

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Факультет дошкільної, початкової освіти і мистецтв

Кафедра мистецьких дисциплін

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО  
ФОРМУВАННЯ ОСНОВ МУЗИЧНО-РИТМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ  
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

***Кваліфікаційна робота***

Галузь знань: 01 Освіта

Спеціальність: 014 Середня освіта (музичне мистецтво)

Освітній ступінь: магістр

Кваліфікація: викладач вокалу. Учитель музичного мистецтва. Методист з виховної роботи.

**Виконала:**

Царик Юлія Олександрівна

Студентка VI курсу, 63 групи

**Науковий керівник:**

Доктор педагогічних наук

проф. Євтух Микола Борисович

Доктор педагогічних наук

проф. Дорошенко Тетяна Володимирівна

**Рецензент:**

вчитель музичного мистецтва

Старобілоуської ЗОШ I – III ст.

Романов Віталій Фролович

**Чернігів – 2019**

Кваліфікаційна робота допущена до захисту  
рішенням кафедри мистецьких дисциплін

Протокол № \_\_\_\_\_ від « \_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20\_\_ р.

Зав кафедри \_\_\_\_\_ д.п.н. проф. Дорошенко Т.В.  
підпис

**Рекомендовано**

до захисту

\_\_\_\_\_ *підпис наукового керівника*

\_\_\_\_\_ *ініціали, прізвище наукового керівника*

**Результат  
Захисту**

\_\_\_\_\_ *оцінка*

\_\_\_\_\_ *дата захисту*

**Голова ЕК**

\_\_\_\_\_ *підпис*

\_\_\_\_\_ *ініціали, прізвище голови ЕК*

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	5
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ</b>	
1.1. Проблема підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до музично-ритмічного виховання учнів у педагогічній теорії та практиці.....	10
1.2. Аналіз музично-освітніх програм в аспекті формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів.....	18
1.3. Сутність, зміст і структура готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів.....	23
<b>Висновки до першого розділу</b> .....	34
<b>РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ФОРМУВАННЯ ОСНОВ МУЗИЧНО-РИТМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ</b>	
2.1. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів.....	35
2.2. Модель підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів.....	46
<b>Висновки до другого розділу</b> .....	52
<b>РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ</b>	

## **МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ФОРМУВАННЯ ОСНОВ МУЗИЧНО-РИТМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

3.1. Стан готовності студентів до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів.....	54
3.2. Формувальний експеримент та його результати.....	61
<b>Висновки до третього розділу.....</b>	<b>72</b>
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>74</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>76</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>83</b>

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Модернізація сучасної системи освіти в Україні, що здійснюється відповідно до положень Національної доктрини розвитку освіти, Державної національної програми „Освіта” (Україна XXI століття), „Концепції національного виховання”, „Концепції громадянської освіти в Україні”, потребує від педагогічної теорії й освітньої практики значної уваги до вирішення завдань формування гармонійно розвинутої людини, здатної до духовно-естетичного й професійного вдосконалення. Концепція Нової української школи, затверджена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р, передбачає докорінне реформування загальної середньої освіти взагалі, та мистецької освіти зокрема. У 2019–2020 навчальному році, відповідно до реформування загальної середньої освіти, продовжуватиметься модернізація мистецької освітньої галузі, що передбачає оновлення змісту, форм, методів та художньо-педагогічних технологій, які мають ґрунтуватися на компетентнісно-діяльнісному та особистісно орієнтованому підходах до навчання, а саме головне – орієнтуватися на здобуття учнями умінь і навичок, необхідних для успішної самореалізації у професійній діяльності, особистому житті, громадській активності. Досягнення цієї мети забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині.

Нові тенденції інтелектуального й духовного відродження суспільства зумовлюють необхідність підготовки висококваліфікованих фахівців, зокрема вчителів музики, професіоналізм яких відповідає потребам сучасної школи. Усі компетентності, зазначені у Державному стандарті однаково важливі і взаємопов’язані: елементи, притаманні одній компетентності впливатимуть на формування інших. Проте на уроках мистецтва відбувається, в першу чергу, формування культурної, предметних та метапредметних компетентностей. Таким чином, у професіограмі вчителя мистецтва найважливішим є сформована фахова компетентність.

Виховання нової генерації майбутніх учителів музичного мистецтва, здатних залучити молоде покоління до спілкування з музичним мистецтвом, значною мірою залежить від формування їх музично-педагогічної культури, яка посідає одне з провідних місць у процесі професійного становлення особистості.

Фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах вищої освіти повинна здійснюватись з урахуванням сучасних вимог до організації навчальної діяльності учнів. Її структура та зміст мають відповідати багатоаспектній роботі шкільного вчителя, який повинен майстерно виконувати роль викладача й вихователя, виконавця й диригента. Формування професійних якостей майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає удосконалення музично-ритмічних умінь – саме в них виявляються необхідні музично-теоретичні, виконавські та диригентські якості. Ритм – один із основних елементів музики, що обумовлює ту чи іншу закономірність у розподілі звуків у часі. Відчуття музичного ритму – це комплексна здібність, що містить сприйняття, розуміння, виконання ритмічної складової музичних образів.

У численних дослідженнях провідних педагогів-музикантів (Л. Баренбойм, І. Коган, С. Савшинський, С. Фейнберг та ін.) наголошується на тому, що вчитель музичного мистецтва має володіти комплексом як загальних, так і професійних якостей. Зокрема, Е. Скрипкіна, систематизуючи професійні якості музиканта-педагога, трактує це явище як складну психофізіологічну єдність усіх якостей і властивостей особистості.

Професійні якості вчителя музичного мистецтва виявляються, перш за все, в умінні ефективно аналізувати й визначати особистісне бачення проблеми, добирати оригінальні засоби вирішення поставлених завдань; у наявності інтуїції, оскільки на її засадах можливе вирішення музично - педагогічних завдань без попереднього логічного професійного аналізу; у використанні в процесі навчання різноманітних мистецьких засобів виразності та зображальності; в умінні запроваджувати різні технології навчання й виховання з обов'язковим урахуванням вікових психолого - педагогічних особливостей школярів та ін.

За результатами аналізу навчального процесу, можна констатувати про наявність певних суперечностей між постійно зростаючим обсягом науково-педагогічної інформації та недостатністю її використання викладачами спеціальних дисциплін, що позначається на мотивації студентів до опанування сучасних педагогічних технологій.

В даний час стає очевидним, одне з найважливіших завдань організації професійної підготовки студентів даної спеціальності є підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що психолого-педагогічна наука має певний доробок у розв'язанні проблеми підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до ритмічного виховання учнів. Проблема формування музично-педагогічної культури вчителя музики досліджувалася в роботах Є. Абдулліна, Ю. Алієва, Л. Арчажникової, Б. Бриліна, В. Бутенка, А. Гордійчука, В. Дряпіки, Д. Кабалевського, Л. Коваль, С. Мельничука, І. Мостової, Г. Нестеренко, Г. Падалки, Л. Рапацької, О. Ростовського, О. Рудницької, А. Сохора, Л. Хлебникової, Г. Ципіна, З. Яропуд та ін. Праці вчених висвітлюють зазначену проблему в плані музично-естетичної підготовки студентів, їх музично-творчої діяльності, формування професійно-педагогічного інтересу до музичної народної творчості, самореалізації у відповідній музично-виконавській діяльності та інші питання.

Питанням впливу музики на формування духовності особистості приділяється увага в психолого-педагогічних дослідженнях Е. Абдулліна, О. Апраксіної, Н. Ветлугіної, Л. Виготського, А. Готсдінера, Н. Гродзенської, В. Петрушина, К. Тарасової, Б. Теплова та ін. Розкриттю виховної ролі різних видів мистецтва присвячені праці Е. Жак-Далькроза, Д. Кабалевського, З. Кодая, Б. Неменського, К. Орфа, О. Рудницької, В. Сухомлинського, Л. Хлебникової та ін.; теоретичні висновки стосовно чуття ритму в процесі сприйняття й осмислення музики містяться в працях Б. Асаф'єва, В. Медушевського, Є. Назайкінського, Г. Ципіна та ін. Питання музично-ритмічного виховання школярів висвітлені у

працях з музичної педагогіки Е. Абдулліна, Л. Бондаренко, І. Гадалової, О. Гумінської, Я. Кушки, О. Олексюк, Е. Печерської, С. Рудневої, Н. Стефіної.

Зважаючи на актуальність проблеми та її недостатню науково-теоретичну розробленість, було визначено тему дослідження: «Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів».

**Мета і завдання дослідження.** *Мета дослідження* – визначити, обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність педагогічних умов підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів.

Згідно з метою і предметом дослідження було визначено такі *завдання*:

1. На основі вивчення наукової літератури здійснити аналіз дослідженості проблеми підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до музично-ритмічного виховання учнів у педагогічній теорії та практиці;

2. Розкрити сутність, зміст і структуру готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів;

3. Дослідити педагогічні умови та розробити модель підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів;

4. Експериментально перевірити ефективність запропонованих педагогічних умов підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів.

**Об'єкт дослідження** – процес підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності.

**Предмет дослідження** – педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів.

У роботі використано комплекс **методів дослідження**: *теоретичні* – аналіз культурологічної, музикознавчої, психологічної та педагогічної літератури для



здійснення історико-педагогічного аналізу проблеми та визначення теоретичних засад дослідження; теоретичне моделювання для розробки моделі духовної культури вчителя; *емпіричні* – аналіз навчальних планів, програм навчальних дисциплін, узагальнення й систематизація педагогічного досвіду для визначення стану та особливостей процесу формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів та підготовки майбутніх вчителів до цього; анкетування, бесіди, інтерв'ю, тестування, рейтинг, спостереження для визначення підготовки студентів до формування основ музично-ритмічної культури; експеримент для перевірки ефективності розробленої моделі підготовки студентів до формування основ музично-ритмічної культури школярів; методи математичної статистики для опрацювання результатів експериментальної роботи.

**Теоретичне та практичне значення одержаних результатів** полягають у можливості їх використання у практичній роботі зі студентами в закладах вищої освіти, а саме:

- визначено педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів.

- розроблено та експериментально перевірено модель підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів.

#### **Апробація результатів роботи.**

Основні теоретичні, методичні та практичні результати дослідження викладено в доповіді та обговорено на всеукраїнській науково-практичній конференції студентів та молодих науковців «Мистецтво та освіта: новації та перспективи» (Чернігів 2019 року).

**Публікації.** Результати дослідження висвітлено в публікації «Формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів» (Чернігів 2019 року).

**Структура й обсяг магістерської роботи.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

#### **1.1. Проблема підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до музично-ритмічного виховання учнів у педагогічній теорії та практиці**

Проблема загального музичного виховання дітей і молоді та підготовка відповідних фахівців завжди привертала увагу педагогічної спільноти. У минулому столітті відомими музикантами було створено значну кількість цінних та цікавих систем музичного виховання. Найбільшої популярності у європейському просторі набули системи Еміля Жак-Далькроза, Карла Орфа та Золтана Кодая, а у радянському музичному вихованні – Дмитра Кабалевського, оскільки саме цим системам властиві цілісність, концептуальність і методична досконалість як з художнього, так і з виховного кутів зору. В Україні проблемами музично-ритмічного виховання на національній основі плідно займався у міжвоєнний період Василь Верховинець, музично-педагогічна діяльність якого починає активно вивчатися в останні десятиліття.

Система музично-ритмічного виховання стала протилежною традиційній «співацькій» концепції музичного виховання. Педагог почав використовувати в безпосередньому зв'язку з музикою, її темпом, ритмічним рисунком, фразуванням, динамікою, штрихом спеціальні вправи, до яких увіходили найрізноманітніші рухи – крокування, біг, стрибки, танцювальні й пластичні рухи. Методичні пошуки Жак-Далькроза увінчалися створенням музично-педагогічної системи, особливістю якої стала евритміка (зв'язок музики з рухом). На його думку, ритміка як засіб виховання складає перший (елементарний) рівень, на якому здійснюється масове музичне виховання дітей. Другий рівень ставить завдання підготовки до професійного навчання й ґрунтується на сольфеджіо та імпровізації на фортепіано. У такий спосіб в рамках однієї музично-педагогічної системи були поєднані завдання масового й професійного музичного виховання, освіти та навчання [39].

У 1919–1924 рр. у Москві діяв «Державний інститут ритмічного виховання», ректором якого була Н. Александрова – одна з найулюбленіших учениць Е. Жак-Далькроза. Викладачами були князь С. Волконський (онук декабриста – письменник, мистецтвознавець), В. Гринер, В. Іванов та ін. В інституті викладали ритміку, пластику, шведську гімнастику, імпровізацію, сольфеджіо, історію музики, фізіологію, психологію, естетику. Інститут проводив навчальну підготовку ритмістів-практиків, вивчав проблеми ритму в багатьох галузях науки, культури. 1924 р. в Москві при «Державній академії художніх наук» (ДАХН) була заснована Московська асоціація ритмістів (МАР). Ядром МАР стали викладачі Ритмічного інституту. Спочатку асоціація складалася з трьох секцій: наукової, педагогічної та художньої. Пізніше до них додалася музично-методична, яка займалася підготовкою видань. МАР була ліквідована в 30-і рр. разом з ДАХН [17].

Таким чином, позитивним у музичному вихованні школярів 20–30-х рр. ХХ ст. було впровадження слухового методу та евритміки (побудованої на музично-педагогічній системі Е. Жак-Далькроза), на основі яких на уроках музики в загальноосвітній школі закріпилися три види діяльності учнів – слухання музики, хоровий спів, рух під музику. Але поступово система Жак-Далькроза ніби розчинилася в багатьох інших системах музичного виховання. Окремі її елементи трапляються в сучасних методиках навчання художній гімнастиці, використовуються в дошкільних закладах і загальноосвітніх школах тощо [10].

Вагомий внесок у виховання та гармонійний розвиток особистості зробив Василь Верховинець – видатний український композитор, хоровий диригент, хореограф і фольклорист. Одним з могутніх засобів досягнення цієї мети він уважав рухливі музичні ігри. У 1923 р. опубліковано вагому наукову працю В. Верховинця – збірку дитячих ігор з піснями «Весняночка». Характерною рисою «Весняночки» є надзвичайна багатогранність її педагогічного та естетичного впливу на вихованців. Дитина відчуває на собі благотворну дію музики й слова, танцю й ритмічних рухів. Репертуар «Весняночки» автор побудував на основі фольклорного матеріалу, власних творів та кращих зразків заново переосмисленої

музично-ігрової дитячої літератури своїх сучасників: М. Лисенка, М. Леонтовича, К. Стеценка, П. Козицького, П. Демуцького. Разом з іграми та піснями до «Весняночки» увійшли й танцювальні рухи. Ще в «Теорії українського народного танцю» В. Верховинець писав: «Пісня й танець – це рідні брат і сестра. Як у пісні виливаються жарти, радощі й страждання народні, так і в танці та іграх народ проявляє свої почуття» [15]. Варто відзначити, що В. Верховинець перший серед фольклористів дав назву майже всім танцювальним рухам української народної хореографії, відповідно до їхнього характеру та внутрішнього змісту.

У праці «Теорія українського народного танцю» автор розробив і запропонував оригінальний метод запису хореографічного матеріалу, який полягає в словесному описі рухів і їхніх комбінацій, ілюстрованих малюнками та схемами. Його метод здобув широке визнання серед науковців [15].

Велику увагу В. Верховинець у «Весняночці» приділяв аналізу хореографічного матеріалу. Автор вносив танцювальні рухи до багатьох ігор, коли цього вимагав їхній зміст або дозволяв характер пісні. Про практичну частину підручника рецензент першого видання «Весняночки» професор Б. Яновський писав: «Тут автор пояснює зміст кожної пісні і спосіб, яким вона повинна виконуватися, тобто викладає, якими повинні бути самі ігри відповідно до поданої пісні, інакше кажучи, дає малюнок драматичної дії. Це надзвичайно цінно і цікаво, тому що маємо можливість широко використовувати пісні з метою виховання ритмічного чуття, привчати до ритміки рухів, що в свою чергу веде на шлях розвитку пластики» [14].

«Весняночка» відіграла велику роль у вихованні дітей у 20–30-і рр. Це видання користується заслуженою пошаною і в наш час. Її автор (В. Верховинець) є одним з основоположників створення дитячого музично-ігрового репертуару.

Між теоретичними положеннями й практичною діяльністю видатних педагогів, з одного боку, та широким впровадженням передових для того часу методик у систему освіти, з іншого, часто виникають суперечності, про що свідчить стан музичного навчання дітей у загальноосвітній школі. Багато прогресивних ідей 20–30-х років виявилися не реалізованими в масовому

масштабі через педагогічну поспішність і невідповідність до цього музичних працівників [14].

На початку 80-х років ХХ ст. музично-ритмічні рухи були знову введені до шкільної програми (уперше вони були включені до програми навчання ще у 20-і роки ХХ ст.). Ця форма музичних занять спрямована на пластичне вираження особливостей музики, яка звучить у класі. Е. Абдуллін зазначає, що музично-ритмічні рухи допомагають в особливій, наочній формі показати процес сприймання музики учнями, виявити ті засоби виразності, які сприяють засвоєнню ключових знань [1]. Ця форма діяльності доступна кожному учню, у тому числі дітям, у яких є труднощі зі співом. На музичних заняттях у школі основними видами музично-ритмічних рухів, які визначають склад цієї групи навичок, є крокування на місці в поєднанні з художньо-образним сприйманням музики, а також різні пластичні рухи рук і корпусу. При доборі рухів ураховуються вікові особливості учнів, а також обмежені просторові умови, у яких звичайно проходить урок музики.

Євроінтеграційний вектор освітньої політики України спрямовує підготовку вчителів музичного мистецтва на ознайомлення з популярними зарубіжними активними технологіями навчання й виховання, серед яких ритміка Еміля Жак-Далькроза займає важливе місце. Її концептуальні положення та методичні особливості маловідомі на пострадянському просторі, а розвивальний та терапевтичний потенціал музично-ритмічного виховання не використовується у вітчизняній педагогіці в повному обсязі [56].

Методичні засади ритмічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва базуються на досягненнях психолого-педагогічної науки ХХ століття. Очевидним є вплив ідей активної школи, зокрема, педагогічної теорії Джона Дьюї, у якій робиться наголос на учінні через діяльність, що ґрунтується на спонтанних інтересах і особистому досвіді дітей. Не можна оминати увагою теорію автогенетичного розвитку дитини Жана Піаже, що стимулюється, керується та підтримується педагогічною діяльністю, а також «техніки» Селестина Френе, що орієнтуються на інтереси й потреби дітей, на змістове

наповнення освітнього процесу через дослідницьку й технологічну діяльність самих учнів, а в методах спираються на проблемне навчання.

Розвиток ритміки Е. Жак-Далькроза був суголосний великій театральній реформі початку ХХ ст., появі балетної трупи Сергія Дягілева, супроводжувала народження танцю модерн. Ціле покоління виросло на вільному танці Айседори Дункан, відлуння якого знаходимо й у працях Далькроза.

Наголосимо, що Далькроз стояв у початків відродження у ХХ ст. античного культу тілесності, пошуків філософського, естетичного та психофізіологічного обґрунтування фізичної досконалості людського тіла. «По суті тільки музика як єдине мистецтво, що спирається безпосередньо на динамічний розвиток і ритм, здатна надавати стиль рухам тіла, безперестанку насичуючи їх емоціями, що визволяються музикою та її інспіраціями. Коли людське тіло стане омузиченим і напоєним ритмами, податним на різнорідні нюанси, тоді оживлена пластика стане самостійним мистецтвом вищого гатунку» [23].

Слідом за античними філософами Е. Жак-Далькроз вважав рух найважливішим атрибутом людського життя, наголошуючи, що «бездіяльність, нерухомість свідчать про атрофію органів, про загальний занепад життєвих сил» ([23]. Свою концепцію він обґрунтовував у численних працях з огляду на універсальні філософські категорії «рух», «час» і «простір», які в ритміці конкретизуються як моторність, темпоральність, просторовість. Засадничим методологічним концептом ритміки стає тілесність як еквівалент чуттєвості, причому «прекрасне тіло дано людині не для гонору, а для гідного прийняття власного духа» [23]. Корелюючись з ідеями античних філософів, особливо улюбленого Далькрозом Платона, ритміка реалізує гносеологічний і гедоністичний потенціал тілесної пластики, через яку людина сприймає ритм і гармонію всесвіту [30].

Окремі положення щодо ритмічної підготовки дітей та молоді можна знайти в провідних концепціях музичного виховання минулого століття (Карла Орфа, Золтана Кодая, Дмитра Кабалевського та ін.), але цілісну систему ритміки було створено саме Емілем Жак-Далькрозом. Оскільки його концепція базується на

засадах креативності, на її подальший розвиток не могли не вплинути психологічні теорії творчості, що активно з'являються у другій половині ХХ століття. У першу чергу слід назвати американського професора Еліса Пола Торанса, теоретичні викладки якого можуть допомогти сформулювати методичні засади ритмічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва [30].

Не слід забувати і про психотерапевтичні властивості ритміки, хвала яким звучала з уст відомих медичних світил ще за часів Далькроза. Відповідні вправи з його методики й сьогодні залишаються в арсеналі психотерапевтів і психіатрів. Очевидно, що з арт-терапевтичними засадами далькрозівської ритміки слід також ознайомлювати студентів педагогічних спеціальностей [29].

Далькроз згадує, як, пошукуючи причини невдач своїх учнів у працях фізіологів і психологів, він зрозумів, що аби успішно відтворити ритм через рухи, «недостатньо схопити його інтелектуально й мати м'язовий апарат, що придатний для вправної інтерпретації. Передусім потрібно налагодити швидке порозуміння поміж мозком, який має певні наміри й аналізує, і тілом, яке виконує замовлення» [23]. Подальші пошуки дозволили Далькрозу з'ясувати, що найчастіше в результаті рухової візуалізації («втілення» у прямому сенсі) музично-слухових уявлень відбувається їх спотворення, оскільки бракує відповідних зв'язків між мозком, периферійною нервовою системою і м'язовим апаратом, а також наслідку антагонізму певних м'язів, що виникає завдяки запізненню розпоряджень мозку щодо їх розслаблення. «Усвідомлення сталого опору в м'язовій системі й безладу в нервовій системі призводить до мозкового безладу, браку довіри до володіння собою, до невпевненості в собі. Часто цей загальний неспокій призводить до повної неможливості сконцентруватись» [23].

Розмірковуючи на тему внутрішньої інтелектуальної свободи Далькроз стверджує, що тіло відіграє в цьому значну роль. «Чим більше автоматизованих навичок набере наше тіло, з тим більшою радістю дух наш вознесеться над матерією. Коли ми змушені думати про наше тіло, тоді мимовільно втрачаємо певну свободу нашого розуму, оскільки ... є невольниками власної тілесної форми, в'язнями матерії» [23]. На противагу поширеній думці Далькроз завжди

стверджував, що в результаті передозування раннього інтелектуального розвитку, коли домінують навички аналітичного мислення, відбувається не роз'яснення розуму, оскільки до нього вноситься неспокій, а порушення його рівноваги [28].

Зауважимо, що ритмічні вправи Далькроза, з одного боку, призводять до напрацювання чисельних «автоматизмів» у функціонуванні м'язової системи, а з другого – до формування здатності швидкої передачі інформації «... між двома полюсами нашого єства й розширенню області наших натуральних ритмів... Одним із перших результатів вправ... стає відкриття дитиною способів пізнання самої себе, панування над собою, взяття якби у власність своєї особистості» [23].

Коли дитина усвідомить, «яким прекрасним механізмом є дане їй тіло», то відчує, як зароджується в ній потреба застосування всіх прихованих сил, якими вона наділена. «Розвивається також її уява, оскільки розум, цілком вільний і нічим не обмежений, може нарешті відпустити поводи власної фантазії» (там само). Далькроз наголошує, що в результаті звільнення дитини від усіляких «зажимів» фізичного характеру, вона перестає бути заклопотаною нічого не значущими думками, починає відчувати радість. «Ця радість є новим чинником духовного розвитку, новим стимулом до вільної діяльності» [23].

Методичні засади ритмічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування основ музично-ритмічної культури стосуються всіх базових компонентів ритміки Далькроза як тілесної візуалізації метроритму (евритміки), сольфеджіо та імпровізації. Перший компонент виконує засадничу роль, відтворюючи музичний розвиток за допомогою пластики тіла. Часто його називають евритмікою (не слід плутати з вальдорфською евритмією). Другий компонент – сольфеджіо – формує слух, на базі якого вдосконалюється вокальна й ритмічно-рухова компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва. Пунктом відправлення для формування музичного слуху студентів стає читання нот уголос із попереднім докладним ритмічним, мелодичним та структурним аналізом. Активне формування слуху полягає не тільки в читанні нот із листа, але й у розвитку емоційного сприйняття музики, пам'яті та уяви [31].



Важливо, що у своїх науково-методичних пошуках Е. Жак-Далькроз завжди залишався, передусім, музикантом і розглядав ритмічно-рухову діяльність як засіб музичного розвитку особистості. Тому ритмічна (а точніше – метрична) підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до формування основ музично-ритмічної культури не має нічого спільного з музично-ритмічною концепцією Далькроза. На відміну від аеробіки, що підпорядковується лише музичному метру, в ритмічних вправах Далькроза всі рухи інтерпретують музику, розкривають її емоційний зміст.

Нагадаємо, що ритмічна підготовка ґрунтується в Далькроза на імпровізації (ритмопластичній і фортепіанно-виконавській) як особливій формі художньої творчості. Одна з його вимог стосується постійної зміни музичних творів, оскільки це підтримує слухову увагу учасників, вимагає від них динамічного емоційного та пластично-рухового відгуку. Далькроз вважав, що використання одних і тих самих творів робить неможливим імпровізаційні прояви рухової активності, а сам процес сприймання музики втрачає напруженість слухової уваги [30].

Отже, найактивніше питання ритмічної підготовки вивчаються в межах Міжнародної асоціації ритміки Далькроза науковцями з різних країн, зокрема такими, як В. Бауэр (США), А. Пастернак (Польща), Л. Сешан (Швейцарія), Минди Шие (Тайвань) М.-Л. Юнтунен (Фінляндія) та ін. У польській науковій думці проблеми ритміки мають давню традицію М. Бжозовської-Кучкевіч, З. Буровської Е. Кілінської-Евертовської, М. Пшиходзінської та ін.), яку продовжують сучасні дослідники А. Грайпель, Р. Лавровська, Б. Островська, М. Степень та ін. На початку ХХІ століття ритміка Е. Жак-Далькроза починає досліджуватися в Україні (К. Завалко, В.Ключко, О. Ростовський та ін.). Але поступово система Жак-Далькроза ніби розчинилася в багатьох інших системах музичного виховання. Окремі її елементи трапляються в сучасних методиках навчання художній гімнастиці, використовуються в дошкільних закладах і загальноосвітніх школах тощо. Вагомий внесок у виховання та гармонійний

розвиток особистості дитини зробив Василь Верховинець – видатний український композитор, хоровий диригент і фольклорист.

## **1.2. Аналіз музично-освітніх програм у аспекті формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів**

Сучасне шкільне мистецьке навчання в Україні, як і будь-яке навчання загалом, ґрунтується на особистісноорієнтованому та компетентнісному підходах. У контексті їх реалізації було уточнено мету і завдання освітньої галузі “Мистецтво” нового Державного стандарту початкової освіти. Зокрема, мета полягає у формуванні у молодших школярів комплексу ключових (метапредметних), естетичних (міжпредметних) і мистецьких (предметних) компетентностей у процесі опанування художніх цінностей і способів художньої діяльності шляхом набуття власного естетичного досвіду. До завдання входять: виховання в учнів емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва та навколишньої дійсності, розвиток художніх інтересів і потреб, естетичних ідеалів, здатності розуміти й інтерпретувати художні твори і сприймати та оцінювати естетичні явища; формування в учнів на доступному рівні системи художніх знань і вмінь, яка відображає цілісність і специфіку мистецтва різних видів; розвиток емоційно-почуттєвої сфери учнів, їхніх художніх здібностей і мислення, здатності до самовираження і спілкування [48].

Згідно з новими Типовими навчальними планами, затвердженими Міністерством освіти та науки України освітня галузь “Мистецтво” у початковій, основній та старшій школах реалізується навчальними предметами “Образотворче мистецтво” та “Музичне мистецтво” або інтегрованим курсом “Мистецтво” за вибором загальноосвітнього навчального закладу.

Період 2013 – 2014 н.р. є другим роком впровадження нових навчальних програм початкової школи, які розроблені відповідно до нового Державного

стандарту початкової загальної освіти, затвердженого Постановою КМУ № 462 від 20.04.2011[48].

В 2016 р. Колегія Міністерства освіти і науки схвалила оновлені програми початкової школи. Програма спрямована на реалізацію мети та завдань освітньої галузі, визначених у Державному стандарті початкової загальної освіти, ідеї концепції «Нова українська школа» (2016 р.)[48].

Основною метою курсу «Музичне мистецтво» є формування основ музичної культури учнів як важливої і невід'ємної частини їхньої духовної культури, комплексу ключових, міжпредметних і предметних компетентностей у процесі сприймання й інтерпретації кращих зразків української та світової музичної культури, а також формування естетичного досвіду, емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва[48].

Досягнення поставленої мети передбачає введення учнів у світ добра й краси, відбитий у музичних творах, засвоєння ними початкових знань про особливості художньо-образної мови музичного мистецтва; розвиток чуттєво-емоційного сприйняття навколишнього світу крізь призму музичного мистецтва, прилучення учнів до животворного джерела людських почуттів і переживань, втілених у музиці; збагачення емоційно-естетичного досвіду учнів, підведення їх до осягнення художньо-образної суті музичного мистецтва в його найпростіших втіленнях; сприяння розвитку образного мислення, уяви, загальних та музичних здібностей учнів; формування здатності до різних видів активної музично-творчої діяльності, опанування елементарними практичними вміннями та навичками; формування універсальних (духовних, моральних, громадянських, естетичних) якостей творчої особистості; виховання ціннісного ставлення до музичного мистецтва [48].

В основу шкільної програми покладено провідні положення сучасної музичної педагогіки, а саме: визначення мети загальної музичної освіти у широкому культурологічному контексті; підхід до сприймання музики як основи загальної музичної освіти; ставлення до музичного мистецтва як джерела і предмета духовного спілкування. Програмою передбачено неперервність і

наступність завдань і змісту музичної освіти у початковій та основній школі; Варіативність її змісту та поліхудожність, що реалізується через встановлення зв'язків між музикою та іншими видами мистецтва.

Програма ґрунтується на таких принципах музичної педагогіки:

- орієнтації на духовний розвиток особистості засобами музичного мистецтва;
- зв'язку музики з життям;
- опори на три типи музики – пісню, танець, марш;
- активізації музичного мислення;
- єдності емоційного і свідомого, художнього і технічного;
- взаємодії мистецтв;
- особистісно-діяльнісного підходу, визнання самотності й самоцінності особистості учня [48].

У програмі реалізовано ідею загальної музичної освіти учнів на основі української національної музичної культури як складника світової. Її суть полягає у ставленні до музичного мистецтва як невід'ємної частини духовного життя народу; у зверненні до народної музичної творчості крізь призму її життєвих зв'язків із духовним, матеріальним та практичним світом людини; у розгляді української музичної культури в діалектичній єдності з музикою інших народів; у вивченні професійної музики крізь призму її фольклорних джерел; у розкритті естетичного змісту української народної і професійної музики на основі досягнення учнями суті й особливостей музичного мистецтва.

Мета і завдання музичної освіти учнів 1-4 класів зумовлені соціальними функціями музичного мистецтва, вимогами Державного стандарту початкової загальної освіти.

Метою музичної освіти в початковій школі є формування основ музичної культури учнів як важливої і невід'ємної частини їхньої духовної культури, комплексу ключових, міжпредметних і предметних компетентностей у процесі сприймання й інтерпретації кращих зразків української та світової музичної

культури, а також формування естетичного досвіду, емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва [49].

Змістове наповнення програми передбачає формування в учнів світоглядних, ціннісно-орієнтаційних, навчально-пізнавальних, творчо-діяльнісних, комунікативних компетентностей, що досягається через сприймання та інтерпретацію творів народного і професійного музичного мистецтва, оволодіння досвідом художньо-практичної діяльності, розвиток творчих здібностей, потреби в міжособистісному спілкуванні та спілкуванні з творами музичного мистецтва.

В основу структури програми покладені різні грані музики як єдиного цілого. Програма має тематичну побудову, що дає змогу об'єднати різні види музичної діяльності учнів (сприймання музики, виконання, засвоєння необхідних музичних понять і термінів, елементарне музикування, інсценування пісень, ритмічна й пластична імпровізація, тощо) на одному уроці.

Зміст і послідовність тем визначаються необхідністю розвитку в учнів здатності до співпереживання тих почуттів і станів, що виражає музика; досягнення художньо-образної суті музичного мистецтва у найпростіших виявах, засвоєння елементів музичної мови; можливостями усвідомлення зв'язків музики з життям, набуттям ними практичного досвіду. Уміннями сприймати, аналізувати і виконувати музику учні оволодівають у тісному зв'язку із засвоєнням конкретної теми [27].

Тематична побудова програми (заснована на музично-педагогічній концепції Д.Б. Кабалевського) пройшла у свій час багаторічну масову експериментальну перевірку в школах України і зарекомендувала себе як найбільш доцільна.

Теми програми мають не тільки навчальний, але й музично-естетичний характер і відкривають можливість досягнення цілісності та єдності навчального процесу не лише в межах одного уроку, але й протягом семестру, навчального року і всього навчального курсу.

Базова програма передбачає свободу творчості вчителя й можливості вибору традиційних та сучасних педагогічних методик (М. Лисенка, К. Орфа, Е.Жак-Далькроза, З. Кодая та інших). Тому у варіативних авторських концепціях назви навчальних тем, порядок та обсяг їх подання можуть бути іншими (за умови відповідності Державному стандарту). При цьому мають бути використані твори з орієнтовного або додаткового матеріалу для слухання і виконання [48].

Основні ідеї програми, її тематична побудова й змістовна наповненість визначили особливості організації музично-освітньої діяльності учнів. Відповідно до концепції Д.Кабалевського, проблема сприйняття музики не пов'язується з жодним окремим видом діяльності. Активне сприйняття музики – основа музичного виховання в цілому, усіх його ланок.

Передбачене програмою виконання музично-ритмічних рухів, спрямованих на пластичне вираження змісту музики (пластичне інтонування, вільне диригування, танцювальні рухи, крокування, „гра” на уявних музичних інструментах тощо), має розвивати музичні здібності учнів, їхню здатність емоційно й свідомо сприймати музику. Однією з форм виконавської діяльності учнів запропоновано гру на елементарних музичних інструментах, що сприятиме розвитку музичного слуху, уміння розрізняти ритмічні, темброві та динамічні особливості звучання [48].

Варто зазначити, що означена програма має наступність щодо дошкільної та початкової освіти, що істотно вирізняє її з-поміж інших у позитивному сенсі. Наступність і неперервність у музичному навчанні дошкільників й молодших школярів є малодослідженим питанням і потребує наступного розв'язання. У теорії та практиці саме дошкільна та початкова шкільна освітні сфери залишаються найбільш розмежованими і відокремленими одна від одної. Дотримання принципу наступності музичного розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку актуалізує необхідність розробки як засобів і методів, так і цілей музичної освіти. Зміст музичного навчання молодших школярів повинен розширювати, логічно продовжувати та

доповнювати зміст навчання музики дошкільників з урахуванням надбань і досвіду дошкільного дитинства [40].

Отже, дослідження стану нормативно-правових документів та практики виявило, що у процесі навчання музики дітей молодшого шкільного віку перевага надається розвитку знаннєвої функції особистості, мистецької компетентності та інтелектуальності. Також програмою передбачено формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів.

### **1.3. Сутність, зміст і структура готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів**

Фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах вищої освіти повинна здійснюватись з урахуванням сучасних вимог доорганізації навчальної та позакласної діяльності учнів. Її структура та зміст мають відповідати багатоаспектній роботі шкільного вчителя, який повинен майстерно виконувати роль викладача й вихователя, виконавця й диригента. Формування професійних якостей майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає удосконалення музично-ритмічних умінь – саме в них виявляються необхідні музично-теоретичні, виконавські та диригентські якості. Ритм – один із основних елементів музики, що обумовлює ту чи іншу закономірність у розподілі звуків у часі. Відчуття музичного ритму – це комплексна здібність, що містить сприйняття, розуміння, виконання ритмічної складової музичних образів.

Перед тим як надати обґрунтування поняттю «готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів», розглянемо сутність таких базових понять як: «готовність» та «музично-ритмічна культура».

Готовність – це підсумок цілеспрямованої підготовки людини, яка забезпечує її ефективність у будь-якому виді діяльності. Термін «готовність» став об'єктом дослідження серед науковців наприкінці XIX століття, які стверджують,

що в основі будь-якої діяльності лежить готовність людини до її здійснення. Так, психолог О. Прангішвілі відзначає, що істотною загально-психологічною особливістю діяльності є її виникнення на підставі готовності до певної форми реагування – настанови, жодна діяльність не виникає з «пустого місця» [67].

Аналіз науково-методичної літератури засвідчив, що перші фундаментальні дослідження питання готовності до діяльності, були здійснені Д. Узнадзе і колективом грузинських учених-психологів. Вони надали визначення поняттю «готовність суб'єкта до дії» та умов її виникнення. У результаті досліджень вчені зробили висновок, що у випадку наявності будь-якої потреби і ситуації її задоволення у суб'єкта виникає специфічний стан, який можна характеризувати як готовність, як установку його до здійснення певної діяльності, спрямованої на задоволення його актуальної потреби [82].

З часом термін «готовність» почав з'являтися в науковій літературі на початку ХХ століття з потребою формування особистості, яка відзначається великою активністю в різних сферах життєдіяльності. Такі психологи як: Д. Кац, Г. Олпорт, М. Сміт, У. Томас [85] аналізували готовність як явище соціально-ціннісної стійкості людини до зовнішніх і внутрішніх діянь оточуючого середовища в межах регуляції й саморегуляції поведінки людини.

У другій половині ХХ століття проблема готовності стала предметом розгляду у вітчизняній педагогічній науці і була представлена працями К. Дурай-Новакової, Г. Костюка, Н. Кузьміної, О. Мороза, В. Сластьоніна, А. Щербакова.

Ю. Пелех розглядає готовність як інтегровану якість особистості, спрямовану на адекватну реакцію щодо можливості ситуативного вирішення універсальних (різнопланових) освітніх завдань із допомогою активізації і застосування набутої у навчально-виховному процесі системи компетенцій, що означені за таких умов диференційно-варіативними видозмінами [61].

У сучасній психолого-педагогічній літературі поняття «готовність до виконання діяльності» вживається в різних значеннях. Готовність визначається як наявність здібностей (Б. Ананьєв [4], С. Рубінштейн [69]); якість особистості



(К.Платонов [63]); знання про професію та практичні вміння й навички (В. Серіков [9]).

Визначення готовності свідчать про широку розгалуженість цього поняття. Одна група науковців (Л. Кондрашова [32], Г. Троцько [81]) у визначенні сутності готовності виокремлюють, що вона включає не лише професійні знання, уміння, навички, а й певні особистісні характерні риси, що забезпечують успішне виконання професійних функцій на результат. Інші автори вказують на потенційні можливості готовності в забезпеченні мобілізації на включення у професійну діяльність (А. Ліненко [37]), внутрішніх умов для успішного професійного саморозвитку (О. Пехота [64]), високого рівня професійного саморозвитку (Г. Троцько [81]). Крім того, в авторських визначеннях готовність виступає як результатом професійно-педагогічної підготовки (С. Литвиненко [36]), так і умовою та регулятором успішної професійної діяльності (І. Гавриш [16]).

Однак, не дивлячись на розбіжності у трактуванні цього поняття, основними характеристиками готовності до педагогічної діяльності Т. Садова визначила такі: цілісність, стійкість, інтегративність, динамічність, полікомпонентність цього утворення. Вона зазначає, що на сьогодні у визначенні структурних компонентів готовності теж не існує єдиної думки [70].

Отже, за великої кількості характеристик поняття «готовність», його розуміння залежить від основних теоретичних підходів, які взаємодоповнюють один одного. Більшість дослідників у складі готовності до професійної діяльності виділяють знання, вміння, певний досвід їх застосування на практиці, позитивне ставлення студентів до професії вчителя, стійкі мотиви педагогічної діяльності, наявність професійно важливих якостей особистості.

Для оптимальної організації процесу основ музично-ритмічної діяльності розглянемо сутність поняття «музично-ритмічна культура».

Як відомо, людина осягає, усвідомлює зміст музики в різних видах музичної діяльності, починаючи із слухання її. Але особливо інтенсивно, поглиблено учень проникає в зміст музичної промови (зрозуміло, і її ритмічної сторони) в процесі власного виконання, стимулюючого найактивніші, загострені форми музичного

переживання. Саме в ході виконавської діяльності перед музикантом, коли він оволодіє достатньо розвиненим інтелектом і художнім чуттям, розкриваються ті нюанси творчої думки композитора, які в іншій ситуації (при слуханні, наприклад) могли б залишитися і нерозкритими [55].

Ритмічне переживання музики завжди супроводжується тими або іншими руховими реакціями (що виявляються у вигляді різних мускульних інервацій, типу підсвідомого, як то кажуть, «машинального» відбиття ритму ногою, легких «акомпануючих» рухів пальців, гортані, корпусу і т.д.). Іншими словами, музично-ритмічне переживання людини так чи інакше зв'язано з його м'язовим відчуттям. Ця позиція повністю розділялася і таким авторитетним теоретиком і практиком в питаннях ритму, як Е.Жак-Далькроз: «Без тілесних відчуттів ритму. не може бути сприйнятий ритм музичний. В розвитку відчуття ритму бере участь все наше тіло» [23].

Музично-ритмічна культура – поняття широке й багатомірне, яке охоплює глибоке розуміння й усвідомлення музики як суспільного явища, засвоєння її основних закономірностей в яких ритм виступає складовою частиною музичного виховання й оптимальніше відображається в рухах. Музично-ритмічну культуру у процесі навчання розглядаємо як складне й динамічне утворення, котре передбачає розвинуті музично-слухові уявлення, які формують в дітей сприйняття музичних образів і здатність передавати їх у русі.

У структурі музично-ритмічної культури ми виділяємо такі компоненти: емоційно-почуттєвий, когнітивно-зацікавлений, комунікативний, творчо-діяльнісний.

Надаючи першочергове значення емоційно-почуттєвому компоненту, ми враховували, що емоції служать одним із головних механізмів психічної діяльності та поведінки, спрямованих на задоволення актуальних потреб. Вони мають чітко виражений конкретно-ситуативний характер, тобто виражають ставлення до певної ситуації та власних проявів у цій ситуації. Емоції (від лат. *emovere*. – хвилювати, збуджувати) відносяться до особливого класу психічних процесів і станів, пов'язаних інстинктами, потребами, мотивами, які відбивають у

формі безпосереднього переживання (задоволення, радості, страху тощо) значимість діючих на індивіда явищ і ситуацій для здійснення його життєдіяльності. Слуховий досвід, прикрашений естетичними емоціями, регулює почуття, приносить до них справжнє естетичне переживання. У структурі музично-ритмічної культури емоційний компонент має велике значення: емоції сигналізують про наявність потреб рухатися, виявляють ставлення до предмета, потреби, тобто оцінюють, якою мірою він відповідає індивідуальному характерові, відбиває переживання, пов'язані з процесом мотивації, показують оцінку результатів діяльності, тобто якою мірою досягнута мета відповідає ідеальній. Особливістю емоційних переживань у цьому віці є те, що в чистому вигляді вони практично не існують. Будь-яке переживання – це завжди конгломерат різних емоцій. У результаті музично-ритмічної діяльності отримують учні емоційний досвід, який разом із знаннями та вміннями стає передумовою музично-ритмічної культури як загальної характеристики особистості [57].

Розглядаючи зміст наступного, когнітивно-зацікавленого компоненту зазначимо, що розвиток учнів відбувається, насамперед, у творчому процесі пізнання музичного мистецтва. Це передбачає проникнення в художньо-образний зміст твору, виявлення його стильових і жанрових рис, особливостей структурно-логічної будови, усвідомлення закономірностей музичного втілення образно-сміслових явищ. Психологічна наука визнає пізнання як процес цілеспрямованої активності відображення світу свідомості людей, здобування, нагромадження та систематизації знань. Будучи пов'язаним із загальним розвитком людини, цей процес реалізується на інтелектуальному рівні шляхом розумових операцій, стає необхідною умовою успіху будь-якої діяльності, важливим її результатом. Видатні музиканти-педагоги (Й. Гофман, О. Гольденвейзер, Г. Нейгауз, Г. Прокоф'єв, Г. Ципін та інші) у своїй педагогічній діяльності завжди приділяли значну увагу активізації інтелектуальної сфери учнів, формуванню їх художнього мислення. За переконанням Г. Ципіна, загальний музичний розвиток є багатограним і складним процесом. Одна з найважливіших сторін зв'язана з розвитком комплексу спеціальних здібностей (музичний слух, чуття

музичногоритму, музична пам'ять). Але, підкреслює Г. Ципін, розвиток учня не зводиться тільки до виявлення й кристалізації його спеціальних здібностей [82]. Не менш суттєвими в плані загального музичного розвитку є й ті метаморфози, внутрішні зрушення, які відбуваються у сфері музичного мислення та художньої свідомості учнів. Більш широко розглядає це питання Г. Падалка. На її думку, аби знати мистецтво в розмаїтті його жанрів і стилів, важливо «мати великий запас естетичних вражень, великий досвід інтелектуально-емоційного усвідомлення образного змісту творів, володіти різнобарвною палітрою здатності до художніх роздумів і почуттів» [60]. Знання з музики, її видів, жанрів, стилів, отримані на основі знайомства на уроках музичного мистецтва відіграють важливу роль у формуванні основ музично-ритмічної культури учнів. Систематичне набуття спеціальних знань у процесі навчання забезпечує відповідний комплекс умінь і навичок, а створення на уроках проблемних ситуацій спрямовує на збагачення асоціативно-слухового фонду й виконавського досвіду, закладає основу для вироблення особистісного ставлення до музичних явищ, сприяє моделюванню власних думок та оцінних суджень, надає можливість націлити їх на самостійне вирішення творчо-виконавських проблем. Отже, когнітивно-зацікавлений компонент спрямований на системне набуття знань і переконань у галузі музичного мистецтва, які разом із комплексом умінь і навичок забезпечують формування основ музично-ритмічної культури [60].

Розвиток комунікативного компоненту здійснюється через формування вмінь логічно й аргументовано висловлюватися як вербальною, так і музичною мовами (мовою музично-ритмічних рухів), працювати колективно й знаходити взаєморозуміння. Рухова активність завжди передбачає розуміння художнього змісту музичного твору та втілення його у виконанні. Музичний твір містить певне емоційне забарвлення та якщо виконавець донесе слухачам зміст музики через відтворення відповідного настрою, який виражається ритмом, динамікою, тембральним колоритом та іншими художніми засобами, то слухачі зможуть емоційно відгукнутися на виконувану музику [56]. Музично-виконавську діяльність учнів важливо націлювати на сприймання музики слухачем, що

визначає її комунікативну сутність. Разом із тим, останнім часом у музичній педагогіці помітно виявляється інтерес до колективних форм музикування в цілому (гра в дитячому оркестрі на ДМІ), а саме: оркестрового, ансамблевого. Спільне музикування викликає в молодших школярів величезний інтерес. Загальновідомо, що мотивація є могутнім стимулом у роботі. Саме тому ансамблеве музикування здатне значно підвищити зацікавленість, встановити сприятливу педагогічної атмосфери на уроках, створити ситуації успішного виконання музичних творів.

Формування творчо-діяльнісного компоненту спрямовується на організацію навчання у класах і за їхніми межами (гурток, музична школа, школа танців). Дослідження різних авторів (Л. Андреев, В. Белікова, Є Громов, В. Загвязінський, Н. Кузьміна, В. Моляко, В. Шинкарук) переконують, що творчість ґрунтується на розвиненому мисленні, уяві та інтуїції. Особливістю творчої діяльності в галузі мистецтва є те, що в ній зафіксовані всі види людської діяльності: пізнавальна, перетворювальна, ціннісно-орієнтаційна, комунікативна. Учені зазначають, що для того, аби допомогти учням знайти свій індивідуальний стиль творчої діяльності, треба виявити в кожного з них його специфічні, оптимальні засоби пристосування до навчальних ситуацій. Зазначимо, що на уроках постійно виникає необхідність урахувати різні можливості учнів і відповідно диференціювати завдання для самостійної роботи на уроці й вдома – як за ступенем самостійності необхідних пізнавальних дій, так складністю завдань. Важливо, щоб учень усвідомлював, які засоби роботи для нього є бажаними та якими механізмами забезпечується якість його музичної діяльності. У цьому плані ефективним засобом педагогічного впливу стає порівняння – уявне визначення схожості або відмінності предметів і явищ за різними ознаками. Метою методу порівняння є не тільки розвиток емоційної сфери учня, а й вироблення ним власних оцінних суджень. Його постійне застосування як для власної виконавської діяльності, так і для оцінювання різних інтерпретацій музичних творів розвиває в студентах уміння грамотно висловлювати власні думки, орієнтуватися у світі музики. Не менш важливому творчому зростанні стає

узагальнення різноманітних навичок виконавської діяльності (гра на ДМІ, ритмічні рухи під музику). На важливості цього процесу наголошували такі відомі педагоги-музиканти Г. Нейгауз [49] і С. Савшинский [69], Г. Артоболевська [5]. Тому його можна вважати основною умовою виконавського розвитку музиканта [6]. Таким чином, творчо-діяльнісний компонент передбачає врахування кожним учнем власних досягнень, розуміння та компенсування недоліків, тобто застосування індивідуального стилю навчальної діяльності, що в кінцевому результаті сприяє формуванню основ його музично-ритмічної культури. Формування взаємопов'язаних між собою компонентів відбувається протягом трьох етапів, кожен із яких має свою мету, завдання та власну структуру.

Відомий радянський психолог Б.Теплов, вивчаючи моторну природу відчуття ритму, зазначав, що рухи не утворюють музично-ритмічного переживання, хоча і є органічним компонентом, необхідною умовою його виникнення. Це зумовлено тим, що ритм у музиці є носієм певного емоційного змісту. Отже, відчуття ритму має не тільки моторну, але й емоційну природу. Воно характеризується науковцем як “здатність активно переживати музику й внаслідок цього тонко відчувати емоційну виразність тимчасового перебігу музичного твору” [78].

Формування відчуття музичного ритму є одним із найважливіших завдань музичної педагогіки й у той же час – одним із найскладніших. Маючи на увазі реальні складнощі, з якими пов'язане музично-ритмічне виховання, деякі авторитетні фахівці схильні часом скептично оцінювати самі перспективи, потенційні можливості цього виховання. Вельми категорично, наприклад, висловлювався з цього приводу А.Гольденвейзер: “У моїй практиці траплялися випадки, коли учні з дуже слабким ритмом розвивалися й робилися ритмічно повноцінними, але все-таки я повинен сказати, що це досягалось величезною працею. На цьому шляху педагоги та їх учні частіше отримують розчарування” [10].

Як відомо, функції музичного ритму не вичерпуються моментами, пов'язаними з виміром й організацією тривалостей у часі; функції ці є незмірно

більш суттєвими. Будучи одним з “першоелементів” музики, виразним засобом, ритм майже завжди відбиває емоційний зміст музики, її образно-поетичну сутність. Найтісніше ритм у музиці пов’язаний із передачею різних експресивних станів людини, із утіленням у ній складних виявів її внутрішньої життєдіяльності.

Потрібно зазначити, що аналогічні емоційно-виразні потенційні можливості ритму виявляються і в інших мистецтвах. Так, указуючи на прямий зв’язок ритму з почуттям, К.Станіславський стверджував у своїх наставленнях молодим акторам: “У кожної людської пристрасті, стану, переживання свій темпоритм” [75].

Як відомо, студент осягає, усвідомлює зміст музики в різних видах музичної діяльності, починаючи з її слухання. Але особливо інтенсивно, заглиблено він проникає до змісту музичної мови (звісно ж, і до її ритмічної сторони) у процесі власного виконання, що стимулює найбільш активні, загострені форми музичного переживання. Саме у процесі виконавської діяльності перед музикантом розкриваються ті нюанси творчої думки композитора, які в іншій ситуації могли б залишитися й нерозкритими. Отже, художньо-змістовне виконання музики створює природні передумови для виховання й розвитку музично-ритмічного відчуття, що розуміють як здатність активно переживати (відбивати в русі) музику й внаслідок цього тонко відчувати емоційну виразність тимчасового перебігу музичного руху.

Крім цього, відчуття музичного ритму є рухово-моторним у своїй основі. Спеціальними дослідженнями доведено, що ритмічне переживання музики завжди супроводжується тими чи іншими руховими реакціями, які виявляються у вигляді різних мускульних іннервацій, типу підсвідомого, ніби “машинального” відтворення ритму ногою, легких рухів пальців, що акомпанують, гортані тощо. Іншими словами, музично-ритмічне переживання людини так чи інакше опосередковується її м’язовими відчуттями. Цю позицію повністю поділяє такий авторитетний теоретик і практик у питаннях ритму як Е.Жак-Далькроз: “Без тілесних відчуттів ритму не може бути сприйнятий ритм музичний. В утворенні й розвитку відчуття ритму бере участь все наше тіло” [23].

Значну роль у музично-ритмічному вихованні відіграє вироблення у студентів відчуття ритмічного стилю музики, розуміння специфічних рис і особливостей цього стилю. Для кожної епохи, історичного періоду характерним є певний музичний ритм; будь-яка сильна композиторська індивідуальність є своєрідною й неповторною, зокрема, і в тому, що стосується організації звукових концепцій у часі – тобто метроритму [11]. Тобто, кожен стиль характеризується своїми особливостями ритміки, зумовленими змістом музики й залежними від характеру відтворених вольових процесів, а також від ролі, яку вони відіграють у складному комплексі відображуваних психічних явищ.

Будь-який студент-музикант під час навчання гри на інструменті так чи інакше “проходить” крізь епоху віденського класицизму, асимілюючи у своїй слуховій свідомості такі її якості, як чіткість та енергійність метроритмічної пульсації, динамізм рухово-моторних процесів, незмінну симетричність тимчасових структур. Виконуючи музику романтиків, студент проникає до інших світів ритмовиразності, відкриваючи для себе пластичну розпівність ритмічних візерунків Ф.Шуберта і Ф.Мендельсона, добірність й одночасно емоційну наповненість шопенівської та листівської ритміки, складну синкопованість, “конфліктність” метроритму Р.Шумана. Переходячи до творів для рояля К.Дебюссі та М.Равеля, майбутній вчитель музики на власному виконавському досвіді переконується в найбагатших живописно-колористичних, “образотворчих” ресурсах метроритму. Нарешті, С.Барбер, Б.Барток, С.Прокоф’єв, І.Стравінський, П.Хіндеміт, Д.Шостакович, Р.Щедрін своїми фортепіанними опусами залучать його до нових і новітніх віянь у ритмотворчості. Тобто, можливості фортепіанної педагогіки й виконавства в частині стильового ритмічного виховання є дійсно унікальними за своєю широтою й універсалізмом.

Музично-ритмічне виховання значною мірою зводиться до засвоєння й слухової переробки студентом конкретних типів і різновидів метроритмічних малюнків, фігур, комбінацій [31]. Ось чому виявляється, що дізнавання й подальше закріплення у слуховому досвіді студента можливо більшої й



різноманітної за складом суми метроритмічного матеріалу є суттєвим моментом у формуванні й подальшому розвитку музично-ритмічного відчуття.

Що ж стосується власне засвоєння, “слухової асиміляції” студентом ритмічних малюнків то тут принципово важливим є факт, що “дотик” метроритмічної тканини твору виникає безпосередньо в процесі його розучування. Кількоразове сприйняття й відтворення музики, її ритмічного орнаменту, витканого в переважній більшості випадків з безлічі різнохарактерних візерунків і фігур, призводить до того, що останні, як показує досвід, дуже добре закарбовуються у свідомості. В процесі поглиблення роботи над музичним твором у студента-виконавця складаються усе більш яскраві й стійкі уявлення про малюнки, метроритмічні фігури, комбінації твору, що в підсумку й означає зміцнення однієї із суттєвих характеристик музично-ритмічного відчуття.

Виявивши ті специфічні переваги, які дає виховання ритмічного відчуття з'ясуємо, у чому ж воно конкретно виражається (його основні напрямки, форми), як найчастіше відбувається й еволюціонує, які мине щаблі й віхи. На початку музично-ритмічного виховання вирішують завдання, пов'язані з розвитком елементарного, первинного відчуття ритму [31].

Сприйняття й відтворення темпу, акценту й тимчасових співвідношень тривалостей, спаяних діалектичною єдністю, поєднуються, у первинні музично-ритмічні уміння. Розвиток і удосконалення будь-якої здібності людини є можливим за умови опори на відповідні вміння й навички. Поза вміннями й навичками, що виявляються в тій чи іншій діяльності людини, здатність існувати (функціонувати) не може. Діяльність є джерелом і чинником формування й розвитку умінь.

Усвідомивши структуру первинних музично-ритмічних умінь, можна розглянути ті види й способи виконавської діяльності, які безпосередньо стимулюють становлення й розвиток зазначеної властивості, ті специфічні фортепіанні вміння й навички, які створюють необхідний фундамент для цього розвитку.

Отже, готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів – це складне особистісне утворення, яке характеризується позитивною установкою студентів на музично-ритмічну діяльність, загальною та спеціальною освіченістю, музично-ритмічною культурою і музично-ритмічними якостями, що продуктивно реалізуються в їхній активній музично-ритмічній діяльності. Вона є результатом певного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва, що ґрунтується на володінні музично-ритмічною майстерністю, музично-ритмічними уміннями та навичками, усвідомленні мотивів і потреб, що у сукупності визначають результативність музично-ритмічної діяльності.

### **Висновки до першого розділу**

Найактивніше питання ритмічної підготовки вивчаються в межах Міжнародної асоціації ритміки Далькроза науковцями з різних країн, зокрема такими, як В. Бауэр (США), А. Пастернак (Польща), Л. Сешан (Швейцарія), Минди Шие (Тайвань) М.-Л. Юнтунен (Фінляндія) та ін. У польській науковій думці проблеми ритміки мають давню традицію М. Бжозовської-Кучкевіч, З. Буровської Е. Кілінської-Евертовської, М. Пшиходзінської та ін.), яку продовжують сучасні дослідники А. Грайпель, Р. Лавровська, Б. Островська, М. Степень та ін. Вагомий внесок у виховання та гармонійний розвиток особистості дитини зробив Василь Верховинець – видатний український композитор, хоровий диригент, хореограф і фольклорист.

Дослідження стану нормативно-правових документів та практики виявило, що у процесі навчання музичного мистецтва дітей молодшого шкільного віку

перевага надається розвитку знаннєвої функції особистості, мистецької компетентності та інтелектуальності. В теорії та практиці початкової школи спостерігається недостатнє використання сили впливу музики на здоров'я та психофізіологічні стани дитячої особистості. Поза належною увагою залишається процес розкриття індивідуальності кожної дитини, усвідомлення її самодостатності та значущості

Готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів – це складне особистісне утворення, яке характеризується позитивною установкою студентів на музично-ритмічну діяльність, загальною та спеціальною освіченістю, музично-ритмічною культурою і музично-ритмічними якостями, що продуктивно реалізуються в їхній активній музично-ритмічній діяльності. Вона є результатом певного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва, що ґрунтується на володінні музично-ритмічною майстерністю, музично-ритмічними уміннями та навичками, усвідомленні мотивів і потреб, що у сукупності визначають результативність музично-ритмічної діяльності.

## **РОЗДІЛ 2**

### **ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ФОРМУВАННЯ ОСНОВ МУЗИЧНО-РИТМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

#### **2.1. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів**

На думку вчених та викладачів музичного мистецтва, зокрема, гри на музичному інструменті (С. Корлякова, О. Красовська, С. Майкапар, А. Ніколаєв, Г. Ципін та ін.), почуття ритму, темпу розвивається достатньо важко. У фаховій підготовці вчителя музичного мистецтва цей процес розпорошений на усі музичні

дисципліни, жодна з яких цілеспрямовано не розвиває темпо-ритмічні уміння. Навіть гра на музичному інструменті вимагає від викладача постійно звертати увагу на темпо-ритмічну здібність студента. Але практика свідчить, що ці питання вирішуються не планомірно, а хаотично, як правило, від твору до твору, по мірі виникнення метро-ритмічних, темпових, агогічних завдань.

Питання формування музично-ритмічних умінь має бути у колі зору викладачів увесь час навчання та розглядатися як самодостатній елемент цілісної методики виконавської підготовки майбутнього вчителя, зокрема у процесі навчання гри на фортепіано. Така методична система має бути цілеспрямовано створеною. До її структури входять певні педагогічні умови, котрі впроваджуються поетапно, поступово, або одразу в комплексі, але пролонговано [39]. Отже, постає проблема визначення таких педагогічних умов, які сприяють оптимальному та ефективному формуванню музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва.

Педагогічні умови як спеціально створені обставини (Г. Падалка) та атрибути методично-організаційних систем є предметом дослідження та перевірки на якісність та ефективність майже в усіх наукових дослідженнях з методики музичного навчання [60]. Наша увага була повернута на такі дослідження, котрі безпосередньо торкаються проблем формування певних умінь у сукупності з творчим розвитком або розвитком музичних здібностей студентів саме в процесі гри на музичному інструменті. Так, наприклад, у дослідженні слухо-тембральних уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва, здійсненим Бай Бінем, перевірялися педагогічні умови, що ефективно розвивають тембральний слух та водночас сприяють формуванню умінь педалізації та звукового туше. Дослідження Лу Чен, що присвячене умінням музично-виконавської артикуляції, перевіряло такі педагогічні умови, котрі розвивають музичність, образність мислення, водночас сприяють безпосередньому оволодінню чіткого та виразного, інтонаційно-змістового виконавства на основі розвиненого відчуття та диференційованого сприйняття злітного та роздільного звучання окремих звуків, інтонацій, елементів музичної мови [37]. У дослідженні

Фу Сяоцзін, присвяченому концертмейстерській підготовці майбутніх учителів музики з Китаю, педагогічні умови спрямовані на опанування культурних європейських та китайських традицій музичного супровод. Такі педагогічні умови ґрунтуються на культурологічній парадигмі мистецької освіти. Між тим зазначені умови зорієнтовані й на розвиток почуття темпо-ритму, а точніше, відчуття музичного часу [83]. Натомість досліджень, котрі безпосередньо впроваджують та перевіряють педагогічні умови формування музично-ритмічних умінь та розвитку відповідного почуття як специфічної здібності, нами не визначено.

Відомо, що процес формування будь-яких умінь ґрунтується на знаннях. Наявність знань з предмету або дії (як роботи, що робити) –об’єктивний фактор, без якого процес формування умінь неможливий. Накопичення знань з предмету, або певної галузі знань нерідко включає компетентність щодо штучних мов або наукової мови: понять, символів, знаків, термінів тощо. Кожна галузь знань має таку «мовну скарбницю». Сучасні вимоги до розробки методичного забезпечення навчального процесу включають створення тематичних словників, у межах яких охоплюються основні лексичні конструкції, мовні атрибути певної дисципліни. У науковій галузі таке конкретне окреслення мовного забезпечення позначається як тезаурус. Питанням сутності та технології створення тезаурусів присвячені дослідження філологів І. Гетмана, Н. Захарова, Вл. Лукова, Вал. Лукова [38]. Положення текстологічного підходу, у межах якого ми розглядаємо й тезаурусний, у фаховому навчанні майбутніх учителів музики є слухним, оскільки цей процес забезпечується різноманітними рівнями та видами тезаурусу.

Наприклад, *загальний рівень* фахової підготовки застосовує тезаурус, що відображує мову мистецтва, її види, культурологічні основи тощо; *видовий рівень*– тезаурус, споріднений з конкретизованим видом мистецтва; *рівень виконавсько-герменевтичний* – тезаурус, який спрямований на пояснення інтерпретаційних ідей виконання твору. Останній рівень є більш деталізованим, він охоплює саме ці конкретні поняття і терміни, які складають сукупність музичної грамотності особистості, музично-теоретичної компетентності фахівця-музиканта та арсенал художньо-мовних конструкцій тезаурусу, який

застосовується на герменевтичному рівні під час роботи над образною виконавською драматургією твору.

На підставі зазначеного ми вводимо *поняття музично-ритмічного образно-інформаційного тезаурусу майбутніх учителів музичного мистецтва*, що позначає інтегрований термінологічний феномен, смисловою домінантою якого є часово-просторові параметри музики та їх творче застосування у виконавській інтерпретації музичних творів. Такий тезаурус формується на основі інтеграції психологічних та власних природних якостей та уявлень особистості стосовно темпоритму. На думку О. Соколової, актуалізація та розширення фахового тезаурусу студентів у процесі фортепіанної підготовки забезпечується спеціальними методами активізації пізнавальної діяльності, зокрема: порівняльних характеристик, історико-стилістичної дедукції, порівняння музичних форм, метод аналогій, фактурного аналізу [74].

На підставі зазначеного ми ввели першу педагогічну умову – *цілеспрямоване збагачення метро-ритмічного тезаурусу майбутніх учителів музичного мистецтва*. Згідно з навчальним процесом, що орієнтований на виконання навчального плану, не існує спеціальної дисципліни, яка формувала б такий тезаурус у студентів. Він нібито розпорошений на усі музично-теоретичні дисципліни. Але потрібна цілеспрямована настанова на його охоплення, кристалізацію та накопичення у свідомості для подальшої педагогічної роботи. Цілком слушним є акцентуація уваги на поширенні такого тезаурусу в межах навчання. Оскільки мова йде не лише про засвоєння термінів, що позначають певний темп, але й про їх інваріантний контекст у формуванні основ музично-ритмічної культури.

Як бачимо, перша педагогічна умова за своєю сутністю більш ефективно впливає на мисленнево-операційний, асоціативний компонент та відповідні до нього уміння. Це пояснюється тим, що в музичному мистецтві тезаурус – не лише знання словника певних термінів, але й відповідність їх певному еквіваленту звучання, образним стереотипам, які викликані існуючим досвідом асоціативного мислення. Але частково зазначена умова впливала і на уміння застосовувати

асоціації та уявлення взаємозв'язків різного виявлення метро-ритму та темпу (природні, художні виявлення тощо), що відноситься до художньо-ментального компонента.

Обґрунтовуючи наступну педагогічну умову ми виходили з того, що темпо-ритмічні уміння формуються на основі музично-ритмічного чуття, на відчутті музичного часу (М. Аркадьєв, Б. Деменко [19]). Отже, це природна індивідуальна властивість особистості, що в якості музичної здібності важко піддається розвитку. Дійсно, природу людини змінити важко. Але, у своєму дослідженні ми спираємося на *антропологічний підхід* у педагогіці, згідно якого, сутність виховання як антропологічного процесу полягає в тому, що виховання відповідає природі людини, її особистісним якостям. У зв'язку з тим, що людина здатна до самоаналізу, самоспостереження, самооцінки, самоконтролю «педагогічний процес проектується і здійснюється як створення умов для стимулювання та розвитку процесів самопізнання, самореалізації, самовиховання людини» [30]. Отже, розвиток почуття музичного часу, який полягає в основі музично-ритмічних умінь, може ефективно здійснюватися саме в умовах активізації потенційних природних властивостей особистості. У своїх міркуваннях ми спиралися на концепцію психології музичної діяльності, а саме позицію, висловлену Г. Тарасовим, що розвиток почуття ритму в умовах виконавської діяльності має бути організований належним чином. Питання лише полягає в тому, в якому ступені воно (почуття ритму) може бути мимовільним, заснованим на природних можливостях людини, в якій мірі у такому варіанті його розвиток буде ефективнішим, а в якій мірі потребує педагогічного втручання [77]. Отже, музично-ритмічне чуття є здібністю, котра формується, підпадає під відповідний педагогічний вплив, піддається йому та «відгукується» на нього. Між тим, саме виконання музики у навчальному процесі особливо сприяє музично-ритмічному вихованню, створює такі оптимальні умови, в котрих ритмічне виховання протикає плідотворно та успішно [61].

В контексті зазначеного, ми запропонували наступну педагогічну умову, а саме: *стимулювання рефлексії метро-ритмічного чуття*. Для цієї умови

важливіше заміна методично-допоміжного супроводу дотримування часових параметрів виконавства з зовнішніх подразників на внутрішні. До зовнішніх було віднесено застосування метроному, рахування метру вголос викладачем, власне рахування, але формальне, невідчутне; до внутрішніх – стимулювання уявлень внутрішньої пульсації, відчуття відрізків звучання шляхом їх зіставлення, внутрішнє рахування, яке відбивається у почуттєвій акцентуації певних метричних долей, відповідно до художньої образності інтерпретації.

Таким чином, друга педагогічна умова значною мірою посилювала процес формування умінь індивідуально-чуттєвого компонента. Між тим, її вплив також спостерігався на процес формування умінь розрізняти та відчувати темпо-ритмічні та метричні властивості музики в залежності від жанру та стилю. Останнє уміння відносилось до мисленнево-операційного компонента.

Визначаючи третю умову ми спиралися на *герменевтичний підхід* у мистецькій освіті, акцентований у дослідженнях О. Олексюк [55], Г. Падалки [60], О. Рудницької [70] та інших науковців. Згідно позицій вчених щодо герменевтики як основи художньої інтерпретації музичних творів, виконавству має передувати художній аналіз мови, символів, образного контексту, який здійснюється після першого цілісного сприйняття твору. Темпо-ритмічні уміння також є засобом втілення результатів герменевтичного аналізу, усвідомленого процесу роботи над інтерпретацією. Справа в тому, що музичний час, у межах якого викладений музичний текст, не є суто астрономічним явищем, це художній засіб, який врегульовую часові параметри співвідношення музичних інтонацій. Саме через це здійснюється драматургічне розгортання образу. Музичний час може стискатися, а може розтягуватися. Отже, образний контекст є основним чинником адекватного відчуття музичного часу. У цьому випадку, відчуття музичного часу зумовлено накопиченням певного досвіду роботи над інтерпретаціями художніх образів.

Виходячи з того, робота над темпо-ритмічним аспектом твору має не лише метричний, суто часовий аспект (дотримування єдиного темпу, чіткого метру), а й образний. Саме у такому сенсі музичний час формує структуру музичної тканини.



Він полягає в основі жанроутворення та стилевідповідності, оскільки одні й самі образи можуть по-різному бути витлумачені в різних стильових та жанрових параметрах. Слушним на цьому етапі вважаємо самостійне моделювання студентами музичного хронотопу твору, особливо його виконавського втілення [43].

З огляду на це, ми ввели третю педагогічну умову – *акцентуація самостійної роботи над художньо-образним контекстом метро-ритму та темпу*. Безумовно, викладач під час роботи над твором звертає увагу на такі речі, натомість, як показують наші дослідження, студенти не дотримуються порад викладача у самостійній роботі. Частіше за все вмикають метроном, або рахують вголос. Інколи на уроці здійснюється темповий аналіз викладачем, згідно якого студент дотримується певних темпових відповідностей [57]. Між тим, як показує практика, самоконтроль у таких випадках не привносить бажаного успіху. Студенти не відчують адекватно свої виконавсько-метричні та темпові особливості. Отже, актуальним стають уміння відчувати та слухати себе нібито «відсторонено», нібито сприймаючи художній образ, який хтось інтерпретує.

Практика показує, що цілеспрямовані виконавські медитації «відсторонення від себе» краще стимулюють відповідність темпо та метро-ритмічних завдань як художньо-творчих. Стосовно впливу останньої умови на певний перелік умінь, томожемо стверджувати, що найбільш впливовою вона була для формування умінь художньо-ментального та виконавсько-інтерпретаційного компонентів.

Наступна умова запроваджувалася з урахуванням педагогічної практики і цілеспрямовано орієнтувала студентів на розвиток почуття метро-ритму в учнів, на формування їхнього художньо-метричного тезаурусу, художньо-образного мислення завдяки уважному ставленню дообразних властивостей музичного часу. Отже, четверта умова – *установка на екстраполяцію музично-ритмічних умінь до педагогічного процесу*.

У дослідженні зазначені умови запроваджувалися поетапно:

Перший етап – *нормативно-компетентнісний*, у межах якого застосовувалася перша педагогічна умова, сприяв накопиченню необхідного

тезаурусу, умінь його цілеспрямованого застосування як основи досягнення якісної інтерпретації творів під час фортепіанного навчання.

Другий етап – *технологічно-рефлексивний* – характеризувався застосуванням другої педагогічної умови, яка активізувала процес розвитку почуття музичного часу, його образного та музично-просторового контексту.

Третій етап – *виконавсько-самостійний* – з одного боку, на цьому етапі застосовувалася третя педагогічна умова, а з іншого, виводилася на новий рівень сформованість попередніх музично-ритмічних умінь як формування основ музично-ритмічної культури.

Четвертий етап – *творчо-продуктивний* – дозволяв перевірити самостійне використання музично-ритмічних умінь безпосередньо у педагогічному процесі. Отже на цьому етапі застосовувалася четверта умова – установка на екстраполяцію музично-ритмічних умінь до педагогічного процесу. На цьому етапі здійснювалася активізація відповідального ставлення до формування метро-ритмічного чуття у педагогічному процесі. Малося на увазі активізація уваги на формування метро-ритмічного чуття школярів на основі музично-ритмічних умінь, набутих під час уроку музичного мистецтва.

На кожному етапі відповідно до умов обиралися методи впливу на формування музично-ритмічних умінь. Обрані нами методи доповнювалися технічними завданнями.

Окрім того, кожна група методів була орієнтована на певний комплекс умінь.

*Група перцептивно-рефлексивних методів* впливала на уміння індивідуально-чуттєвого компонента, а саме:

*Уміння:* адекватно оцінювати власні темпо-ритмічні чуття, засновані на індивідуальних музичних здібностях під час роботи над твором.

*Метод:* метро-ритмічний та темповий самоаналіз виконання; виконання в різних темпах та перевірка слухової оцінки з попередньо-здійсненими записами виконання у різних темпах.

*Уміння:* корегувати власні темпо-ритмічні чуття під час виконання, зосереджуватися на саморозвитку індивідуальних здібностей.

*Метод:* акцентування окремих долей такту за власними рекомендаціями; застосування рухових метро-ритмічних та агогічних прийомів (диригування, тактування тощо).

*Група когнітивно-образних методів* цілеспрямовано впливала на уміння, що входили до мисленнєво-операційного компонента.

*Уміння:* спиратися на темпо-ритмічну грамотність під час розбору твору та його інтерпретації.

*Методи:* метро-ритмічний аналіз твору на основі візуального сприйняття тексту, аудіального сприйняття тексту.

*Уміння:* розрізняти та відчувати темпо-ритмічні та метричні властивості музики в залежності від жанру та стилю.

*Методи:* слухове спостереження; створення матриці типових жанрово-стильових музично-ритмічних властивостей та її застосування під час слухового спостереження.

*Група художньо-синтетичних методів* впливала на уміння, що входили до художньо-ментального компонента, а саме:

*Уміння:* застосовувати ментальні аспекти музично-ритмічних властивостей музики в роботі над твором.

*Методи:* стильовий аналіз пропонованих ремарок; етно-ментальна проєкція щодо їхнього виконавського втілення шляхом абстрагування від тексту.

*Уміння:* застосовувати асоціації та уявлення взаємозв'язків різного виявлення метро-ритму та темпу (природні, художні виявлення тощо, що має відношення до художньо-ментальних аспектів музичного мистецтва).

*Методи:* збагачення метро-ритмічних та темпових уявлень шляхом визначення елементів повторення, чергування, зіставлення з іншими виявленнями метру, ритму та темпу.

*Група творчо-виконавських методів* впливала на уміння виконавсько-інтерпретаційного, поліфункціонального компонента, а саме:

*Уміння:* забезпечувати темпо-ритмічне виконання твору відповідно до визначеної інтерпретації.

*Метод:* художньо-образний аналіз відповідності агогічних властивостей твору та його образного контексту.

*Уміння:* застосовувати відчуття музичного часу в різних функціях виконавського процесу, зокрема і в педагогічній діяльності.

*Методи:* ситуативного створення форс-мажору та стимулювання творчої винахідливості виконавця; музично-рухові методи з елементами ритміки для проектування педагогічної діяльності зі школярами; розподіл музичного часу відповідно до форми, фактури (музичного простору) та інтерпретаційного задуму.

Останній метод, зокрема ситуаційно створеного форс-мажору, був нами запозичений у дослідженнях Фу Сяоцзін [83], однак його було трансформовано в контексті із завданнями дослідження.

Дослідниці пропонують тренінг форс-мажору в двох видах: форс-мажор у концертмейстера, форс-мажор у соліста. У дослідженні Фу Сяоцзін для цього завдання залучали двох студентів, котрі по чергово виконували різні ролі: піаністата вокаліста; запрошувалися також студенти-інструменталісти – скрипалі, бандуристи та ін. Технологія у дослідженні Фу Сяоцзін така [83]:

Перше завдання: студент грає партію акомпанементу і раптово за вказівкою зупиняється, соліст продовжує виконувати твір. Завдання концертмейстера – підхопити партію соліста, не перешкоджаючи його виконавству.

Друге завдання: зупинку робить вокаліст, концертмейстер обирає шлях подальших дій – або зупиняється, або продовжує грати. Слід довести партію до кінця, якщо він недалеко за текстом, або почати з такого місця, яке точно зможе виконати соліст, подавши йому знак і почавши сумісне виконання. Це найбільш складне завдання, оскільки концертмейстеру завжди краще підхопити партію соліста, ніж чекати, коли соліст вступить правильно в нову фразу. У жодному разі не слід повертатися назад на певні кроки.

У нашому варіанті технологія така:

Перше завдання: студент грає твір, за вказівкою викладача продовжує грати партію окремої руки, чітко дотримуючись темпу та ритму, навіть у разі неточного виконання тексту. Підключає партію іншої руки у найбільш вдалому такті, з точки зору фразування.

Друге завдання: текст поділено на цифри. Під час ситуаційно створеного форс-мажору гра не зупиняється, а продовжується з вибіркових цифр з умовою дотримання темпу та відповідного ритму.

Застосовувалися й інші завдання:

- Під час виконання нескладного твору змінювати темп у відповідності з передбачуваним стилем, зі зміною стилю, епохи.
- Змінити метро-ритм твору надавши йому танцювальності.
- Під час виконання робити перерви звучання і продовжувати виконувати з моменту, що відповідав певному відрізку часу.
- Прослухати у виконанні педагога фрагменти відомого твору в різних темпах. Вказати номери повторюваних варіантів.
- Визначити на слух розмір творів.
- Прорахувати твір, що має складні ритмічні фрагменти.
- Виконати завдання на ритмічне угруповання (письмова робота).
- Продиригувати твір з урахуванням темпових змін і агогіки.
- Констатувати метро-ритмічні невідповідності на слух (визначення помилок).
- Повторити складний метричний малюнок, визначити його розмір і кількість тактів.
- Визначити на слух твори з поліритмом.
- Виконати ряд вправ з поліритмією шляхом зміни ритмічного тексту.

Важливим методичним ресурсом для формування музично-ритмічних умінь є вибір музичного матеріалу. Перш за все для формування музично-ритмічних умінь твори слід вибирати з чітким і ясним ритмічним малюнком, бажано класичні, де можлива і потрібна метрична пульсація.

Крім того, темп залишається єдиним на всьому протязі виконання твору. При цьому важливо, щоб твори були написані у різних розмірах. Від чіткості і рівності темпо-ритму і метру слід переходити до творів з їх змінами. При цьому, зберігаючи тенденцію рівної пульсації.

Отже, готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів – це складне особистісне утворення, яке характеризується позитивною установкою студентів на музично-ритмічну діяльність, загальною та спеціальною освіченістю, музично-ритмічною культурою і музично-ритмічними якостями, що продуктивно реалізуються в їхній активній музично-ритмічній діяльності. У структурі музично-ритмічної культури ми виділяємо такі компоненти: емоційно-почуттєвий, когнітивно-зацікавлений, комунікативний, творчо-діяльнісний. У якості методичного забезпечення процесу формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва було обрано наукові підходи, принципи, чотири педагогічні умови та відповідні до них групи методів.

## **2.2. Модель підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів**

Освітній процес у закладі вищої освіти є складною педагогічною системою, що відзначається постійним розвитком і змінюваністю відповідно до соціальних потреб і духовних запитів суспільства. Ця система, з одного боку, не може бути відірваною від суспільних явищ та соціальних змін, з іншого, має уособлювати морально-естетичні та духовні цінності, які є визначальними в орієнтації поведінки випускників у професійній діяльності та повсякденному житті. Іншими словами, концептуальна мета підготовки студентів мистецьких закладів має ґрунтуватися, підкреслює О. Олексюк [54], на системі координат, що сприяють

пошуку особистісно зорієнтованих технологій, формуванню здатності ціннісно осмислювати зовнішній реальний світ і внутрішній світ особистості, минуле, сучасне та майбутнє в їхньому співтворчому поєднанні.

Вивчення проблем музично-педагогічної діяльності в історичному аспекті, а також обґрунтування педагогічних принципів як теоретичних засад дає підстави для визначення нових конструктивних підходів до змісту підготовки вчителя музичного мистецтва. У процесі визначення та аргументації таких положень змісту навчання ми дотримувалися думки про те, що теорія та методика підготовки студентів повинна відображати основні засади майбутньої професійної діяльності вчителя музичного мистецтва.

Потреба сучасного суспільства у подоланні соціально-економічної кризи та відновленні його моральних підвалин зумовлює вироблення нового погляду на специфіку педагогічної праці особливо щодо музичного мистецтва, вносить корективи у професіограму фахівця. Робота очевидно, призводить до зміни методологічних засад та підходів до підготовки майбутніх учителів з урахуванням нових вимог і суспільних потреб.

Сучасна концепція навчально-виховного процесу із підготовки вчителів музичного мистецтва повинна сприяти творчому саморозвитку особи та розумінню її ролі як суб'єкта, активного учасника освітнього процесу. Підхід, який відзначається спрямованістю на формування майбутнього фахівця, а також ґрунтується на принципі всебічного гармонійного розвитку особистості й на принципі ціннісної взаємодії, створює теоретичні передумови підготовки студентів закладів вищої освіти до музично-педагогічної діяльності [54].

Виявлення недоліків навчального процесу й аналіз його практичної реалізації зумовлює необхідність напрацювання нових підходів до підготовки вчителя музичного мистецтва. За сучасних умов набуває актуальності вивчення та теоретичне обґрунтування професійної підготовки студентів із використанням концептуальних ідей і теоретичних положень соціальної психології, педагогіки та теорії управління [58].

Для вирішення завдання докорінної перебудови вищої школи в Україні видається необхідним внесення певних змін і в педагогічну освіту, зокрема запровадження нових умов до розвитку системи підготовки вчителів музичного мистецтва.

Прикметно, музично-педагогічна освіта набуває динамічного розвитку та вдосконалення завдяки новим підходам, підґрунтя яких – сучасна гуманістична парадигма. Заміна формальних підходів і стереотипів навчання індивідуально-творчим та особистісним розвитком фахівця уможливить активізацію якостей, особливо потрібних у майбутній професійній діяльності з учнівським творчим колективом [52].

Методика підготовки до музично-педагогічної діяльності – це сукупність методів, прийомів і форм організації процесу розвитку особистісних якостей, здібностей, професійних знань і вмінь, емоційно-ціннісних орієнтацій і переконань, які вможливають активну взаємодію з учнями, налагоджування контактів із окремими групами та учасниками різного віку, інтересів та переконань, а також участь у творчих проектах, здатність продуктивно виконувати роль хормейстера, педагога, вихователя.

Особливість підготовки вчителя музичного мистецтва полягає в тому, що він одразу після закінчення вищого педагогічного навчального закладу стає самостійним організатором навчально-виховного процесу, виконуючи функції педагога, вихователя, хормейстера й організатора. Тому під час професійної підготовки студенти – майбутні вчителі музики повинні засвоювати змістовно-процесуальні та організаційно-методичні знання, наукові аспектами педагогічної діяльності, що дасть їм змогу опанувати систему педагогічних знань і вмінь, а відтак розвинути педагогічне мислення та сформувати професійно-педагогічні особистісні якості [52].

Аналіз роботи вчителів музичного мистецтва дає підстави стверджувати, що знання та навички, яких вони набули у педагогічних закладів вищої освіти і які повинні реалізовуватися в професійній діяльності, поки що не повною мірою відображають специфіку професії. Щоправда, не завжди вчитель музичного



мистецтва сприймає свою професію комплексно, тобто виявляє себе у професійній діяльності однобічно. Наприклад, часто такий педагог має досконалу техніку диригування, інструментує музичні твори, має значний обсяг музично-теоретичних знань, проте його підготовка з педагогіки та психології є не належною. Це породжує проблеми щодо вирішення організаційних, педагогічних і творчих завдань, пов'язаних передусім зі специфікою педагогічної діяльності.

У забезпеченні багатопрофільності освіти логічним стає раціональне поєднання загальноосвітньої, спеціальної та психолого-педагогічної підготовки, збалансованості та гармонізації теоретичної і практичної частин. Наслідком такого поєднання повинне бути усвідомлення студентами цілісності освіти як гармонії фундаментальних і професійних знань, емоційно-ціннісного ставлення до неї на шляху вирішення музично-творчих та педагогічних завдань з формування активних особистостей – учасників творчого акту.

Для визначення змісту музично-педагогічної підготовки, зокрема музично-ритмічної культури, видається також доцільним брати до уваги соціальні умови, в яких перебуває студент. Часто останні є причиною втрати інтересу до майбутньої професії, що має вияв у байдужому ставленні до навчання. Виправлення такої ситуації можливе внаслідок створення у мистецькому навчальному закладі таких педагогічних умов, за яких зовнішні негативні впливи зумовлюватимуть виникнення у студентів мотивації до розвитку, осмислення й утвердження позитивної „Я-концепції” та прагнення до самоактуалізації в майбутній професійній діяльності. Загалом, усвідомлення себе як активного суб'єкта (який може впливати на свій розвиток і життя) завдяки власним смислам і духовним потребам – це шлях створення основи для продукування у майбутній мистецькій діяльності нових музично-естетичних цінностей.

Реалізація загальної цілі відбувається через зміст навчального матеріалу, систему методів впливу на особистість в контексті опанування нею навчальних дисциплін та характер взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу за таким алгоритмом: мета – зміст – система методів впливу – результат (рис.2.2).

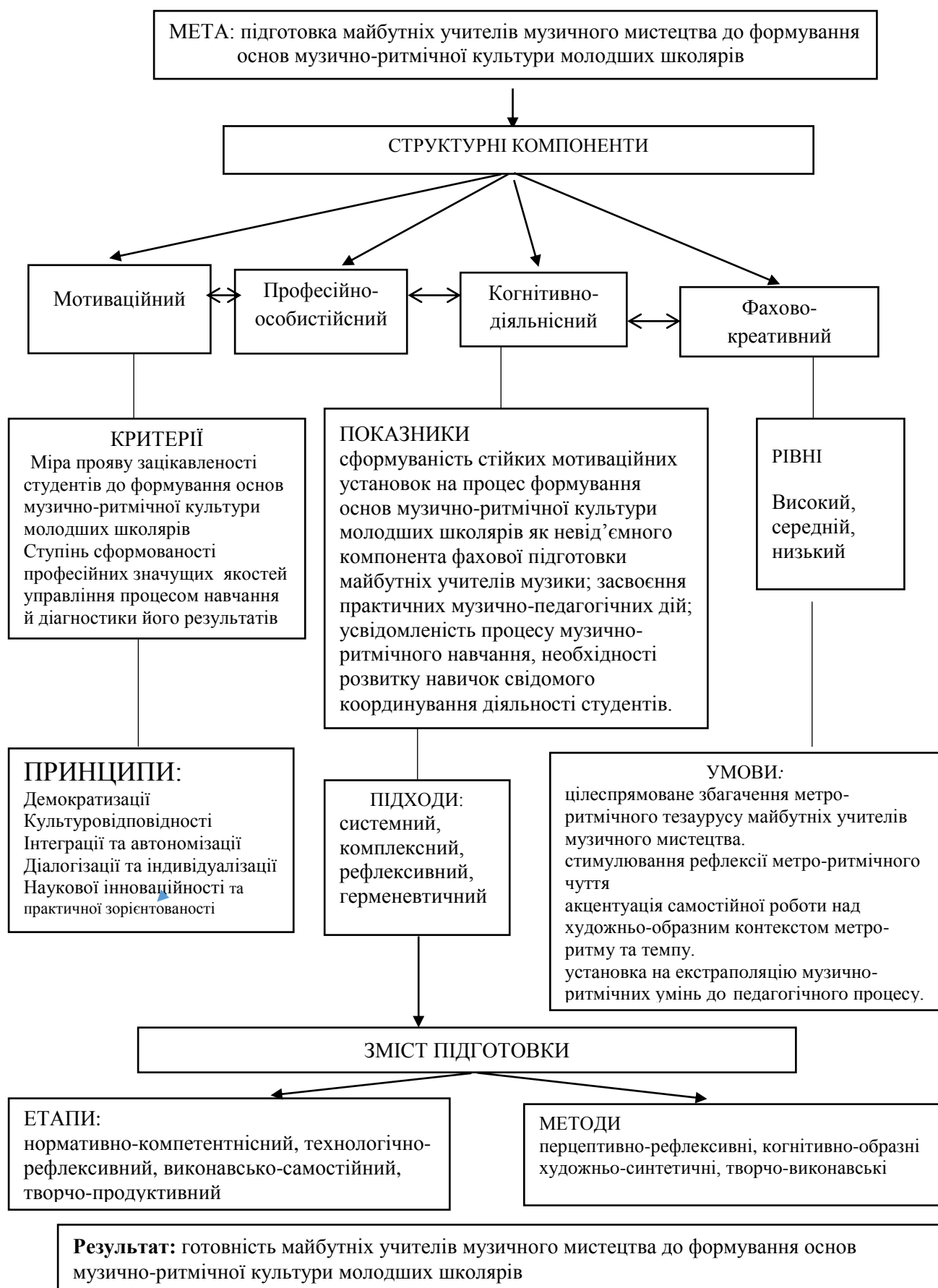


Рис.2. 2. Модель підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів.

Організаційно-педагогічну систему підготовки майбутніх учителів музики до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів представлено як цілісне, кероване, полікомпонентне утворення, що відображує навчальний процес і функціонує в разі узгодження його окремих компонентів. Структура моделі має наступні дидактичні складові: мету, методологічні підходи, методи, принципи, компоненти, критерії, етапи, кінцевий результат, зміст яких структурно представлено відносно нашої проблеми. Мета дослідження виступає як кінцевий результат музично-педагогічної підготовки майбутнього педагога; як суб'єктивний взірць бажаного стану середовища, яке вирішило б проблему, що виникла. Тому “мета є прогностичною моделлю кінцевого результату праці, дозволяє приймати рішення, що торкаються вибору шляхів, методів та засобів вирішення навчальних та педагогічних задач” [68]. Мета процесу формування буде досягнута, якщо в ході музично-педагогічної підготовки студенти перейдуть на якісно новий, вищий рівень підготовленості до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів.

Теоретичною основою забезпечення цілісності музично-педагогічної підготовки студентів виступають наукові підходи: системний, комплексний, рефлексивний, художньо-ментальний, герменевтичний як система провідних концептуальних позицій, на яких ґрунтується процес музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики. Реалізація цих підходів передбачає розв'язання протиріч між протилежностями, що виявляються в процесі підготовки студентів і складають пари принципів: демократизації і культуровідповідності; до формування основ музично-ритмічної культури учнів початкової школи виступає як цілісне, кероване, полікомпонентне, відкрите для зовнішнього середовища утворення, що відображує навчальний процес. Окреслені наукові підходи та визначені на їх основі принципи слугували обґрунтуванню педагогічних умов: вдосконалення організаційно-методичного забезпечення навчального процесу з урахуванням особливостей попередньої підготовки студентів, специфіки художнього менталітету і сприйняття змісту навчання; застосуванням в навчальному процесі комплексу сучасних ТЗН і ІКТ;

вдосконалення особистісних якостей майбутнього вчителя музики в єдності педагогічних, виконавчо-творчих емоційно-вольових якостей.

Модель висвітлює структурні компоненти досліджуваного феномену: емоційно-почуттєвий, когнітивно-зацікавлений, комунікативний, творчо-діяльнісний, які конкретизуються у відповідних критеріях: мірі прояву зацікавленості студента до формування основ музично-ритмічної культури; ступеню сформованості професійно-значущих педагогічних якостей; мірі можливості отримання знань у музично-педагогічній підготовці (музично-теоретичній, виконавській, методичній) ступеню розвитку у студентів креативних здібностей, необхідних для роботи учителя музики. Критерії реалізуються у змісті навчання, тобто у безпосередньої діяльності студентів щодо засвоєння музичних знань і вмінь, управління процесом навчання й діагностики його результатів. Процес розглядається як закономірна послідовна зміна в розвитку явищ, їх перехід у інший стан; як сукупність послідовних дій, спрямованих на досягнення певних результатів – етапів. Пропонована модель включає чотири етапа методики підготовки студентів до формування музично-ритмічної культури майбутніх учителів музики: мотиваційно-спонукальний, когнітивно-змістовний, аналітико-технологічний, творчо-рефлексивний. На кожному з етапів використовуються свої методи навчання, що класифіковані за навчальними цілями і об'єднані у три блоки: інформаційно - презентативні, алгоритмічно-пошукові, аналітико - оцінювальні та творчі.

Завершальною ланкою моделювання є визначення конкретних результатів реалізації процесу підготовки студентів до формування музично-ритмічної культури майбутніх учителів музики – перехід на більш високий рівень професійної підготовленості. Згідно з визначеними критеріями та показниками підготовленості студентів до формування ОСК молодших шкільників, було визначено три рівня: високий (творчий), середній (продуктивний) та низький (пасивний).

Таким чином, висвітлено модель підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування музично-ритмічної культури молодших школярів, яка охоплює складові частини процесу формування досліджуваного феномена

### **Висновки до другого розділу**

У другому розділі роботи ми обґрунтували педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів. Зокрема, у якості методичного забезпечення процесу формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва було обрано наукові підходи, а саме: системний, комплексний, рефлексивний, герменевтичний, принципи (демократизації, культуровідповідності, інтеграції та автономізації, діалогізації та індивідуалізації, наукової інноваційності та практичної зорієнтованості), чотири педагогічні умови (цілеспрямоване збагачення метро-ритмічного тезаурусу майбутніх учителів музичного мистецтва, стимулювання рефлексії метро-ритмічного чуття, акцентуація самостійної роботи над художньо-образним контекстом метро-ритму та темпу, установка на екстраполяцію музично-ритмічних умінь до педагогічного процесу) та відповідні до них групи методів (перцептивно-рефлексивні методи, когнітивно-образні методи, художньо-синтетичні методи, творчо-виконавські методи). У дослідженні педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів запроваджувалися поетапно: перший етап – нормативно-компетентнісний, другий етап – технологічно-рефлексивний, третій етап – виконавсько-самостійний, четвертий етап – творчо-продуктивний.

На основі аналізу наукової проблеми створено модель підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів, яка охоплює складові частини процесу формування

досліджуваного феномена та включає зміст і послідовність практичної реалізації в процесі формувального експерименту.

### **РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ФОРМУВАННЯ ОСНОВ МУЗИЧНО-РИТМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

#### **3.1. Стан готовності студентів до формування основ музично- ритмічної культури молодших школярів**

Для визначення стану готовності студентів до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів було здійснено пошуковий етап дослідження. Його проведено на базі Національного університету «Чернігівський

колегіум» протягом 2018 – 2019 навчального року. Усього в опитуванні взяли участь дві групи IV курсу.

Метою констатувального етапу дослідження було виявлення наявного стану готовності студентів до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів.

Завдання: провести констатувальну діагностику та виявити наявний стан і рівні готовності досліджуваного феномену в майбутніх учителів музичного мистецтва, їх якісні і кількісні показники;

– за результатами проведеної констатувальної діагностики визначити ознаки: високого, середнього та низького рівнів готовності студентів.

Зупинимося на описанні діагностичних методів (анкетування, тестування, усне письмове опитування, педагогічне спостереження, самооцінка, моделювання педагогічних ситуацій, рольові ігри, вивчення документації).

При їх розробці ми спиралися на критерії готовності студентів до формування основ музично-ритмічної культури:

– рівню прояву зацікавленості студента до формування основ музично-ритмічної культури (мотиваційний);

– рівню сформованості професійно-значущих педагогічних якостей (професійно-особистісний);

– рівню можливості отримання знань у музично-педагогічній підготовці (когнітивно-діяльнісний);

– рівню розвитку у студентів креативних здібностей, необхідних для роботи вчителів музичного мистецтва (фахово-креативний).

Програма констатувального етапу передбачала використання анкетування та ряду діагностичних методик у відповідності з виділеними критеріями.

За допомогою анкетування (Додаток А) визначалися рівні сформованості готовності майбутніх вчителів музичного мистецтва до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів. Розвиток мотиваційної діяльності студентів вивчався за допомогою: методики «Ціннісні орієнтації» М. Рокича методом прямого ранжування шкали термінальних і інструментальних

цінностей студентів (Додаток Б); методики «Мотивація професійної діяльності» К. Замфір (Додаток В); модифікованого тесту В. Петрушина на виявлення ставлення до конкретної музичної діяльності (Додаток Г).

Характеристика рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів описано в табл. 3.1.

Таблиця 3.1

Рівні сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів

Рівні	Загальна характеристика рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів
Високий	усвідомлена та аргументована мотивація; ґрунтовна теоретична та практична підготовка щодо формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів; яскраво виражена творча спрямованість.
Середній	усвідомленість спонукальних мотивів; задовільна теоретична та практична підготовка щодо формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів; слабо виражена творча спрямованість особистості; відносно стійкі естетично-ціннісні орієнтації у сфері музичного мистецтва.
Низький	мало усвідомлена мотивація; елементарна теоретична та практична підготовка щодо формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів; індиферентна емоційно-артистична сфера; поверхові ціннісні орієнтації у сфері музичного мистецтва.

Для чистоти експерименту було опитано всіх студентів.

Проаналізувавши відповіді анкети, ми отримали наступні результати.



На запитання «Чи вважаєте ви, що професія вчитель музичного мистецтва передбачає готовність до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів?» більшість опитуваних переконані в даному твердженні, третина студентів відповіли «важко відповісти».

Щодо визначення поняття музично - ритмічна культура, відповіді розподілились наступним чином: 75% опитуваних дали точне визначення, 20% - відповідь не точна, 5% - відповідей не надали

Найбільш доступним та природнім видом активної музичної діяльності всі студенти обрали музично-ритмічні рухи.

Найважливішим у процесі роботи над формуванням основ музично-ритмічної культури студенти вважають: навчити дитину визначати певні ритмічні й метричні співвідношення шляхом практичних дій – 10%, сформувати осмислене сприйняття музики – 25%, розвивати почуття музичного ритму, його сприймання, виконання, імпровізування – 65%.

На думку студентів до структури готовності до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів входить більшість студентів не змогли дати чітку відповідь.

Декілька студентів не вважають себе підготовленим до формування основ музично-ритмічної культури у школі (15%), 55% опитуваних вагаються з відповіддю і лише 30% вважають себе підготовленими до діяльності.

Найкращим шляхом до підвищення власного рівня готовності до формування основ музично-ритмічної культури у школі студенти вважають практичний досвід, опрацювання додаткової літератури та бесіди с вчителями – професіоналами.

Аналіз результатів діагностичних методик дозволив зробити висновок про визнання студентами пріоритетних гуманістичних цінностей майбутньої професійної діяльності, визначенні освіченості (33% серед всіх випробовуваних) в якості провідної цінності-цілі, що є показником орієнтації студентів на досягнення компетентності в професії. Опитування показало також, що більша частина студентів вибрали професію за покликанням, найчастіше під впливом

батьків (58% респондентів), а також шкільних вчителів, знайомих та друзів. У той же час професійні мотиви навчання має лише третина випробуваних (32%), основна мета навчання, за їх визначенням – отримання професійних знань та вмінь. На підставі отриманих даних у студентів визначено мотиваційні комплекси особистості, які показали низьку розвиненість внутрішньої мотивації (16% респондентів) з переважанням зовнішньої позитивної мотивації (55%).

Аналіз відповідей показав, що більша частина студентів (79%) не схильна віддавати перевагу формуванню основ музично-ритмічної культури в роботі із школярами; в ситуації вибору між слухацькою, музично-ритмічною, музичною грамотою, музикуванням та співацькою, майбутні учителі музики в цілому однаково оцінили кожен з видів музичної діяльності, не виділяючи окремо формування основ музично-ритмічної культури як пріоритетну. Ступінь відбиття позитивного ставлення до різних видів музично-педагогічної діяльності корегує із зростанням професіоналізму китайських студентів: високий і середній рівень зафіксований відповідно у 34% і 50% респондентів.

Аналіз відповідей майбутніх учителів музики на запитання анкети «Ціннісні орієнтації в музичному мистецтві» показав, що вони, в цілому, вірно оцінюють роль формування основмузично-ритмічної культури у музичній освіті молодших школярів, їх пріоритети у музичному мистецтві розповсюджуються як на розважальну, так і на серйозну (в основному популярну) музику; проте в музично-педагогічній діяльності вони (46%), недооцінюють роль формування основ музично-ритмічної культури дітей (табл.3.2).

більшість студентів має середній рівень – 51,7%, далі йдуть представники низького рівня – 27,8%, високий рівень підготовленості мають 20,5% респондентів. Отримані в ході констатувального етапу експерименту результати виявили суперечність між низькою мотивацією обраної професії і навчанням за музично-педагогічною спеціальністю ЗВО студентів (найнижчий рівень (36%) .

Такий результат не відповідає сучасним державним вимогам до якості знань майбутніх вчителів музичного мистецтва. Втім, дослідження науковців свідчать, що формування професійно значущих якостей майбутніх педагогів – інтересу і любові до дітей, емпатії, комунікативності, морально-вольових якостей, рефлексії – здійснюється одночасно з набуттям знань, умінь, в процесі задіяння студентів у практичні ситуації, а також змін мотивації під час навчання. Що підтверджує необхідність розробки методики підготовки студентів до творчого переосмислення досвіду формування основ музично-ритмічної культури учнів молодшого шкільного віку. У таблиці 3.3 віддзеркалені зведені результати дослідження рівнів підготовки студентів на констатувальному етапі дослідження за виділеними критеріями.

Таблиця 3.3

Результати діагностики стану готовності студентів до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів (у %) на констатувальному етапі експериментальної роботи

Компоненти	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Мотиваційний	6	5,5	46	43,6	48	50,9
Професійно-особистісний	6	5,5	46	45,4	48	29,1
Когнітивно-діяльнісний	4	1,8	34	36,4	62	61,8
Фахово-креативний	4	3,6	42	41,8	54	54,6
Середній показник	5	4,1	42	41,8	53	54,1

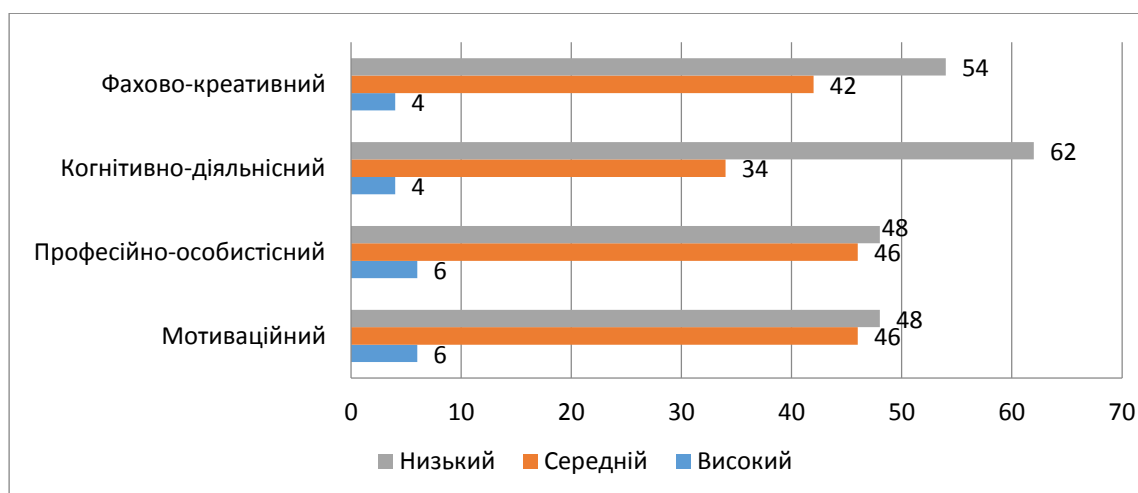


Рисунок 3.1. Результати діагностики стану готовності студентів контрольної групи до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів (у %) на констатувальному етапі експериментальної роботи

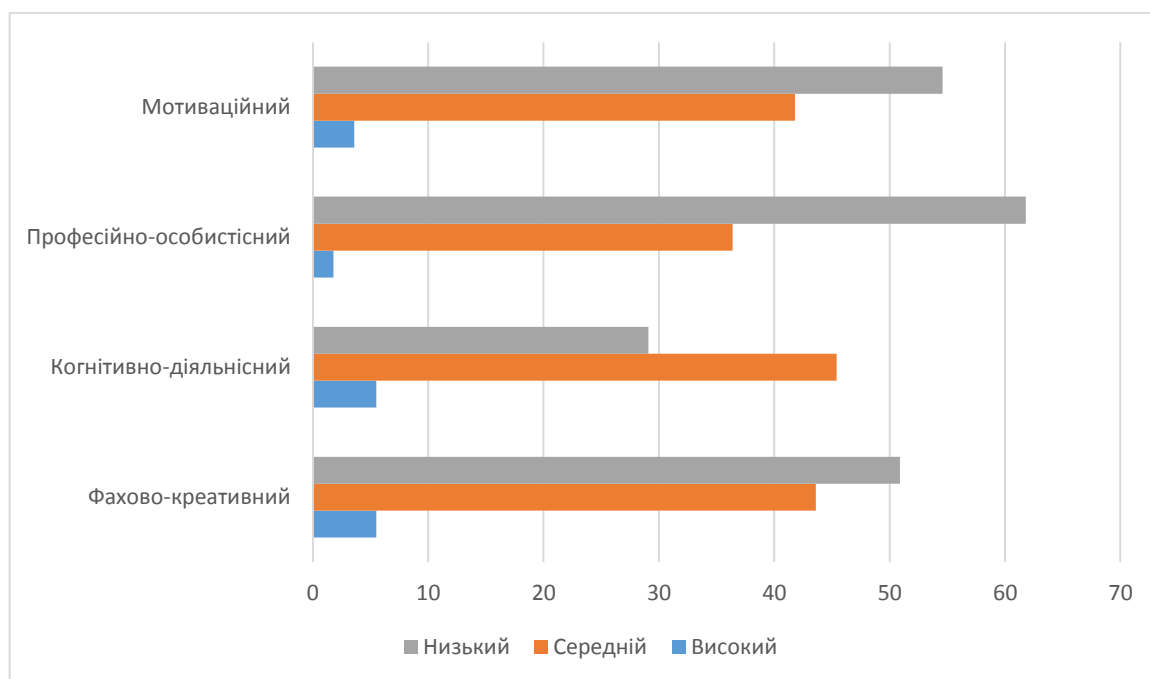


Рисунок 3.2. Результати діагностики стану готовності студентів експериментальної групи до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів (у %) на констатувальному етапі експериментальної роботи

Вивчення стану готовності студентів до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів (мотиваційного, професійно-особистісного, когнітивно-діяльнісного та фахово-креативного компонентів) та

здійснення діагностики на констатувальному етапі дослідження дозволило виявити такі проблеми у даному напрямку музично-педагогічної підготовки студентів: проблему формування стійких мотиваційних установок на процес формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів як невід'ємного компонента фахової підготовки майбутніх учителів музики; проблему вдосконалення комплексу основ музично-ритмічної культури умінь та навичок як основи засвоєння практичних музично-педагогічних дій; проблему усвідомленості процесу музично-ритмічного навчання, необхідності розвитку навичок свідомого координування діяльності студентів.

### **3.2. Формувальний експеримент та його результати**

Для підтвердження ефективності запропонованих умов, студентів було розділено на 2 групи: контрольну та експериментальну. Саме в останній і проводився формувальний експеримент.

Під час організації експерименту запроваджувалися розроблена модель. У якості методичного забезпечення процесу формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва було обрано наукові підходи, а саме: системний, комплексний, рефлексивний, герменевтичний; принципи (демократизації, культуровідповідності, інтеграції та автономізації, діалогізації та індивідуалізації, наукової інноваційності та практичної зорієнтованості), чотири педагогічні умови (цілеспрямоване збагачення метро-ритмічного тезаурусу майбутніх учителів музичного мистецтва, стимулювання рефлексії метро-ритмічного чуття, акцентуація самостійної роботи над художньо-образним контекстом метро-ритму та темпу, установка на екстраполяцію музично-ритмічних умінь до педагогічного процесу) та відповідні до них групи методів (перцептивно-рефлексивні методи, когнітивно-образні методи, художньо-синтетичні методи, творчо-виконавські методи). У дослідженні педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів запроваджувалися поетапно:

перший етап – нормативно-компетентнісний, другий етап – технологічно-рефлексивний, третій етап – виконавсько-самостійний, четвертий етап – творчо-продуктивний.

Стосовно наукових підходів та принципів то вони мали наскрізний характер.

Отже, покажемо, яким чином здійснювалася експериментальна методика формування основ музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музики.

Методика здійснювалася в процесі навчання, було організовано *модуль-колоквіум*. Модуль включав 4 завдання.

*Перше завдання.* Студенти мали підготувати конкретний змістовий матеріал стосовно таких питань:

Час як засіб виразності у мистецтві.

Ритм та метр, котрий ми бачимо;

Темп та метро-ритм та рух (хореографія, ритміка).

Феномен музичного часу та його почуття.

Музичний хронотоп.

Ментальні властивості музичного часу та виконавська інтерпретація твору.

Музична термінологія у музично-ритмічному процесі. Терміни метро-ритму татемпу.

*Друге завдання.* Конкретизувати та розширити свої знання в галузі музичної термінології стосовно часових параметрів музики. Передбачалося перевірка музично-ритмічного тезаурусу.

*Третє завдання.* Роботи з музичним текстом стосовно виявлення в ньому усіх зорових та інтонаційних аспектів агогіки, темпу, метро-ритму. З початку студенти здійснювали цей аналіз на основі творів, котрі вони грають, а потім на тих, які було їм задано в межах самостійної роботи під час складання модулю.

*Четверте завдання.* Презентація ІНДЗ на тему «Зв'язок теорії музики та музично-ритмічного процесу – темпо-ритмічна грамотність студентів».

Саме на цьому етапі студенти активно застосовували власні рухи для передачі образів відповідно до темпо-ритму. Адже саме через рух найбільш ефективно формується почуття музичного ритму.

Стосовно методики формування темпо-ритмічних умінь, то студентам було пояснено, що почуття ритму найкраще розвивається через рухи, у різних видах діяльності. Музичний рух, стверджують вчені, є унікальним видом діяльності, у яких отримує свій розвиток уся система здібностей, особливо почуття ритму. Це пояснюється тим, що сприйняття музики може бути охарактеризовано як слухо-руховий процес, рухово-моторні реакції різного ступеня є природними явищами в процесі сприйняття музики. Як стверджують вчені, музичні рухи розглядаються у широкому та вузькому значеннях. У широкому – об'єднуються усі види рухів людини, що зв'язані з музикою: народний, побутовий та сценічний танець (включно балет), а також ритмічну гімнастику, аеробіку тощо. У вузькому значенні – це особливий метод, розроблений на основі систем Ф. дель Сарта, Е.Ж.Далькроза та художньої діяльності Айседори Дункан

Ми скористалися методичним посібником та працями з ритміки Г. Ніколаї та В.Ключко [36] та використали ці вправи, котрі пропонують науковці. Серед концептуальних засад системи музичного виховання Жак-Далькроза вчені Г.Ніколаї та В.Ключко виокремлюють такі [38]:

- зв'язок теорії та практики, мисленнєвої і чуттєвої сфер особистості,
- психофізичного й інтелектуального розвитку;
- випереджальний характер практичного навчання;
- першочерговість розвитку музичного сприймання, накопичення досвіду слухання музики;
- повернення процесу музичного виховання емоційності та розвиток справжньої музичності;
- розвиток музичних здібностей засобами ритму.

Для переходу в площину музики ми вислухали від студентів підготовлений матеріал стосовно музичного хронотопу, що є терміном, котрий поєднує музичний час та простір. Знов допомогли знання з музикознавства стосовно

аналізу музичних творів, оскільки музичний простір студенти розуміли виключно як форму. Було звернуто їхню увагу на гармонійні та тембральні аспекти музичного простору. Активним було обговорення засобів музичної виразності стосовно темпоритму. Студенти спочатку орієнтувалися лише на темп, метр та ритм. Саме так і було в змісті їхніх відповідей на запитання анкети. Шляхом проблемних ситуацій у виконавстві, які ми заздалегідь записали та продемонстрували їм, визначилося, що помилками у виконавстві є ще такі виконавські дії, як-от: не дослухування пауз, не вміння виконувати цезури, прослуховувати та взагалі рахувати синкопи.

Також було наведено багато прикладів з тих творів, що студенти слухали у запису та тримали ноти для більш якісного прослуховування. Отже на цьому етапі було застосовано *метод слухового спостереження*. Особливо було звернено увагу на паузи, на які студенти в самостійній роботі взагалі не звертають уваги. Студентам було пропоноване уточнюючу інформацію стосовно таких музичних засобів як пауза, цезура та синкопа.

Важливим елементом модулю-колоквіуму був термінологічний тезаурус студентів стосовно темпо-ритму та уміння їм користуватися.

Ми пропонували студентам не лише теми для обговорювання та розміркування, але й певні наукові положення, котрі, з нашого погляду, можуть викликати суперечливі ставлення, а можуть стимулювати розумову активність в бажаному нам напрямку. Так студенти активно обговорювали такі тези:

Шляхом згадування студенти дійшли висновку, що інколи викладачі застосовують метафори, котрі стають термінами. Стосовно темпо-ритму такими метафорами-термінами є: «округлення фрази» (стосовно виконання цезури), «замирання», «затухання звучності», «зависання звуку у повітрі», «очікування». Усі ці образи-метафори застосовуються для створення уявлень стосовно закінчення фрази із уповільненням темпу. Стосовно прискорення темпу обиралися метафори такого прикладу: «прискорення руху як у метро», «устрімлення вверх» або «рухаємося на зустріч». Пропоновані вислови є



термінами на рівні виконавського методичного досвіду. Але є терміни, що чітко вказують на якість основ музично-ритмічної культури.

Поповнення музично-ритмічного тезаурусу студентів опрацьовувалося та перевірялося методом *створення матриці типових жанрово-стильових темпо-ритмічних властивостей та її застосування під час слухового спостереження*. Для цього ми пропонували студентам слухати музичні твори (Р.Шуман «Лісні сцени», «Дитячі сцени») та дивитися в текст і створювати матриці позначок темпо-ритмічних, агогічних змін у кожній строчці. Це зосереджувало увагу студентів на темпо-ритмічних властивостях музики та одразу надавало можливість їм почути звуковий еталон обраних позначок та термінів.

*Виконуючи третє завдання – робота з музичним текстом з метою виявлення в ньому усіх зорових та інтонаційних аспектів агогіки, темпу, метро-ритму, студенти спеціально готувалися до такого аналізу. Вони мали продемонструвати усі знайдені ремарки таким чином, щоб довести їх художньо-образне значення.*

*В якості четвертого завдання студенти виконували презентацію індивідуального науково-дослідного завдання на тему «Зв'язок теорії музики та музично-ритмічної культури– темпо-ритмічна грамотність виконавця». Ми враховували значущість знань теорії музики, що є основою когнітивного, гносеологічного аспекти формування музично-ритмічних умінь музиканта [34; 37]. Студенти мали продемонструвати вміння розрізняти та відчувати темпо-ритмічні та метричні властивості музики в залежності від жанру та стилю. Для цього вони зверталися до знань, отриманих на дисциплінах теоретичного циклу, зокрема й аналізу музичних форм, гармонії, теорії музики. Вони пояснювали свій інтерпретаційний план стосовно агогічних аспектів виконавства на основі теоретичних знань, що уможливило грамотне, кваліфіковане виконання завдання та осмислене виконання твору, що обрано у якості самостійного ІНДЗ.*

Найбільш важким для студентів виявилось опрацювання термінів та ремарок з нотним текстом та їх виконавське втілення. Стосовно слухових

спостережень, то студенти із заохоченням слухали музику та обговорювалися агогічні аспекти інтерпретації у порівнянні різних виконавців.

Наступним завданням було виконати будь-які рухові дії, що відповідають темпо-ритму, або метру твору під час виконання. До цього ж актуальним був принцип дотримання опори на поліmodalність здібностей, потрібних для формування темпо-ритмічних умінь, що поєднували рухові, перцептивні, зорові, розумові, психологічні модуси сприйняття та відтворення темпо-ритму. На цьому етапі застосовувалися наступні методи: акцентування окремих долей такту завласними рекомендаціями; застосування рухових метро-ритмічних та агогічних прийомів. Технічно студенти здійснювали такі завдання:

- продиригувати твір, або окремий фрагмент;
- грати партію одної руки, іншою відбивати такт або диригувати;
- проплескати метр проспівуючи мелодію
- простукати метр однією рукою, другою про стукати ритмічний рисунок
- гра тихо, рахувати вголос;
- грати в ансамблі, рахувати в голос;
- грати в ансамблі тихо, слухаючи іншу партію;
- грати з викладачем.

Зазначені дії впливали на опрацювання навичку корегувати власні музично-ритмічні чуття під час виконання, зосереджуватися на саморозвитку індивідуальних здібностей у виконавському процесі, що поступово становилося вже генералізованим фаховим умінням.

Перехід до роботи над образами включав ритміку – рухи, що вільно передають емоційні реакції студента на мелодію, динаміку, уявлення образу тощо. Це новий вид діяльності студентів до роботи над інтерпретацією виявився доволі ефективним. На уроці такі рухи нерідко робить сам викладач, стимулюючи емоційні реакції студента та намагаючись його «емоційно зарядити». При цьому студент грав та інколи автоматично ставився до емоційних дій викладача. Натомість переведення ролей виявилось дуже ефективним: грав викладач, а

студент намагався нібито «емоційно зарядити» викладача, передаючи рухами образність, спонтанність реакцій почуттів на образ та виразність музики.

Музично-ритмічні властивості твору мали при цьому відповідати виконавським вимогам або інтерпретаційному задуму. Для цього увага була зосереджена на вимоги – показувати пульсацію музики якимось чином, але так, щоб вона не заважала пластики передачі мелодійної лінії або емоційним переживанням.

Немаловажним був принцип опори на відчуття природної, рухової та музично-мовної та пульсації. Передача ритмічного малюнку також могла бути здійснена більш дрібними рухами, або вистукана на столі для більш чіткого її уявлення. Обов'язково обговорювалися образно-символічні властивості ритмічного малюнку. Так, наприклад, ритмічний рисунок твору «Маленький Нігер» передавав регтайм, який нібито танцювала дитина; метричні повторювання ходи та ритмічний малюнок «перекачування» у творі «Хоровод гномів» імітував їхні рухи; а ритмічний рисунок «Осінької пісні» П.Чайковського імітував падіння листів та їх рух від вітру. Таким чином усі ритмічні малюнки осмислювалися студентами в контексті образного смислу.

На цьому етапі актуальним виявилися принципи, що мали виконавсько-методичний характер: опори на відчуття природної, рухової та музично-мовної та пульсації; концентрації слухової уваги на музичному часі, агогіці, «мануальному» диханні.

Перевірка засвоєних умінь рефлексувати власні почутті темпу та метро-ритму здійснювалася викладачами. Вони відмічали факти успіху, розвитку, оформлення необхідних навичок, котрі поступово переходили в уміння більш високого порядку.

Студентам було запропоноване декілька правил, які вони мали засвоїти аксіоматично:

Нота, що є наступною після паузи, грається тихіше:

Ноти, що поєднані в один мотив але мають різну довжину виконуються відповідно з цією довжиною: більш довгі – більш гучні, більш дрібні – слабше.

Пунктири прораховуються дрібним рахунком.

Також мало ефективного впливу ознайомлення студентів з тими принципами, котрі були визначені під час узагальнення методичної спадщини музикантів.

Для цього застосовували метод збагачення метро-ритмічних та темпових уявлень шляхом визначення елементів повторення вередування, зіставлення з іншими виявленнями метру, ритму та темпу. Пропонувалося згадати проблемні обговорення музично-ритмічної проблематики та знайти можливість творчого втілення отриманих знань.

Студенти були зорієнтовані на цілеспрямований творчих пошук етно-ментальних ритмо-інтонацій у комплексі засобів виразності твору. Навіть в африканських тамтамів, котрі виконують саме ритмічний рисунок, є своя поступовість, чергування та зміни висотно-різних звуків.

Принцип поєднання темпо-ритму та простору музичного твору (фактури, форми, композиційне розгортання тощо), а також принцип асоціації для вибору темпу відповідного емоційно-образному змісту твору, що було визначено на основі спадщини Г.Нейгауза, передбачали врахування глибокого засвоєння теоретичних дисциплін стосовно музичного часу: аналіз музичних форм, гармонія, поліфонія, теорія музики та ін. Важливим для студентів було самостійне користування цими знаннями в роботі над виразним формоутворенням, над пошуком контрастного втілення різних образів.

Отже усі зазначені принципи та методи втілювалися в самостійній роботі студентів. Ці умова і усі методичні засоби дозволили впливати на процес формування таких важливих умінь, як-от: застосовування ментальних аспектів темпо-ритму та асоціацій і уявлень взаємозв'язків різного виявлення метро-ритму та темпу в роботі над твором.

Діяльність вчителя музичного мистецтва є поліфункціональною, тому виконавська мобільність має бути властиво йому на рівні фахової компетентності. А *уміння* застосовувати відчуття музичного часу в різних функціях виконавського

процесу, зокрема й в педагогічній діяльності є обов'язковим доповненням такої компетентності. Для цього ми пропонували студентам ще й вправи-тренінги:

1. Змінювати у нескладному творі темп у відповідності до зміни стилю. Наприклад, нескладний твір дитячої музики – «Хмаринка» М.Чемберджі, може бути виконана зовсім в іншому темпі, у стилі джазу, або танцювальному ритмі зі змінами метро-ритму. Тобто, змінювати твір додаючи йому танцювальності. Це розвиває відчуття вільного володіння клавіатурою, навіть імпровізувати.

2. Під час виконання робити перерви у звучанні, натомість продовжувати рахувати текст. Раптово продовжувати грати з відповідного такту.

3. Корисним для студентів було виконання вправ з поліритмом, з виконанням відомої формули: 2 на 3 (дуоль та тріоль).

Таким чином, вони мають свій музично-руховий тезаурус і слухають музику дуже уважно застосовуючи той чи інший руховий жест, що точно співпадає з образом інтонації або рухів самої музики.

Головне в їх діях – передати метро-ритмічність рисунків музики, що зумовлюють й будову тексту. Деякі мелодійні інтонації повторюються декілька разів, деякі розвиваються вгору, або до низу.

Під час опануванні рухових вправ студенти були зорієнтовані на: а) основні, природні види руху – кроки, стрибки, біг; б) спеціально поставлені вчителем музично-образні етюди; в) творчі етюди [15].

Доцільним було для них згадати й методи К.Орфа, зокрема як К.Орф у «Шульверку» створював гру «Шість пар чорних чобіт», як діти писали крейдою на дошці ритмічні малюнки кожного голосу [33; 38].

У межах експерименту студенти визначали різноманітні завдання з розвитку почуття музичного ритму у дітей на основі того твору, який він виконує.

Були досить цікаві приклади. Студенти пропонували для школярів такі завдання під час виконання твору вчителем:

Вести олівцем лінію, спостерігаючи за мелодією, але ставити палички там, де вони почують сильну долю.

Піднімати руку, якщо почують зміни у темпі: права – прискорення, ліва – уповільнення.

Плескати в долоні, коли почують дуже дрібні звуки.

Вставати, коли завершиться окрема частина твору, фраза і вони це почують. Отже, студенти самі навчилися спиратися на принцип дотримання опорина полімодальність здібностей, потрібних для формування темпо-ритмічних умінь, що й оптимізувало в них процес само формування темпо-ритмічних умінь.

Особливо важко студентам було розмовляти з дітьми з приводу темпо-ритмічних властивостей музичного твору, який вони їм грали. Учні дуже обмежені в знаннях, але рухові вправи їм подобаються. Отже завдання студента-вчителя полягало лише в тому, що влучно застосовувати свої музично-ритмічні уміння для розвитку почуття ритму у школярів.

Завершивши етапи формувального експерименту, було проведено контрольний зріз. В основу його були покладено розроблені критерії та показники, фрагментарно обиралися методи, що застосовувалися під час констатувального експерименту, аналогічно порахувалися результати (табл.3.4.).

Таблиця 3.4

Узагальнені результати діагностики рівнів стану готовності студентів в кінці експерименту (%)

Компоненти	Групи	Рівні		
		Низький	Середній	Високий
Мотиваційний	КГ	30	60	10
	ЕГ	14,5	60	25,5
Професійно-особистісний	КГ	34	56	10
	ЕГ	18,2	52,7	29,1
Когнітивно-діяльнісний	КГ	46	46	8
	ЕГ	14,5	60	25,5
Фахово-	КГ	40	54	6

креативний	ЕГ	16,4	60	23,6
Середній показник	КГ	37,5	54	8,5
	ЕГ	15,9	58,2	25,9

Дані таблиці свідчать про те, що в результаті впровадження розробленої методики, рівень стану готовності студентів експериментальної групи значно вищий, ніж у студентів контрольної групи: 25,9% студентів знаходиться на високому рівні, 58,2% – на середньому, 15,9% – на низькому. У контрольній групі, де музично-педагогічна підготовка тривала за традиційною методикою, високий рівень зафіксовано у 8,5% студентів, середній – у 54%, низький рівень продемонстрували 37,5% студентів. Отже, за даними таблиці 3.6, робимо висновок, що студенти експериментальної групи за всіма показниками випереджають студентів контрольної групи.

З метою виявлення динаміки змін рівня теоретичної обізнаності здійснили порівняння результатів діагностування студентів обох груп на початку експерименту та на етапі його завершення. Яке отримало своє віддзеркалення в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Динаміка розвитку готовності студентів до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів до і після формувального етапу експериментальної роботи (%)

Компоненти	Групи	Рівні								
		Початок			Кінець			Динаміка		
		В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
Мотиваційний	КГ	6	46	48	10	60	30	+4	+14	-18
	ЕГ	5,5	43,6	50,9	25,5	60	14,5	+20	+16,4	-36,4
Професійно- особистісний	КГ	6	46	48	10	56	34	+4	+10	-14
	ЕГ	5,5	45,4	49,1	29,1	52,7	18,2	+23,6	+7,3	-30,9

Когнітивно-діяльнісний	КГ	4	34	62	8	46	46	+4	+12	-16
	ЕГ	1,8	36,4	61,8	25,5	60	14,5	+23,7	+23,6	-47,3
Фахово-креативний	КГ	4	42	54	6	54	40	+2	+12	-14
	ЕГ	3,6	41,8	54,6	23,6	60	16,4	+20	+18,2	-38,2
Середній показник	КГ	5	42	53	8,5	54	37,5	+3,5	+12	-15,5
	ЕГ	4,1	41,8	54,1	25,9	58,2	15,9	+21,8	+16,4	-38,2

Отримані результати порівняльного аналізу середніх показників КГ і ЕГ за всіма структурними компонентами склали наступну динаміку: низький рівень (пасивний) зменшився у студентів ЕГ на 38, 2%, у студентів КГ – на 15,5 %; позитивна динаміка середнього (продуктивного) рівня склала в ЕГ – 16,4%, в КГ – 12%; низький (пасивний) рівень в ЕГ зменшився на 38,2%, в КГ – на 15,5%.

Отже, результати обробки даних експерименту дозволили зробити такі висновки: рівень готовності студентів експериментальної групи за всіма показниками перевищує рівень підготовленості студентів контрольної групи; отримані результати діагностування студентів обох груп та їх порівняння до і після проведення формувального експерименту свідчать про дієвість розробленої методики підготовки студентів до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів, доцільність її застосування у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики та впровадження в практику роботи шкіл.

### **Висновки до третього розділу**

Констатувальний експеримент дозволив виявити, що існуючі рівні підготовленості студентів до означеної проблеми мають такі показники: переважна більшість студентів має середній рівень – 51,7%, далі йдуть представники низького рівня – 27,8%, високий рівень підготовленості мають 20,5% респондентів. Отримані в ході констатувального етапу експерименту результати виявили суперечність між низькою мотивацією до обраної професії і



навчанням за музично-педагогічною спеціальністю ЗВО студентів (найнижчий рівень (36%).

Такий результат не відповідає сучасним державним вимогам до якості знань майбутніх вчителів музики. Втім, дослідження науковців свідчать, що формування професійно значущих якостей майбутніх педагогів – інтересу і любові до дітей, емпатії, комунікативності, морально-вольових якостей, рефлексії – здійснюється одночасно з набуттям знань, умінь, в процесі задіяння студентів у практичні ситуації, а також змін мотивації під час навчання. Що підтверджує необхідність розробки методики підготовки студентів до творчого переосмислення досвіду формування основ музично-ритмічної культури учнів молодшого шкільного віку.

Методика здійснювалася в процесі навчання, було організовано модуль-коловіум. Модуль включав 4 завдання.

В результаті дослідно-експериментальної перевірки стану готовності рівень студентів експериментальної групи значно вищий, ніж у студентів контрольної групи: 25,9% студентів знаходиться на високому рівні, 58,2% – на середньому, 15,9% – на низькому. У контрольної групи, де музично-педагогічна підготовка тривала за традиційною методикою, високий рівень зафіксовано у 8,5% студентів, середній – у 54%, низький рівень продемонстрували 37,5% студентів. Студенти експериментальної групи за всіма показниками випереджають студентів експериментальної групи

## ВИСНОВКИ

У роботі розглянуто проблему підготовки майбутнього вчителя до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів в процесі фахової підготовки та експериментально перевірено ефективність використання визначених педагогічних умов, методів та запропонованої моделі. Результати експериментального дослідження засвідчили вирішення поставлених завдань і дали підстави для таких висновків:

– питання ритмічної підготовки вивчаються в межах Міжнародної асоціації ритміки Далькроза науковцями з різних країн, зокрема такими, як В. Бауэр (США), А. Пастернак (Польща), Л. Сешан (Швейцарія), Минди Шие (Тайвань) М.-Л. Юнтунен (Фінляндія) та ін. У польській науковій думці проблеми ритміки мають давню традицію М. Бжозовської-Кучкевіч, З. Буровської Е. Кілінської-Евертовської, М. Пшиходзінської та ін.), яку продовжують сучасні дослідники А. Грайпель, Р. Лавровська, Б. Островська, М. Степень та ін.

– готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів – це складне особистісне утворення, яке характеризується позитивною установкою студентів на музично-ритмічну діяльність, загальною та спеціальною освіченістю, музично-ритмічною культурою і музично-ритмічними якостями, що продуктивно реалізуються в їхній активній музично-ритмічній діяльності.

– у якості методичного забезпечення процесу формування музично-ритмічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва було обрано наукові підходи, а саме: системний, комплексний, рефлексивний, герменевтичний; принципи (демократизації, культуровідповідності, інтеграції та автономізації, діалогізації та індивідуалізації, наукової інноваційності та практичної зорієнтованості), чотири педагогічні умови (цілеспрямоване збагачення метро-ритмічного тезаурусу майбутніх учителів музичного мистецтва, стимулювання рефлексії метро-ритмічного чуття, акцентуація самостійної роботи над художньо-образним контекстом метро-ритму та темпу, установка на екстраполяцію музично-ритмічних умінь до педагогічного процесу) та відповідні до них групи методів (перцептивно-рефлексивні методи, когнітивно-образні методи, художньо-синтетичні методи, творчо-виконавські методи).

– педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів запроваджувалися поетапно: перший етап – нормативно-компетентнісний, другий етап – технологічно-рефлексивний, третій етап – виконавсько-самостійний, четвертий етап – творчо-продуктивний.

– на основі аналізу наукової проблеми створено модель підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів, яка охоплює складові частини процесу формування досліджуваного феномена та включає зміст і послідовність практичної реалізації в процесі формувального експерименту.

– вивчення стану готовності студентів до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів та здійснення діагностики на констатувальному етапі дослідження дозволило виявити такі проблеми у даному напрямку музично-педагогічної підготовки студентів: проблему формування стійких мотиваційних установок на процес формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів як невід’ємного компонента фахової підготовки майбутніх учителів музики; проблему вдосконалення комплексу музично-ритмічної культури умінь та навичок як основи засвоєння практичних музично-

педагогічних дій; проблему усвідомленості процесу музично-ритмічного навчання, необхідності розвитку навичок свідомого координування діяльності студентів.

– в результаті результати дослідно-експериментальної перевірки стану готовності рівень студентів експериментальної групи значно вищий, ніж у студентів контрольної групи: 25,9% студентів знаходиться на високому рівні, 58,2% – на середньому, 15,9% – на низькому. У контрольної групи, де музично-педагогічна підготовка тривала за традиційною методикою, високий рівень зафіксовано у 8,5% студентів, середній – у 54%, низький рівень продемонстрували 37,5% студентів.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Абдуллин Э.Б. Музыкально - педагогические технологии учителя музыки: Учебное пособие. Москва, 2005. 232 с.
2. Абдуллин Э. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: пособие для учителя. Москва, 1983. 112 с.
3. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : для пед. спец. высш. учеб.заведений.Москва, 1990. 142 с.
4. АнаньевБ.Г.Очеловеке как объектеисубъектевоспитания: Избранные психологические труды: в 2-х т.Москва, 1980. Т. 2. 127 с.
5. Артоболевская А. Первая встреча с музыкой. Москва,1985, 146 с.
6. Арчажнікова Л. Г. Теорія і методика музичного виховання: програма для вищих педагогічних навчальних закладів. Москва, 1991. 309 с.
7. Барвінок І.В. Формування музично-естетичної культури молодших школярів в умовах культурно-дозвілєвої діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ,, 2000. 19 с.
8. Береза А. В. Педагогічно-виконавська практика майбутнього вчителя музики: навч.-метод. посіб. Вінниця, 2010. 184 с.

9. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. №10. – С. 8 – 14
10. Воробкевич Т.П. Методика викладання гри на фортепіано. Львів, 2001. 244 с.
11. Вей Сімін. Педагогічні умови формування темпо-ритмічних виконавських умінь майбутнього вчителя музики. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання* : зб. наук.праць : вип. 2 (8) / гол. ред. Г. Ю. Ніколаї. Суми, 2016. С. 162-170.
12. Верби́ненко Ю. Професійна готовність до педагогічної діяльності - URL:: <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/12274/1/Professional.pdf>
13. Верещагіна А. Активна музична діяльність як основа формування особистості в школах з поглибленим вивченням музики. *Музика в школі* : збірка статей. Київ, 1984. Вип. 10. С. 3 – 7.
14. Верховинець В. М. Весняночка: [ігри з піснями для дітей дошк. і мол. шк. в. – 5-те вид.]. Київ, 1989. 343 с.
15. Верховинець В. Теорія українського народного танцю. Київ, 1968. С. 111.
16. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук . Харків, 2006. 572 с.
17. Гумінська О. О. Уроки музики в загальноосвітній школі: методичний посібник. Тернопіль, 2007. 102с.
18. Должанский А. Краткий музыкальный словарь. Ленинград, 2000. 448 с.
19. Деменко Б. Категорія часу в музичній науці: Теорії. Київ, 1996. 294 с.
20. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – К., 1994.
21. Дін Юнь Змістово-структурна характеристика музичної культури молодшого школяра. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання* : збірник наукових праць. Суми, 2015. Вип. 1–2 (5–6). С. 250–259.

- 22.Жорняк Б.Є. Методичні засади формування творчої активності молодших школярів засобами колективної музичної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2013. 19 с.
- 23.Жак-Далькроз Э. Ритм: пер. с фр. Москва, 2008. 248 с.
- 24.Закон України «Про освіту» № 2145-VIII *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, від 2017, № 38-39, ст.380- URL::<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- 25.Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2014, № 37-38, с. 2004 - URL::<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/ed20170101>
- 26.Койкова Е.І. Виховання толерантності у молодших школярів на уроках музики в умовах полікультурного простору : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Луганськ, 2008. 22 с.
- 27.Концепція Нової української школи URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
- 28.Костюк О.Г. Сприйняття музики і художня культура слухача. Київ, 2005. 315 с.
- 29.Каган М. С. Философия культуры. СПб., 1996. 416 с.
- 30.Кібалова Т. Комплекс вправ для музичного розвитку учнів. *Мистецтво та освіта*. 2006. №1. С. 26 – 28.
- 31.Ключко В. В. Філософські засади ритміки Еміля Жак-Далькроза.*Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2015. № 9. С. 247–254.
- 32.Ключко В. В. Ритміка та музичний рух: навч.посіб.для студентівфакультетів мистецтв педагогічних університетів. Суми, 2015. 158 с.
- 33.Кондрашова Л. В. Концепція “Взаємодії моральних і психологічних якостей у змісті педагогічного професіоналізму”. Професійне становлення майбутнього вчителя : монографічний огляд. Кривий Ріг, 2006. 327 с.
- 34.Кушка Я. Методика музичного виховання дітей: [навч. посіб. для вищих навч. закл. культури і мистецтв I-II рівнів акредитації]. Вінниця, 2007. 216 с.

- 35.Лобова О. Музично-творчий розвиток молодших школярів засобами музично-рухливої діяльності. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. серія : Педагогічні науки. 2016. № 2. С. 109-113.  
URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup\\_2016\\_2\\_23](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2016_2_23)
- 36.Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01, 13.00.04. Київ, 1996. 378 с. 5
- 37.Литвиненко С. А. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук. Київ, 2005. 40 с.
- 38.Лу Чен. Методика формування вмінь музично-виконавської артикуляції майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано : автореф. дис. ... канд. пед. наук спец. : 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання. Київ, 2015. 20 с.
- 39.Луков Вал. А., Луков Вл. А. Теория тезаурусного подхода URL: <http://www.zpujournal.ru/gum/new/articles/2007/Lukovs>.
40. Музично-естетична освіта і виховання в закладах освіти області у 2019–2020 навчальному році : інструктивно-методичний лист / Укл. Т. В. Кібалова. URL: [file:///C:/Users/boss/Downloads/-%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B5%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B0\\_%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0\\_03.09.2019.pdf](file:///C:/Users/boss/Downloads/-%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B5%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B0_%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0_03.09.2019.pdf)
- 41.Морозова О. О. Теоретичні засади формування первинних музично-ритмічних умінь у майбутніх учителів музики *Актуальні питання мистецької педагогіки*. 2013. Вип. 2. С. 70-73. - URL:: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmp\\_2013\\_2\\_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmp_2013_2_18)
- 42.Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь. СПб., 2007. 672 с.
- 43.Миколінська С.І. Методика формування слухової уваги молодших школярів на уроках музики : автореф. дис. ... канд. пед. Київ, 2013. 20 с.

- 44.Милич Б. Воспитание ученика-пианиста. Київ, 1979. 87 с.
- 45.Михайличенко О.В. Основи загальної та музичної педагогіки:теорія та історія.Суми, 2004. 210 с.
- 46.Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : дис.... канд. пед. наук. Київ, 2007. 235 с.
- 47.Музичне сприйняття як предмет комплексного дослідження [під ред. А.Г.Костюка]. Київ, 2001. 412 с.
- 48.Музичний твір: сутність, аспекти аналізу [під ред. І.А.Котляревського, Д.Г. Терентьєва]. Київ, 2003. 265 с.
- 49.Нормативно-правова база загальної середньої освіти.  
URL:<http://iitzo.gov.ua/serednya-osvita/pro-viddilennya-zmistu-zahalnoji-serednoji-osvity/normatyvno-pravova-baza-pochatkovoji-osvity/>.
- 50.Навчальні програми для 1-4 класів URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>
- 51.Назаренко М. П. Музично-ритмічне виховання молодших школярів на уроках музичного мистецтва. *Наукові записки КДПУ*. 2011. Вип. 101. С. 216-223.
- 52.Науменко С.І. Музично-естетичне виховання дошкільнят. Київ, 1996. 95 с.
- 53.Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. Москва, 1988. 240 с.
- 54.Ніколаї Г. Методичні засади ритмічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2018. № 6 (80). С. 221–232.
- 55.Ніколаї Г. Ю. Розповсюдження ритміки Еміля Жак-Далькроза у міжнародному просторі мистецької освіти. Проблеми інноваційного розвитку вищої освіти у глобальному, регіональному та національному контекстах. Суми, 2017.
- 56.Олексюк О. М. Музично-педагогічний процес у вищій школі: науково-педагогічний посібник. Київ, 2009. 123 с.



- 57.Олексюк О. М. Музична педагогіка: [навч. посіб.]. Київ, 2006. 188 с.
- 58.Остроменський В. Сприйняття музики як педагогічна проблема. Київ, 2004. 264 с.
- 59.Полякова А. С. Компонентна структура музично-ритмічної культури молодших школярів. *Мистецька освіта XXI століття: виклики сьогодення: збірник наукових праць*. Центрально-український державний педагогічний університет імені В. Винниченка. Кропивницький. 2017. С. 223-227.
- 60.Полякова А. С. Сучасні тенденції розвитку системи музично-ритмічного виховання молодших школярів. *Педагогічний дискурс : збірник наукових праць*. Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Хмельницький. 2017. Вип. 23. С. 134-138.
- 61.Полякова, Анастасія Сергіївна. Методика формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів на уроках музичного мистецтва: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2017. 19 с
- 62.Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ, 2008.274 с.
- 63.Пелех Ю. В. Теоретико-методичні засади ціннісно-сміслової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук.Київ, 2010. 36 с.
- 64.Печерська Е. П. Удосконалювати музично-творчий розвиток дітей. *Початкова школа*. 2006. № 6. С. 40.
- 65.Печерська Е.П. Уроки музики в початкових класах. Київ, 2001. С. 52-54.
- 66.Пехота О.М. Культура співробітництва: практика групової роботи студентів: навчально - методичний посібник. – Миколаїв, 2011. 252 с.
- 67.Платонов К. К. Структура и развитие личности. Москва, 1986. 256 с.
- 68.Проблеми удосконалення професійної підготовки фахівців мистецьких дисциплін: зб. матеріалів Всеукр. відкр. наук. практ. конф. Суми, 2011. 252 с.

- 69.Прангишвили И.В. Системный подход и системные преобразования. Москва, 1996. 256 с.
- 70.Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початковій школі: [навч.-метод. посіб. – 2-е вид., доп.]. Тернопіль, 2001. 216 с.
- 71.Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Питербург, 2002. 720 с.
- 72.Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посібник. Тернопіль, 2005. 360 с.
- 73.Савшинский С. И. Работа пианиста над музыкальным произведением. – Москва, 1964. 189 с.
- 74.Садова Т. А. Професійна компетентність та готовність до педагогічної діяльності: сутність і взаємозв'язок. URL:<http://vuzlib.com/content/view/331/84/>.
- 75.Самолдіна К. Використання рухів на уроках музики в загальноосвітній школі. *Музика в школі*. Київ, 1980. Вип. 6. С. 31 – 34.
- 76.Соколова І. В. Тезаурус наукового дослідження: визначення, структура, характерні ознаки. Освітологія: витоки наукового напрямку: Монографія / За ред. В.О.Огнев'юка; Авт. кол.: В.О.Огнев'юк, С.О.Сисоєва, Л.Л.Хоружа, І.В.Соколова, О.М.Кузьменко, О.О.Мороз. Київ, 2012. 336 с
- 77.Станиславский К.С.Работаактёранадсобой.Москва, 1985. 478 с.
- 78.Таланова Л. Г. Методическая подготовка будущих учителей к методической деятельности : дисс. канд. пед. наук : спец. 13.00.01. Одесса, 1997. 224 с.
- 79.Тарасов Г. С. Психологические особенности музыкального обучения младших школьников.*Музыка в школе*. 1983. №2.С. 14-18.
- 80.Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. Избранные труды. Москва, 1985. Т. 1. С. 42-222.
- 81.Теплов Б.М.Психологиямузыкальныхспособностей. Москва, 1961. 336 с.
- 82.Теряева Л. А. Формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики як психолого-педагогічна проблема. *Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки : Матер. IV щорічної Всеукр. наук-*

*практ. конф. (27 берез. 2014 р.). Київський університет імені Б. Грінченка, 2014. С. 181–186.*

- 83.Троцько Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04; 13.00.01. Харків, 1996. 421 с.
- 84.Узнадзе Д.Н. Теория установки. Москва, 1997. 448с.
- 85.Фу Сяоцзін. Методика концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю : дис. ... канд. пед наук. : спец. 13.00.02 – «Теорія і методика музичного навчання». Київ, 2013. 274 с.
- 86.Цыпин Г. М. Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика. СПб., 2001. 319 с.
- 87.Шахов В.І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект. Вінниця, 2007. 383 с.
- 88.Шинкаренко А. І. Розучування пісень з музично-ритмічними рухами. *Початкова школа*. 1989. № 3. С. 55.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

### АНКЕТА

**Для студентів із метою визначення готовності до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів**

### *Шановні друзі!*

Просимо дати відповідь на запитання запропонованої анкети .

1. Чи готові ви подолати притаманні людині сумніви та зберегти незалежність у висловлюваннях, відповідати щиро та відверто?
  - а) так, ніщо не завадить мені бути щирим та об'єктивним;
  - б) намагатимуся;
  - в) можливо.

2. Повідомте, будь ласка, стислі відомості про себе:

курс \_\_\_\_\_

форма навчання: денна, заочна (потрібне підкреслити).

3. Чи вважаєте ви, що професія вчитель музичного мистецтва передбачає готовність до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів ?

а) так, я переконаний в цьому;

б) ні;

в) важко відповісти;

г) свій варіант відповіді \_\_\_\_\_

---

4. Що таке музично - ритмічна культура? (Напишіть)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Визначте найбільш доступний та природний вид активної музичної діяльності :

а) музично-ритмічні рухи;

б) слухання музики;

в) спів;

г) гра на дитячих музичних інструментах.

6. Що Ви вважаєте найважливішим у процесі роботи над формуванням основ музично-ритмічної культури? \_\_\_\_\_

7. Що, на вашу думку, входить до структури готовності до формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів ?

\_\_\_\_\_

---

8. Чи вважаєте Ви себе підготовленим до формування основ музично-ритмічної культури у школі?

а) так;

б) ні;

в) важко відповісти.

г) свій варіант відповіді \_\_\_\_\_

---

9. У чому Ви вбачаєте шлях до підвищення власного рівня готовності до формування основ музично-ритмічної культури у школі?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Дякуємо за співпрацю!

## Додаток Б

### Методика «Ціннісні орієнтації» м. Рокіча

**Анотація.** Система ціннісних орієнтацій визначає змістовний бік спрямованості особистості й становить основу її відносин до навколишнього світу, до інших людей, до себе самої, основу світогляду і ядро мотивації життєвої активності, основу життєвої концепції й «філософії життя».

**Сутність розробки:** до вашої уваги пропонується оригінальна система обробки й аналізу результатів, отриманих у ході проведення розповсюдженої методики М. Рокіча. Це лише суб'єктивне структурування системи ціннісних орієнтацій, досить умовне. М. Рокіч у своїх дослідженнях відзначав достатню універсальність і гнучкість методики. Передбачається, що в кожного інтерпретатора може бути зовсім інша, своя систематизація цінностей.

Таблична форма «ключа» зручна для обробки матеріалу, дозволяє швидко й чітко структурувати ціннісні орієнтації випробуваних, підходить як для якісного, так і для кількісного аналізу результатів.

Присвоєння номерів кожній із цінностей не є універсальним і ні в якій мірі не визначає ієрархію зазначених цінностей. Цей вимушений хід зроблений для зручності обробки результатів.

**Історична довідка.** Методика встановлення ціннісних орієнтацій М. Рокіча заснована на прямому ранжуванні списку цінностей і є найпоширенішою в наш час. М. Рокіч розрізняє два класи цінностей:

- термінальні — переконання в тому, що якась кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути;
- інструментальні — переконання в тому, що якийсь образ дій або властивість особистості є кращим у будь-якій ситуації.

Цей розподіл відповідає традиційному розподілу на цінності-цілі й цінності-засоби. Перевагою методики є універсальність, зручність і економічність у проведенні обстеження й обробці результатів, а також гнучкість — можливість варіювати як стимульний матеріал (списки цінностей), так і інструкції. Істотним її недоліком є вплив соціальної бажаності, можливість нещирості. Тому особливу роль у цьому випадку відіграє мотивація діагностики, добровільний характер тестування й наявність контакту між психологом і випробуваним. Методику не рекомендується застосовувати з метою відбору й експертизи. Можливе проведення групового тестування.

**Матеріали.** Респондентові пред'являється два списки цінностей (по 18 у кожному) або на аркушах паперу, або на картках (порядкові номери зазначаються на оборотному боці картки). У списках випробуваний привласнює кожній цінності ранговий номер, а картки розкладає одну за одною по значимості для нього. Остання форма подачі матеріалу дає більш надійні результати. Спочатку пред'являється набір термінальних (список А), а потім набір інструментальних (список Б) цінностей.

**Інструкція:** «Зараз вам буде пред'явлений набір з 18 карток з позначенням цінностей. Ваше завдання — розкласти їх у порядку значимості для вас, за тими принципами, якими ви керуєтеся у вашому житті. Кожна цінність написана на окремій картці. Уважно вивчіть картки й вибравши ту, котра для вас найбільш значима, помістіть її на перше місце. Потім виберіть другу по значимості цінність і помістіть слідом за першою. Те ж проробіть із усіма картками, що залишилися. Найменш важлива залишиться останньою й посяде 18 місце. Працюйте не поспішаючи, вдумливо. Якщо в процесі роботи ви зміните свою думку, то можете виправити свої відповіді, помінявши картки місцями. Кінцевий результат повинен відбивати вашу справжню позицію».

**Порядок проведення.** Для подолання зазначених недоліків методики й більш глибокого проникнення в систему ціннісних орієнтацій можливі зміни інструкції, які дають додаткову діагностичну інформацію й дозволяють зробити більш обґрунтовані висновки. Приміром, після основної серії можна попросити випробуваного ранжувати картки, відповідаючи на наступні запитання.

В якому порядку й у якому ступені (у відсотках) реалізовані дані цінності у вашому житті?

- Як би ви розташували ці цінності, якби стали таким, яким мріяли?
- Як, на ваш погляд, це зробила б ідеальна, досконала людина?
- Як зробило б це, на вашу думку, більшість людей?
- Як це зробили б ви 5 або 10 років тому? Через 5 або 10 років?
- Як ранжували б картки близькі вам люди? І т. д. у залежності від цілей дослідження

**Стимульний матеріал до методики М. Рокіча**

(Номер проставляється на зворотному боці картки.)

**Список А (термінальні цінності)**

- 1а. Активне діяльне життя (повнота й емоційна насиченість життя).
- 2а. Життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом).
- 3а. Здоров'я (фізичне й психічне).
- 4а. Цікава робота.
- 5а. Краса природи й мистецтва (переживання прекрасного в природі й у мистецтві).
- 6а. Любов (духовна й фізична близькість із коханою людиною).
- 7а. Матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних ускладнень).
- 8а. Наявність гарних і вірних друзів.
- 9а. Суспільне визнання (повага навколишніх, колективу, товаришів по роботі).
- 10а. Пізнання (можливість розширення своєї освіти, світогляду, загальної культури, інтелектуальний розвиток).
- 11а. Продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей).
- 12а. Розвиток (робота над собою, постійне фізичне й духовне вдосконалювання).
- 13а. Розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків).
- 14а. Воля (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках).
- 15а. Щасливе сімейне життя.
- 16а. Щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалювання інших людей, усього народу, людства в цілому).
- 17а. Творчість (можливість творчої діяльності). 18а. Упевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів).

**Список Б (інструментальні цінності)**

- 16. Акуратність (охайність), уміння тримати в порядку речі, порядок у справах.
- 26. Вихованість (гарні манери).
- 36. Високі запити (високі вимоги до життя й високі домагання).
- 46. Життєрадісність (почуття гумору).
- 56. Ретельність (дисциплінованість).
- 66. Незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче).
- 76. Непримиренність до недоліків у собі й інших.
- 86. Освіченість (широта знань, висока загальна культура).
- 96. Відповідальність (почуття обов'язку, уміння дотримуватися слова).
- 106. Раціоналізм (уміння здорово та логічно мислити, приймати обмірковані, раціональні рішення).
- 116. Самоконтроль (стриманість, самодисципліна).
- 126. Сміливість у відстоюванні своєї думки, своїх поглядів.
- 136. Тверда воля (уміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами).

146. Терпимість (до поглядів і думок інших, уміння прощати іншим їхні помилки й омани).

156. Широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички).

166. Чесність (правдивість, щирість).

176. Ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі).

186. Чуйність (дбайливість).

### Обробка й аналіз результатів

Аналізуючи ієрархію цінностей, слід звернути увагу на їхнє угруповання випробуваним у змістовні блоки. Так, наприклад, можна виділити «конкретні» і «абстрактні» цінності, цінності професійної самореалізації й особистого життя тощо. Інструментальні цінності можуть групуватися в етичні, цінності спілкування, цінності справи, індивідуалістичні й конформістські, а також альтруїстичні цінності, цінності самоствердження, прийняття інших і т. д.

Психолог повинен спробувати вловити індивідуальну закономірність. Якщо не вдається виявити жодної закономірності, можна припустити або несформованість у випробуваного системи цінностей, або нещирість відповідей.

### КЛЮЧ

Система цінностей		Список А Термінальні сті						Список Б Інструментальні цінності					
1	Особистісні	2a	3a	6a	12a	15a	18a	16	26	46	96	116	166
	Суспільні	1a	5a	8a	13a	14a	16a	66	76	126	146	156	186
	Професійні	4a	7a	9a	10a	11a	17a	36	56	86	106	136	176
	(відображують самореалізацію суб'єкта)												
2	Самоствердження	2a	3a	9a	12a	16a	18a	36	56	86	116	126	166
	Спілкування	1a	5a	6a	8a	13a	15a	16	46	76	146	156	186
	Справи	4a	7a	10a	11a	14a	17a	26	56	96	106	136	176
	(дані корелюють із вектором спрямованості)												
3	Індивідуалістичні	1a	3a	9a	12a	14a	17a	36	56	96	126	136	166
	Конформістські	4a	5a	7a	8a	13a	18a	26	46	56	86	116	176
	Альтруїстичні	2a	5a	10a	11a	15a	16a	16	76	106	146	156	186
(спрямованість в системі міжособистісних відносин)													



## Додаток В

### “Опитувальник мотивації професійної діяльності” К. Замфір у модифікації А.А. Реана

**Призначення методики:** визначення рівнів сформованості таких параметрів професійної мотивації, як: внутрішня мотивація (ВМ), зовнішня позитивна мотивація (ЗПМ) і зовнішня негативна мотивація (ЗНМ).

**Опис методики:** опитувальник складається з 7 мотивів, 2 з яких належать до ВМ, 3 — до ЗПМ та 2 — до ЗНМ. Респондент оцінює важливість кожного із мотивів за 4-бальною шкалою.

**Інструкція:** Прочитайте нижче перераховані мотиви професійної діяльності та дайте оцінку зі значущості для Вас за 4-бальною шкалою.

	1	2	3	4
	Не важливо (1 бал)	Не дуже важливо (2 бали)	Скоріше важливо, ніж навпаки (3 бали)	дуже важливо (4 бали)

1	Матеріальна вигода				
2	Кар'єрний зріст				
3	Прагнення уникнути критики з боку керівника або колег				
4	Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей				
5	Прагнення до соціального престижу і поваги з боку інших				
6	Задоволення від самого процесу і результату роботи				
7	Можливість самореалізації в обраній професії				

### Інтерпретація результатів:

$$BM = (\text{оцінка пункту 6} + \text{оцінка пункту 7}) / 2$$

$$ЗПМ = (\text{оцінка п.1} + \text{оцінка п.2} + \text{оцінка п.5}) / 3$$

$$ЗНМ = (\text{оцінка п. 3} + \text{оцінка п. 4}) / 2$$

Показником вираженості кожного типу мотивації буде число в межах від 1 до 5 (в тому числі можливо і дробове). На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості, який являє собою тип співвідношення між собою трьох видів мотивації: внутрішньої мотивації (BM), зовнішньої позитивної (ЗПМ) та зовнішньої негативної (ЗНМ).

До оптимального мотиваційного комплексу слід відносити наступні два типи поєднання:  $BM > ЗПМ > ЗНМ$  і  $BM = ЗПМ > ЗНМ$ .

Найгіршим мотиваційним комплексом є тип  $ЗНМ > ЗПМ > BM$ .

При інтерпретації слід враховувати не тільки тип мотиваційного комплексу, але і те, наскільки сильно один тип мотивації перевершує інший за ступенем вираженості.

