту музичного твору, розвитку відчуття студентів мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку, рефлексії фахових знань і навчального досвіду студентів. *Музично-розвивальний* компонент охоплює форми, засоби та методи впливу на емоційний інтелект студентів та дозволяє розкрити сутність процесу розвитку їхньої музикальності, що має багатоаспектний характер і скеровує фахово-технологічне та методичне забезпечення цього процесу. Третій структурний компонент – *результативно-творчий*, акумулює функціонування всієї структурної моделі формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії. Цей важливий компонент сприяє створенню творчого мікроклімату, заохочення студентів до творчого співробітництва під час виконання навчально-творчих завдань з використанням засобів мультимедіа, сучасних комп'ютерних технологій і залученням інноваційних методів і форм творчої роботи з учнями.

Критерієм інформаційно-спрямованого компоненту визначена ступінь мотиваційної спрямованості установки на набуття музично-ритмічної компетентності (показники: наявність фахової спрямованості на музично-педагогічну діяльність, здатність оперувати музично-педагогічними знаннями й уміннями під час засвоєння прийомів і методів музично-ритмічного розвитку учнів, ступінь оволодіння інноваційними педагогічними технологіями). Критерієм музично-розвивального компоненту визначена міра сформованості перцептивних і виконавських умінь (показники: рівень розвитку ритмічного чуття, наявність уміння оперувати внутрішніми слуховими уявленнями, здатність до диференційованого вибору форм і методів музично-ритмічного розвитку учнів). Критерієм результативно-творчого компонента визначена міра здатності до педагогічної творчості (показники: уміння використовувати виражальні засоби музичного ритму під час створення інтерпретації музичних творів, наявність уміння використовувати можливості засобів мультимедіа та

сучасних комп'ютерних технологій, здатність до творчого самовираження у репетиційній діяльності з учнями).

4. Основними принциповими положеннями музично-ритмічної компетентності визначено: стимуляцію граничної слухової активності майбутнього вчителя на виконання певного руху в процесі музично-хореографічної діяльності, комплексне засвоєння музично-ритмічних навичок та темпо-ритмічної сценічної дії, спонукання до рефлексивного сприйняття мистецьких творів. Розроблені та впровадженні педагогічні умови формування музично-ритмічної компетентності студентів факультетів мистецтв: підкріплення інтелектуальних операцій музично-ритмічною практикою через завершення внутрішньої діяльності зовнішньою; спрямованість на напрацювання музично-виконавської моторики (загострення почуття акцентів; напрацювання смислової одиниці в ритмічній організації музики); спонукання до поетичного домислювання, експресивно-поетичної "розшифровки" ритму, прагнення до напрацювання стійких навичок виконавської поведінки (метрична точність, ідеамоторика занять); націленість на усвідомлення музичного ритму через емоційно-змістовий матеріал; урізноманітнення (закріплення) різномірної за складом суми метроритмічних малюнків і фігур у слухацькому досвіді вчителя (поліритмія, поліметр).

5. На основі розробленої моделі формування музично-ритмічної компетентності студентів факультетів мистецтв, яка охоплює: мету, завдання, методологічні підходи, структуру, основні принципові положення, педагогічні умови, етапи експериментальної роботи, методи, засоби і форми педагогічної роботи, що разом становить повний технологічний цикл розроблена методика проведення дослідно-експериментальної роботи.

Дослідно-експериментальна з формування музично-ритмічної компетентності студентів факультетів мистецтв охопила три етапи: констатувальний, формувальний, контрольний. На констатувальному етапі експериментального дослідження, відповідно до визначених критеріїв та показників сформованості музично-ритмічної компетентності студентів, нами

були розроблені та охарактеризовані рівні означеного феномена: високий, середній, низький. У результаті діагностування рівнів сформованості музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії було встановлено, що здебільшого студенти знаходились на низькому та середньому рівнях, високого рівня досягли 16,8% студентів. Отримані результати дозволили констатувати необхідність проведення спеціальної педагогічної роботи спрямованої на формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії та розроблення методичного інструментарію для проведення формувального експерименту.

Формувальний експеримент проводився відповідно до розробленої поетапної методики, згідно моделі формування музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії впродовж трьох етапів – ознайомлювально-аналітичного, операційно-інтегрованого, корекційного. Кожен із етапів характеризувався відповідними навчальними завданнями з використанням засобів мультимедіа, сучасних комп'ютерних технологій, а також засобів педагогічного впливу. *Перший етап* – *ознайомлювально-аналітичний* забезпечував формування інформаційно-спрямованого компоненту музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії та ставив за мету спонукати студентів до засвоєння необхідних теоретичних понять, розгорнутого алгоритму прийомів і дій навчальної роботи над ритмом музичного твору, тощо. На цьому етапі провідними були методи: метод збагачення образно-слухового досвіду, метод асоціативного пошуку, метод розроблення графічного зображення музичних об'єктів, метод художньо-перцептивного аналізу тощо. *Другий етап* – *операційно-інтегрований* сприяв формуванню музично-розвивального компоненту музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії та був спрямований на 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. Провідними методами даного етапу виявились: 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 – корекційний* був підпорядкований формуванню результативно-творчого компоненту сформованості музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії, 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 з метою внесення корективів. Основними методами цього етапу були: метод критичної оцінки даних, метод вільних асоціацій, метод стимулювання творчого самовираження, метод створення ритмічних вправ, метод порівняльно-зіставний, метод розроблення ритмічних вправ. Порівняльний аналіз вхідних і вихідних даних результатів проведеного формувального експерименту уможливив виявлення позитивної динаміки рівнів сформованості музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії.

Проведення дослідно-експериментальної роботи дозволило виявити вагомі переваги у сформованості музично-ритмічної компетентності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, а статистичне доведення достовірності отриманих експериментальних результатів уможливило стверджувати про ефективність запропонованої авторської поетапної методики, що сприяє якісному формуванню музично-ритмічної компетентності майбутніх учителів музики та хореографії.

ДОДАТКИ

Додаток А. 1.

Анкети застосовані в експериментальному дослідженні

Шановні студенти!

Будь-ласка, просимо оцінити мотиви, які Вас спонукають до набуття музично-ритмічної компетенції під час фахового навчання за 10-ти бальною системою.

1. Врахування потужного потенціалу саморозвитку як творчої особистості. –
2. Бажання набути знань і вмінь для проведення ефективних репетицій із учнями. –
3. Необхідність розвитку гострого ритмічного чуття для точного відтворення в сценічних рухах особливостей музики. –
4. Прагнення до оволодіння методами розвитку в учнів естетичного ставлення до ритмічних складових музичного твору. –
5. Інтерес до розвитку ритмічного чуття в учнів. –
6. Можливості здійснювати творчу діяльність у процесі навчальної роботи з даними. –
7. Прагнення до музично-творчого самовираження. –

Дякуємо за участь!

Шановні студенти!

Дайте, будь-ласка, відповіді на запропоновані запитання.

1. Для чого, на вашу думку, вчителю музичного мистецтва і хореографії необхідно вміти читати в нотному тексті ритмічні угруповання?

—

2. Як визначити в музичному творі ритмічні труднощі?

—

3. Для чого викладач залучає студентів здійснювати фрагментарну роботу над ритмом у нотному тексті?

—

4. Як можна використовувати твори мистецтва в роботі з учнями шкільного віку над музичним ритмом?

—

5. Чи можна використати можливості комп'ютеру під час навчальної роботи з учнями над музичним ритмом?

—

6. Чи вважаєте ви, що самостійна робота вчителя музичного мистецтва і хореографії над ритмом музичного твору є необхідною?

7. Чи є можливим художнє висловлення музичного твору без попереднього опрацювання ритмічних труднощів?»

Дякуємо за участь!

Шановні студенти! Здійсніть діагностування власного рівня професійної спрямованості та ступінь прояву прагнення до оволодіння професією за обраним фахом для визначення рівня професійної спрямованості (РПС).

Текст опитувальника:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Постараюся вжити всіх необхідних заходів, щоб не працювати по одержуваної професії.

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

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

15. У мене немає бажання працювати по одержуваній професії.

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

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

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

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

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

Ключ для діагностування рівня професійної спрямованості (РПС).

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

Тест

1. А) Я часто приймаю ризиковані рішення.
Б) Мені важко приймати ризиковані рішення.
2. А) Я прагну досягнути внутрішньої гармонії.
Б) Стану внутрішньої гармонії, мабуть, неможливо досягти.
3. А) Робота, яка погано оплачується не може приносити задоволення.
Б) Цікава, творча робота — є вже сама по собі нагородою.
4. А) Я люблю перечитувати книжки, які мені сподобалися.
Б) Краще прочитати нову книгу, аніж повертатися до вже прочитаної.
5. А) Більшість з того, що я роблю, приносить мені задоволення.
Б) Тільки деякі з моїх занять по-справжньому мене радують.
6. А) Зусилля, яких потребує пізнання істини, варті того, бо приносять користь.
Б) Зусилля, яких потребує пізнання істини, варті того, бо приносять задоволення.
7. А) У складних ситуаціях треба діяти перевіреним способом — це гарантує успіх.
Б) У складних ситуаціях треба знаходити принципово нові рішення.
8. А) Я думаю, що творчість повинна приносити користь людям.
Б) Я вважаю, що творчість повинна приносити людині задоволення.
9. А) Дуже важливо, чи є у людини в житті радість пізнання і творчості.
Б) У житті дуже важливо приносити користь людям.
10. А) Людина повинна працювати заради задоволення своїх потреб і добробуту своєї сім'ї.
Б) Людина має працювати, щоб реалізувати свої здібності та бажання.
11. А) Я думаю, сенс життя – у творчості.
Б) Навряд чи у творчості можна знайти сенс життя.
12. А) Обдарованій людині непробачно нехтувати своїм обов'язком.
Б) Талант і здібності важать більше, аніж обов'язок.

13. А) Обираючи собі справу, людина повинна враховувати її суспільну користь.

Б) Людина повинна займатися перш за все тим, що їй цікаво.

14. А) Я думаю, для творчості необхідні знання в обраній галузі.

Б) Я думаю, знання для творчості зовсім не обов'язкові.

15. А) Для творчості потрібно дуже багато вільного часу.

Б) Мені здається, що для творчості в житті завжди можна знайти час.

Ключ: 1а, 2а, 3б, 4а, 5а, 6б, 7б, 8б, 9а, 10б, 11а, 12б, 13б, 14б, 15б.

Картка № 1

Тема уроку:

Вік учнів: _____

Інноваційні музично-педагогічні технології:

Засоби навчання:

Умови навчання:

Контрольна робота

1. Напишіть етапи роботи вчителя музичного мистецтва і хореографії над ритмом у музичному творі.

2. 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. Яким чином використання музичних творів різних жанрів може урізноманітнити процес роботи над ритмом?

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

6. Яке значення мають музично-теоретичні знання вчителя музики у роботі над ритмічними труднощами зі школярами?

7. Наведіть приклади ритмічних вправ, що сприяють розвитку ритмічного чуття учнів шкільного віку.

«Навчальна робота групи»

Назва музичного твору, автори			
Модель музично-хореографічної роботи	Навчальні умови	Навчальні ситуації	Дії респондента
Модель №1			
Модель №2			
Модель №3			

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.

1. Якщо я не стану керівником дитячого хореографічного колективу, я буду нещасливою людиною.
2. Мені цікаво виконувати навчальну роботу над музичним твором. Однак, мені подобається процес художнього виконання музичного твору.
3. Вважаю, що керівнику дитячого хореографічного колективу не обов'язково здійснювати музично-ритмічний розвиток учнів, оскільки важливим є їх хореографічно-технічна підготовка. .
4. Не прагну в майбутньому одразу досягнути висоти майстерності. Почну працювати, зацікавлювати учнів діяльністю у дитячому хореографічному колективі для участі у міських концертах і конкурсах.
5. Мої навчальні дії спрямовано на отримання позитивного навчального результату набуття фахових компетенцій.
6. Мені до вподоби ті керівники дитячих хореографічних колективів, які можуть активізувати учнів і підготувати їх до виступу за короткий час використовуючи ефективні методи навчання.
7. Я намагаюсь дізнатись більше про складові музично-педагогічної діяльності керівника дитячого хореографічного колективу.
8. Коли я прагну досягти творчого результату з учнями дитячого хореографічного колективу, мені байдуже на почуття й думку інших.

9. Я знаю, що маю недостатній рівень фахових знань щодо музично-ритмічного розвитку учнів шкільного віку, але не поспішаю їх самостійно поповнювати.
10. Вважаю, що у невдалому виступі дитячого хореографічного колективу винними є тільки учні, а не керівник.
11. У практичній роботі з учнями дитячого хореографічного колективу не потрібні фахові знання, потрібно лише організувати систематичні репетиції.
12. Посилений контроль викладачів під час здійснення мною творчої діяльності мені тільки заважає.
13. Якби я мав час, я б уже зміг би організувати роботу дитячого хореографічного колективу.
14. Гадаю, що я музично обдарована особистість, яка здатна до здійснення музично-педагогічної діяльності.
15. Для виконання навчального завдання я можу пригадати забуте й вивчити нове.
16. Я наполегливо вивчаю методику роботи з дитячим хореографічним колективом.
17. Я використовую свої хореографічно-технічні вміння й навички під час творчого розвитку.
18. Спочатку, керівник дитячого хореографічного колективу повинен здійснити самостійну роботу над музичним твором, а потім залучати учнів до роботи над ритмом.
19. Враховуючи вікові особливості учнів керівнику дитячого хореографічного колективу не обов'язково враховувати рівень їх музично-ритмічного розвитку.
20. Я реально оцінюю свої хореографічні здібності, і тому не мрію про великі досягнення у фаховій діяльності.
21. 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.

	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.