

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ  
МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

УДК: 378.011.3-051-021.414:[78+793.3](043.3)

Кваліфікаційна наукова праця

**Клим'юк Юрій-Станіслав Вячеславович**

**ФОРМУВАННЯ АКСІОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ  
МУЗИКИ І ХОРЕОГРАФІЇ НА ЗАСАДАХ ІНТЕГРАЦІЙНОГО  
ПІДХОДУ**

01 Освіта/Педагогіка  
014 Середня освіта (музичне мистецтво)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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



Науковий керівник – **Щолокова Ольга Пилипівна,**  
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2024

## АНОТАЦІЯ

Клим'юк Юрій-Станіслав. Формування аксіологічної компетентності вчителя музики і хореографії на засадах інтеграційного підходу. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня вищої освіти доктора філософії з галузі знань 01 Освіта, за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво). Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ, 2024.

### Зміст анотації

У дисертації досліджено актуальну проблему формування аксіологічної компетентності вчителів музики і хореографії у процесі фахової підготовки.

У роботі на основі аналізу наукових джерел естетико-філософського і психолого-педагогічного спрямування розглядається феномен «аксіологічна компетентність» і можливість його формування в системі хореографічно-педагогічної освіти. Автором запропоновано робоче визначення поняття «аксіологічна компетентність вчителя музики і хореографії», обґрунтовано інтегративно-творчий потенціал хореографічних дисциплін для його формування у процесі фахової підготовки.

Система цінностей обумовлює процес становлення ціннісних орієнтирів окремих особистостей, вона проектується у свідомість та поведінку, створюючи певну аксіологічну сферу цінностей кожного покоління. Крім того, система цінностей представляє внутрішній стрижень культури суспільства, який поєднує ланку всіх духовних галузей, всіх форм суспільної свідомості. Разом з тим кожній людині властива індивідуальна ієрархія особистісних цінностей, які стають сполучною ланкою між духовною культурою суспільства і духовним світом особистості, між суспільним та індивідуальним життям. Особистісні цінності характеризуються високою усвідомленістю, яка відбивається у формі ціннісних орієнтацій і стає важливим фактором соціального регулювання взаємовідносин між людьми.

Аналіз проведених досліджень показав, що еволюція цінностей в суспільстві відбувається постійно, змінюючи пріоритети та ієрархію, знецінюючи одні та висуваючи інші. Система цінностей обумовлює процес становлення ціннісних орієнтирів окремих особистостей, вона проєктується у свідомість та поведінку, створюючи певну аксіологічну сферу цінностей покоління. Крім того, система цінностей представляє внутрішній стрижень культури суспільства, який поєднує ланку всіх духовних галузей, всіх форм суспільної свідомості. Сучасна концепція навчання з позицій цінностей полягає у вивченні «цінностей, їх ієрархії та системи», а її основними ознаками стає глибоке розуміння природи цінностей та їх загальна значимість. Зазначається, що кожній людині властива індивідуальна ієрархія особистісних цінностей, які стають сполучною ланкою між духовною культурою суспільства і духовним світом особистості, між суспільним та індивідуальним життям.

Особистісні цінності характеризуються високою усвідомленістю, яка відбивається у формі ціннісних орієнтацій і стає важливим фактором соціального регулювання взаємовідносин між людьми. Це дозволяє більш глибоко розкрити значення особистісних цінностей вчителя у якості стрижня його особистості, забезпечуючи орієнтацію на аксіологічний напрямок діяльності. При цьому підкреслюється, що це поняття у педагогічній галузі розглядається з позицій компетентнісного підходу. Відтак зміст і структура педагогічної освіти представлена сферою суб'єкт-об'єктних і міжсуб'єктних відношень, в яких знання, викладач і студенти об'мінюються ціннісним ставленням до дійсності.

Актуалізація аксіологічних засад у підготовці фахівців сприяє усвідомленій потребі творчо працювати, адже виконавство передбачає формування гармонійної, цілісної особистості, здатної ретранслювати культурні цінності. Ціннісне ставлення до професії може виражатися через зв'язок педагогічних професійних цінностей і цінностей мистецтва, стимулюючи інноваційну професійну діяльність. У цьому випадку

аксіологічний підхід стає механізмом поєднання практично-прагматичних і хореографічно-виконавських завдань і формує стратегію фахової самореалізації майбутніх фахівців. Дослідження сучасних науковців у галузі професійної хореографічної освіти дозволили зробити висновок, що успішна діяльність майбутніх педагогів-хореографів безпосередньо залежить від двох факторів: по-перше, яким чином відбувається їх фахова підготовка, а по-друге, наскільки яскраво розвивалася особистість студента під час навчання. На цій підставі доводиться, що основною метою сучасного фахового навчання майбутнього педагога-хореографа має бути формування музично-хореографічних та психолого-педагогічних знань на основі загального культурологічного розвитку з поступовим формуванням необхідних умінь. Важливість таких якостей у студентів веде до більш глибокого сприйняття творів мистецтва та їх безпосереднього впливу на художньо-естетичний розвиток майбутніх фахівців у галузі хореографічної освіти. При цьому обов'язковою умовою професійної майстерності педагога-хореографа стає її творча спрямованість. В основі такої діяльності стає професійна мобільність, здатність швидко пристосуватися до сучасного динамічного середовища й ставати конкурентоспроможним на ринку праці. Представлена позиція науковців засновується на засадах інтеграції, яка у мистецькій освіті набуває особливого смислу.

Спираючись на вище зазначені положення, у дослідженні формування аксіологічної компетентності в процесі фахового навчання майбутніх викладачів хореографії розглядається у двох аспектах: по-перше, як стійке утворення, тобто досвід-результат, здатний враховувати особливості становлення й розвитку його основних складових; по-друге, як процесуальний вияв, у якому важливо застосовувати необхідні педагогічні умови, що забезпечують ефективність такого процесу. На основі проаналізованого і систематизованого матеріалу аксіологічну компетентність вчителя-хореографа визначено як комплекс когнітивних, орієнтаційних і операційних елементів професійної діяльності, який

засновується на позитивних аксіологічних орієнтаціях особистості і дозволяє творчо інтерпретувати хореографічні твори, розкривати їх морально-філософський зміст, а також практично використовувати отримані знання у професійній діяльності.

Теоретико-методологічний аналіз проблеми аксіологічної компетентності у майбутніх педагогів-хореографів дозволив розробити організаційно-методичну модель, орієнтування на яку сприяє модернізації навчального процесу і впровадження сучасних форм і методів навчання. Запропонована модель включає такі блоки: методологічно-розвиваючий (містить мету, педагогічні умови, наукові підходи та принципи навчання); процесуально-змістовий (включає форми, методи, творчі завдання у галузі хореографічного навчання та педагогічні умови їх реалізації); структурно-результативний (містить компоненти, критерії та рівні сформованості аксіологічної компетентності студентів).

На основі змістового наповнення фахових хореографічних дисциплін та їх місця в освітньому процесі закладу вищої мистецько-педагогічної освіти, визначено комплекс педагогічних умов. Перша педагогічна умова – насичення аксіологічним компонентом змісту навчальних програм з фахових хореографічних дисциплін – передбачає, що у процесі вивчення фахових хореографічних дисциплін майбутні педагоги-хореографи мають системно набувати ерудованості у різних видах, стилях і жанрах хореографічного мистецтва, розширювати коло своїх знань в галузі музичного мистецтва, оволодівати навичками вербальної інтерпретації музичних творів поряд із засвоєнням хореографічної термінології. У процесі вирішення цих завдань у майбутніх педагогів-хореографів розвивається емоційна сфера, формується здатність до художньої емпатії та рефлексії, що сприяє утворенню особистісних аксіологічних компетентностей.

При цьому також розвивається загально-мистецьке критичне мислення, яке є невід'ємною частиною ціннісних орієнтацій. У такий спосіб на фахових хореографічних дисциплінах реалізується завдання поєднання

хореографічного мислення як мистецького і мислення абстрактно-логічного, теоретичного. Таким чином, майбутній педагог-хореограф постає перед необхідністю занурюватися в музичне мистецтво на основі вивчення його історичних і теоретичних аспектів, знаходити спільне та відмінне у природі обох мистецтв та їх сприймання. Насичення аксіологічним компонентом змісту навчальних програм з фахових хореографічних дисциплін безпосередньо впливає не тільки на розширення мистецького світогляду майбутнього педагога-хореографа в його загальнокультурному розвитку, а й на оволодіння практичними навичками – виконавськими, аналітико-інтерпретаційними та педагогічно-комунікативними.

Друга педагогічна умова спрямовується на розширення хореографічного тезаурусу майбутніх педагогів-хореографів. Його структура включає історико-теоретичний, жанрово-стильовий та методичний блоки. Постійне розширення цих знань відбувається на основі естетичного сприймання, опрацювання різноманітних хореографічних номерів та виконавсько-творчого опрацювання хореографічних творів. Пошуки нових засобів хореографічного самовираження, відпрацювання студентом свого індивідуального виконавського стилю під час інтерпретації хореографічних творів потребують активізації ціннісних домінант в процесі його хореографічної підготовки. Третя педагогічна умова передбачає, що вчитель хореографії має бути готовим до роботи з дитячими хореографічними колективами, підготовки масових мистецьких заходів, які за своєї сутністю у процесі застосування набувають аксіологічного спрямування. Представлені педагогічні умови логічно вибудовуються в комплекс, у якому перша педагогічна умова стає провідною, а інші їй підпорядковуються або конкретизують.

Враховуючи аксіологічно-компетентнісну спрямованість дослідження, в ньому були визначені аксіологічний, компетентнісний, синергетичний, інтеграційний та культурологічний наукові підходи. Застосування аксіологічного підходу обумовлено необхідністю ціннісного осмислення

хореографічних процесів у контексті розвитку музичного мистецтва; виявленню естетичних і етичних особливостей авторського художнього світу; набуттям навичок інтонаційного і жанрово-стильового аналізу для осягнення еволюційного процесу в хореографічному мистецтві; засвоєнням методів аксіологічного аналізу.

Компетентнісний підхід надає орієнтири у конструюванні власного змісту навчання, допомагає майбутнім педагогам набуття уявлення стосовно художньо-естетичного досвіду, сформуванню професіоналізму і творчих якостей, набуття ключових, загальних і спеціальних хореографічних компетенцій.

Орієнтація на синергетичний підхід дозволяє об'єднати в ціле будь-які частини та елементи, властивості і якісні характеристики фахових знань, адже він визначає необхідність реконструкції змісту навчального матеріалу, тобто надання йому такої структури, яка сприяла б інтеграції знань, умінь і навичок в цілісній системі фахової підготовки вчителя.

Інтегративний підхід забезпечує дидактичну ефективність навчального процесу і допомагає усунути дублювання інформації. Він підвищує рівень самостійності студентів і відкриває нові можливості для різнобічного і практичного засвоєння набутих мистецьких знань та виконавських умінь студентів-хореографів.

Культурологічний підхід передбачає внесення у зміст освіти культури у її різноманітних проявах. Хореографічне навчання студентів у вищих навчальних закладах освіти виступає культуротворчим середовищем, яке формує їх у напрямку професійної діяльності, розвиває фахові уміння і навички, визначає систему цінностей і ціннісних орієнтацій, виховує шанобливе ставлення до культури свого народу та інших культур. Кожен з визначених підходів забезпечує широкий мистецько-смысловий спектр дій, які характеризуються естетичною цінністю ідей, художніми якостями змісту, а також урахуванням інтересів студентів, їх творчих потенцій та потреб.

Сформованість аксіологічної компетентності майбутнього педагога-хореографа охоплює когнітивну, мотиваційну, емоційну, діяльнісну сфери.

Такі особистісні прояви було закладено у зміст структурних компонентів аксіологічної компетентності (мотиваційно-цільовий, когнітивно-аналітичний, емоційно-рефлексивний та інтерпретаційно-творчий компоненти). Ці компоненти розкривають різні сторони фахової підготовки педагогів-хореографів і дають змогу повніше вивчити і оцінити всю складність і багатогранність даного процесу, ефективність якого значною мірою залежить від застосованих у навчальному процесі наукових підходів, принципів та педагогічних умов.

У процесі діагностувальної роботи з формування аксіологічної компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі хореографічної діяльності було визначено критерії та їх показники, а також рівні досліджуваної якості – адаптивний (низький), репродуктивний (середній), поглиблений (достатній) і творчий (високий).

Отримані результати констатувального експерименту дозволили розробити і впровадити поетапну методику формування аксіологічної компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності, яка складається з чотирьох взаємообумовлених етапів, а саме: проблемно-пізнавального, комплексно-оцінного, аналітико-моделюючого, творчо-проективного. Сформованість першого, мотиваційно-пізнавального компонента на проблемно-пізнавальному етапі формувального експерименту забезпечувалася методами навчальної дискусії, кейс-методом, проведенням творчих конференцій, демонстрації музично-хореографічних творів, створення презентацій тощо.

На другому, комплексно-оцінювальному етапі формувального експерименту ми працювали над здатністю студентів розуміти сам процес підготовки хореографічного номера, пізнавати можливості використання засобів мультимедіа, вивчати методики пластичної виразності, усвідомлювати, сприймати і переробляти теоретичну та методичну інформацію у практичній діяльності. У студентів факультетів мистецтв необхідно сформувані бажання та спроможність самостійно застосовувати на



практиці засвоєні знання. Основними методами цього етапу були: використанням медіа-засобів, творчі диспути, методи візуального підкріплення відчуттів, евристичний пошук, тестування, тощо.

На третьому, аналітико-моделюючому етапі ми проводили експериментальні дії з формування *емоційно-рефлексивного* компоненту. Саморегуляцію емоційного стану педагогів-хореографів ми констатували як процес керування власними емоціями під час проведення репетиційної роботи та концертної діяльності у процесі спілкування з іншими виконавцями. Основними методами, які ми використали на цьому етапі були: проведення брифінгів, вирішення складних ситуативних ситуацій, використання серії аутотренінгів, тощо.

На четвертому, творчо-проективному етапі формувального експерименту ми працювали над здатністю студентів факультетів мистецтв до творчого втілення творів у виконавській діяльності. Особливу увагу ми приділили підвищенню рівня творчої результативності щодо використання виконавських прийомів у музично-хореографічній діяльності. Основними методами цього етапу були: проблемно-пошукові методи, метод проєктів, методи самоаналізу, варіювання музично-хореографічних пластичних інтонацій, проєктування, творчі завдання, тощо;

Результати експериментальних дій з формування компонентів аксіологічної компетентності студентів факультетів мистецтв на засадах інтегративного підходу показали, що експериментальна методика дала позитивний результат. Порівняльний аналіз рівнів сформованості аксіологічної компетентності студентів експериментальної і контрольної груп до і після проведення дослідно-експериментальної роботи дозволив встановити позитивну динаміку в експериментальній групі, що свідчить про ефективність розробленої авторської методики й доцільність її впровадження у процес фахової підготовки студентів факультетів мистецтв.

Ключові слова: вчитель музики і хореографії, аксіологічна компетентність, інтеграційний підхід навчання, педагогічний експеримент, музичне мистецтво, наукові принципи, фахова підготовка хореографів.

### **ANNOTATION**

Yurii-Stanislav Klymiuk. Formation of axiological competence of music and choreography teachers based on the integrative approach. Qualifying scientific work on manuscript rights.

Dissertation for obtaining the scientific degree of Doctor of Philosophy in the field of knowledge 01 Education, specialty 014 Secondary education (musical art). Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University. Kyiv, 2024.

### **Abstract content**

The dissertation examines the actual problem of forming axiological competence of music and choreography teachers in the process of professional training.

The work, based on the analysis of scientific sources of aesthetic-philosophical and psychological-pedagogical direction, examines the phenomenon of "axiological competence" and the possibility of its formation in the system of choreographic-pedagogical education. The author proposed a working definition of the concept of "axiological competence of a music and choreography teacher", substantiated the integrative and creative potential of choreographic disciplines for its formation in the process of professional training.

The system of values determines the process of formation of value orientations of individual personalities, it is projected into consciousness and behavior, creating a certain axiological sphere of values of each generation. In addition, the system of values represents the inner core of the culture of society, which connects the link of all spiritual branches, all forms of social consciousness. At the same time, each person has an individual hierarchy of personal values that become a connecting link between the spiritual culture of society and the spiritual

world of the individual, between social and individual life. Personal values are characterized by high awareness, which is reflected in the form of value orientations and becomes an important factor in the social regulation of relationships between people.

The analysis of the conducted studies showed that the evolution of values in society occurs constantly, changing priorities and hierarchy, devaluing some and promoting others. The system of values determines the process of formation of value orientations of individual personalities, it is projected into consciousness and behavior, creating a certain axiological sphere of values of the generation. In addition, the system of values represents the inner core of the culture of society, which connects the link of all spiritual branches, all forms of social consciousness. The modern concept of education from the standpoint of values consists in the study of "values, their hierarchy and system", and its main features are a deep understanding of the nature of values and their general significance. It is noted that every person has an individual hierarchy of personal values, which become a connecting link between the spiritual culture of society and the spiritual world of the individual, between social and individual life.

Personal values are characterized by high awareness, which is reflected in the form of value orientations and becomes an important factor in the social regulation of relationships between people. This allows us to more deeply reveal the meaning of the teacher's personal values as the core of his personality, providing orientation to the axiological direction of activity. At the same time, it is emphasized that this concept in the pedagogical field is considered from the standpoint of the competence approach. Therefore, the content and structure of pedagogical education is represented by the sphere of subject-object and intersubjective relations, in which knowledge, the teacher and students are exchanged with a valuable attitude to reality.

The actualization of axiological principles in the training of specialists contributes to the perceived need to work creatively, because performance involves the formation of a harmonious, integral personality capable of retransmitting

cultural values. Valuable attitude to the profession can be expressed through the connection of pedagogical professional values and art values, stimulating innovative professional activity. In this case, the axiological approach becomes a mechanism for combining practical-pragmatic and choreographic-executive tasks and forms a strategy for professional self-realization of future specialists. The research of modern scientists in the field of professional choreographic education allowed us to conclude that the successful activity of future teachers-choreographers directly depends on two factors: firstly, how their professional training takes place, and secondly, how vividly the student's personality developed during training. On this basis, it is proven that the main goal of modern professional training of the future teacher-choreographer should be the formation of musical-choreographic and psychological-pedagogical knowledge on the basis of general cultural development with the gradual formation of the necessary skills. The importance of such qualities in students leads to a deeper perception of works of art and their direct influence on the artistic and aesthetic development of future specialists in the field of choreographic education. At the same time, a prerequisite for the professional skill of a teacher-choreographer is her creative orientation. The basis of such activity is professional mobility, the ability to quickly adapt to the modern dynamic environment and become competitive on the labor market. The presented position of scientists is based on the principles of integration, which acquires a special meaning in art education.

Based on the above-mentioned provisions, in the study of the formation of axiological competence in the process of professional training of future teachers, choreography is considered in two aspects: first, as a sustainable formation, that is, an experience-result capable of taking into account the peculiarities of the formation and development of its main components; secondly, as a procedural phenomenon, in which it is important to apply the necessary pedagogical conditions that ensure the effectiveness of such a process. On the basis of the analyzed and systematized material, the axiological competence of a choreographer teacher is defined as a complex of cognitive, orientational and

operational elements of professional activity, which is based on the positive axiological orientations of the individual and allows creative interpretation of choreographic works, revealing their moral and philosophical content, as well as practical use of the acquired knowledge in professional activity.

Theoretical-methodological analysis of the problem of axiological competence among future teachers-choreographers made it possible to develop an organizational-methodical model, the orientation of which contributes to the modernization of the educational process and the introduction of modern forms and methods of education. The proposed model includes the following blocks: methodological-target (contains the goal, pedagogical conditions, scientific approaches and principles of learning); procedural and substantive (includes forms, methods, creative tasks in the field of choreographic education and pedagogical conditions for their implementation); structural-resultative (contains components, criteria and levels of formation of students' axiological competence).

On the basis of the content of professional choreographic disciplines and their place in the educational process of the institution of higher artistic and pedagogical education, a set of pedagogical conditions is defined. The first pedagogic condition – the saturation of the axiological component of the content of training programs in professional choreographic disciplines – assumes that in the process of studying professional choreographic disciplines, future teachers-choreographers should systematically acquire erudition in various types, styles and genres of choreographic art, expand their range of knowledge in the field of musical art, master the skills of verbal interpretation of musical works along with mastering choreographic terminology. In the process of solving these tasks, future teachers-choreographers develop an emotional sphere, develop the ability for artistic empathy and reflection, which contributes to the formation of personal axiological competencies.

At the same time, general artistic critical thinking, which is an integral part of value orientations, also develops. In this way, the task of combining choreographic thinking as artistic and abstract-logical, theoretical thinking is

implemented in professional choreographic disciplines. Thus, the future pedagogue-choreographer is faced with the need to immerse himself in musical art based on the study of its historical and theoretical aspects, to find the common and different in the nature of both arts and their perception. Saturation of the axiological component of the content of training programs in professional choreographic disciplines directly affects not only the expansion of the artistic worldview of the future teacher-choreographer in his overall cultural development, but also the mastery of practical skills - performing, analytical-interpretive and pedagogical-communicative.

The second pedagogical condition is aimed at expanding the choreographic thesaurus of future teachers-choreographers. Its structure includes historical-theoretical, genre-stylistic and methodical blocks. Constant expansion of this knowledge takes place on the basis of aesthetic perception, elaboration of various choreographic numbers and performance-creative elaboration of choreographic works. The search for new means of choreographic self-expression, the student's practice of his individual performance style during the interpretation of choreographic works require the activation of value dominants in the process of his choreographic training. The third pedagogical condition implies that the choreography teacher must be ready to work with children's choreographic teams, prepare mass artistic events, which by their essence in the process of application acquire an axiological orientation. The presented pedagogical conditions are logically built into a complex in which the first pedagogical condition becomes the leading one, and the others are subordinated to it or specified.

Taking into account the axiological-competent orientation of the research, axiological, competent, synergistic, integration and cultural scientific approaches were defined in it. The application of the axiological approach is due to the need for a valuable understanding of choreographic processes in the context of the development of musical art; identifying the aesthetic and ethical features of the author's artistic world; acquiring the skills of intonation and genre-style analysis to

understand the evolutionary process in choreographic art; learning the methods of axiological analysis.

Competency approach provides guidelines for designing one's own learning content, helps future teachers to gain insight into artistic and aesthetic experience, to form professionalism and creative qualities, to acquire key, general and special choreographic competencies.

Orientation towards a synergistic approach allows you to combine into a whole any parts and elements, properties and quality characteristics of professional knowledge, because it determines the need to reconstruct the content of the educational material, that is, to provide it with such a structure that would contribute to the integration of knowledge, skills and abilities in a holistic system of professional teacher training.

The integrative approach ensures the didactic effectiveness of the educational process and helps to eliminate duplication of information. It increases the level of independence of students and opens up new opportunities for versatile and practical assimilation of acquired artistic knowledge and performance skills of choreographer students.

The cultural approach involves introducing culture in its various manifestations into the content of education. Choreographic training of students in higher education institutions acts as a culture-creating environment that shapes them in the direction of professional activity, develops professional skills and abilities, defines a system of values and value orientations, and fosters a respectful attitude to the culture of one's people and other cultures.

Each of the defined approaches provides a wide artistic and meaningful spectrum of actions, which are characterized by the aesthetic value of ideas, artistic qualities of the content, as well as taking into account the interests of students, their creative potential and needs.

The formation of the axiological competence of the future teacher-choreographer covers cognitive, motivational, emotional, activity spheres. Such personal manifestations were included in the content of the structural components

of axiological competence (motivational-target, cognitive-argumentative, emotional-reflexive and interpretive-creative components). These components reveal various aspects of the professional training of choreographer teachers and make it possible to more fully study and evaluate all the complexity and multifacetedness of this process, the effectiveness of which largely depends on the scientific approaches, principles and pedagogical conditions applied in the educational process. In the process of diagnostic work on the formation of axiological competence of students of art faculties in the process of choreographic activity, the criteria and their indicators were determined, as well as the levels of the investigated quality - adaptive, reproductive, in-depth and creative.

The obtained results of the ascertaining experiment made it possible to develop and implement a step-by-step method of forming the auditory attention of students of art faculties in the process of musical performance activity, which consists of three mutually determined stages, namely: cognitive-motivational, artistic-interpretive, creative-reflective.

The first stage – knowledge-motivational, involved the formation of a personal-value attitude towards the music-pedagogical activity of the music and choreography teacher. Several seminars were held with EG students, at which such concepts as "motivation for creative activity" and "valuable attitude to music-pedagogical activity" were considered. The students were given the task of preparing reports on the given topic and questions that arose during the preparation for the seminars. Attention was also paid to the selection of methodical literature, information processing, and the emotional component of public speaking.

At the second - artistic and interpretative stage, the ability of students to understand the process of preparing a choreographic number and learn about the possibilities of using multimedia tools was practiced. They studied the techniques of plastic expressiveness, perceived and processed theoretical and methodological information in their own practical activities. At the trainings, the students learned the elements of the dances, performed their own show and adjusted the elements.



After that, collective discussions were held, during which students analyzed the results of practical actions.

At the third, creative-reflective stage, experimental actions were carried out on self-regulation of the emotional state of the future music and choreography teacher, the ability to manage one's emotions during rehearsals and concert activities. Students were offered various situations that could arise during creative actions, and to express their opinions on solving various problems. To consolidate the result, a series of self-training sessions were conducted, which allowed to manage one's own emotions and improve the emotional state.

The results of experimental actions on the formation of all components of axiological competence of future teachers of musical art and choreography on the basis of an integrative approach showed that our method gave a positive result. A comparative analysis of the levels of formation of the axiological competence of the students of the experimental and control groups before and after the research and experimental work made it possible to establish positive dynamics in the experimental group, which testifies to the effectiveness of the developed methodology and the feasibility of its implementation in the process of professional training of students of the faculties of arts.

Key words: music and choreography teacher, axiological competence, integrated approach, pedagogical experiment, competence approach, musical art, scientific principles, professional training of choreographers.

## ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ДИСЕРТАЦІЇ ВІДОБРАЖЕНО У ТАКИХ ПУБЛІКАЦІЯХ

### Статті у фахових виданнях України

1. Клим'юк Юрій-Станіслав. «Аксиологізація хореографічно-педагогічної освіти як вимога часу» (2022) Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Випуск 28. с. 62-68

2. Клим'юк Юрій-Станіслав. «Аксиологічна компетентність майбутніх учителів хореографічних дисциплін як методологічна основа їх фахової підготовки» (2022) «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка» № 53. с. 337-342

3. Клим'юк Юрій-Станіслав. «Теоретичні засади забезпечення аксиологічної компетентності у підготовці педагогів-хореографів» (2024) Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Випуск 9, Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II, Комунальний заклад вищої освіти «Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради. с. 113-119

### Статті у науковому зарубіжному виданні

4. Klymyuk Yurii-Stanislaw. ()Methodological provision of the axiological competence of the educator-choreographer in the professional training system. *Intellectual Archive*. Toronto: Shiny Word.Corp. (Canada). 2024. Vol. 13. No. 3. (July/September). с. 123- 135

Канада(журнал) індексовано: Google Scholar, Arxiv.org, WorldCat.org, Academia.edu, The National Research Council (Italy), Google.com, Library of Congress (USA).

5. Yurii-Stanislaw Klymiuk «DIAGNOSTIC STUDY OF THE FORMATION OF AXIOLOGICAL COMPETENCE OF STUDENTS IN ARTS FACULTIES» SCIENTIFIC JOURNAL INNOVATIVE SOLUTIONS IN MODERN SCIENCE No. 3(63), 2024 October 6, 2024

### **Праці апробаційного характеру**

6. Клим'юк Юрій-Станіслав. «Аксіологічна спрямованість фахової підготовки вчителів хореографії». IV Міжнародна науково-практична конференція «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи. 28 жовтня 2022 р. Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка «Аксіологічні виміри сучасної мистецької освіти.» с.36-39.

7. Клим'юк Юрій-Станіслав. Аксіологічна спрямованість музично-ритмічного та хореографічного навчання в системі фахової освіти. Міжнародна науково-практична конференція «Модернізація наскрізної виконавської підготовки учнівської молоді в сучасній мистецькій освіті. Квітень 2023, с. 38-43

8. Клим'юк Юрій-Станіслав. Особливості аксіологічної компетентності вчителя музики і хореографії в умовах сьогодення. Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези IX Міжнародної конференції молодих учених та студентів (20-21 листопада 2023 р.), с. 82-86

9. Клим'юк Юрій-Станіслав. Аксіологічна спрямованість фахової підготовки студентів факультетів мистецтв. Сучасна мистецька освіта: матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. Київ -2021,с. 138-140.

## ЗМІСТ

<b>АНОТАЦІЇ</b> .....	2
<b>ЗМІСТ</b> .....	20
<b>ВСТУП</b> .....	21
<b>РОЗДІЛ 1. Теоретичні засади формування аксіологічної компетентності вчителя музики і хореографії</b> .....	29
1.1. Розгляд поняття «аксіологічна компетентність» у науковій літературі.....	29
1.2. Характеристика аксіологічної компетентності вчителя музики і хореографії на засадах фахового навчання.....	53
Висновки до першого розділу .....	77
Список використаних джерел до першого розділу.....	81
<b>РОЗДІЛ 2. Методичне забезпечення аксіологічної компетентності вчителів музики і хореографії в системі фахового навчання</b> .....	88
2.1. Зміст і структурні компоненти аксіологічної компетентності вчителя музики і хореографії на засадах інтеграції.....	88
2.2 Педагогічні умови формування аксіологічної компетентності вчителя музики і хореографії.....	112
Висновки до другого розділу .....	132
Список використаних джерел до другого розділу.....	136
<b>РОЗДІЛ 3. Дослідно-експериментальна робота з формування аксіологічної компетентності вчителя музики і хореографії</b> .....	141
3.1. Педагогічна діагностика сформованості аксіологічної компетентності учителів музики і хореографії.....	141
3.2. Експериментальна перевірка методики формування аксіологічної компетентності вчителя музики і хореографії.....	158
Список використаних джерел до третього розділу.....	190
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	190
<b>ДОДАТКИ</b> .....	204

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Сучасна педагогічна освіта характеризується значними змінами, пов'язаними із зміною базових світоглядно-ціннісних установок в суспільстві. Проектуючись на свідомість і суспільну поведінку, вони створюють певну аксіологічну сферу цінностей нового покоління. Проникаючи у різні сфери людського буття і форми суспільної свідомості, система цінностей виявляється внутрішнім стрижнем духовної культури суспільства, а відтак потребує реформування вищої освіти як найважливішої суспільної інституції.

Ці положення повною мірою стосуються й професійної підготовки майбутніх учителів музики і хореографії, діяльність яких вимагає ініціативності і самостійності, оригінальності мислення, власного стилю творчості. Для формування у студентів таких якостей необхідно розвивати ціннісне ставлення до творів музичного і хореографічного мистецтва, здатність сприймати, розуміти і створювати художні образи, вміння застосовувати сучасні методи і технології у викладанні фахових дисциплін. На таких засадах фахова підготовка майбутніх вчителів музики і хореографії стає важливою умовою розвитку їх духовного потенціалу і творчих здібностей, формування професійної компетентності як необхідної умови подальшої життєвої самореалізації.

Враховуючи ці тенденції вважаємо, що така підготовка фахівців у галузі музики і хореографії має спрямовуватися на набуття аксіологічної компетентності. Саме у цьому напрямку вона стає базовою основою для ціннісного сприйняття творів музичного і хореографічного мистецтва. Глобальність цієї проблеми вимагає впровадження в систему фахового навчання студентів основних естетичних понять та моральних категорій, орієнтовані на загальнолюдські та національні цінності.

На протязі останніх десятиліть поняття «компетентність», «компетенція» широко обговорюється фахівцями у сфері педагогічної освіти.

Учені активно досліджують проблеми компетентнісної підготовки вчителів, зокрема в таких аспектах: філософія освіти (В. Андрущенко, В. Васянович, В. Кремень, В. Огнев'юк та ін.); методологія та теорія психології особистості (Г. Балл, І. Бех, С. Максименко та ін.); теоретичні та методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів у вищій школі (О. Антонова, В. Бондар, С. Вітвицька, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, М. Євтух, І. Зязюн, Н. Ничкало, О. Савченко та ін.).

Проблему компетентнісної підготовки майбутніх вчителів у сфері музичного мистецтва досліджували Б. Брилін, Л. Коваль, А. Козир, Л. Масол, Н. Мозгальова, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін. У їх дослідженнях це поняття характеризується не тільки вмінням поєднувати глибокі знання та особистісні професійні якості, пов'язані з подоланням професійної обмеженості, а й здатністю конструювати педагогічний процес, розглядати його з філософсько-методологічних і культурологічних позицій.

Різні питання підготовки фахівців у галузі хореографії висвітлювали видатні українські хореографи і педагоги у галузі хореографічної освіти - М. Вантух, К. Василенко, П. Вірський, В. Володько, В. Верховинець, А. Гуменюк, Є. Зайцев, К. Зубатов, Ю. Станішевський, О. Таранцева, Ю. Тарасов, Л. Цветкова, Д. Шариков, В. Шкоріненко та ін. Вони присвятили свої праці питанням змісту та організації хореографічної діяльності, розвитку творчих якостей хореографів, особливостям роботи з різноманітними хореографічними колективами тощо;

У сучасних педагогічних дослідженнях, присвячених проблемам підготовки фахівців у галузі хореографічної освіти, розглядалися наступні питання: формування професійних знань та умінь майбутніх вчителів хореографії (Л. Андрощук, О. Бурля, С. Забрєдовський, С. Лавриненко, О. Мартиненко, Ю. Ростовська), а також такі важливі якості майбутнього вчителя хореографії як формування індивідуального стилю діяльності, художньо-естетичного та художньо-ментального досвіду, творчого

потенціалу, балетмейстерських умінь (Т. Сердюк, С. Куценко, О. Реброва, М. Рожко, О. Пархоменко, С. Філімонова); особливостям професійної діяльності майбутніх хореографів (О. Бережна); професійно-творчого становлення особистості студента-хореографа (М. Юр'єва) тощо.

Останнім часом науковці також висловлюють думку стосовно формуванню аксіологічної компетентності в галузі мистецької освіти. Акцентуючи увагу на важливості виявлення її цінностей, вони відмічають необхідність спрямовувати зміст навчання у аксіологічний контекст, який набуває особливого значення для розвитку у студентів здатності сприймати, оцінювати і виконувати твори хореографічного мистецтва. Вчені зазначають, що аксіологічно-компетентісна спрямованість навчання дозволяє зосередити їх увагу на формування цінностей як істотно сильних сторін особистості, розвитку її інтелектуальних, морально-духовних та творчих можливостей, що виражається в умінні вільно орієнтуватися в різноманітних ситуаціях і застосовувати інноваційні проєкти.

Відтак аксіологізація музичних і хореографічних знань стає важливою складовою підготовки майбутнього фахівця. Вона відображає якість особистісних орієнтацій і готовність вчителя до роботи з учнями, передачі їм знань та умінь на високому професійному рівні. У його діяльності аксіологічна компетентність набуває провідного значення, оскільки досягнення цих видів мистецтва починається, перш за все, з інтерпретації творів, здатності особистості емоційно, а потім інтелектуально їх сприймати крізь призму естетичного ідеалу. Саме розвиток аксіологічної спрямованості до навколишнього світу за допомогою мистецтва сприяє формуванню творчої особистості вчителя хореографії, адже умови, в яких він працює, «потребують нових компетентностей, зумовлених змінами у політичному, соціальному, культурному, технологічному та економічному житті сучасного європейського суспільства» [1].

На основі аналізу сучасного стану мистецько-педагогічної освіти, а також враховуючи тенденцію інтегративного викладання навчальних

дисциплін в системі фахової підготовки майбутніх учителів музики і хореографії було виявлено низку суперечно та її недостатня розробка компетентність » у педагогічних дослідженнях та недостатнім обґрунтуванням її сутності, змісту та структури у сфері музичної та хореографічної освіти;

- нагальною потребою у підготовці фахівців, здатних до інновацій у відповідності з пріоритетами мистецької освіти та реальним рівнем випускників ВНЗ;

- важливістю формування творчого потенціалу педагогів в галуз музичної й хореографічної освіти в умовах її модернізації та відсутністю розроблених методик навчання.

Необхідність подолання окреслених суперечностей, актуальність проблеми та її недостатня розробленість в теорії та практиці навчання майбутніх вчителів музики і хореографії зумовили вибір дисертаційного дослідження: **«Формування аксіологічної компетентності вчителя музики і хореографії на засадах інтегративного підходу».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження входить до плану науково-дослідної роботи кафедри фортепіанного виконавства і педагогіки мистецтва Інституту мистецтв Українського державного університету імені Михайла Драгоманова «Зміст, форми і методи фахової підготовки здобувачів вищої мистецької освіти». Тему дисертації затверджено Вченою радою Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (протокол №7 від 27 січня 2022 р.)

**Мета дослідження** полягає в науковому обґрунтуванні теоретико-методичних засад та експериментальній перевірці ефективності організаційно-методичної моделі формування аксіологічної компетентності вчителя музики і хореографії на засадах інтегративного підходу.

Відповідно до поставленої мети визначено основні завдання дослідження:



1. Розкрити теоретичні засади і провідні наукові підходи до проблеми формування аксіологічної компетентності вчителів музики і хореографії на засадах інтегративного підходу в процесі фахового навчання;

2. З'ясувати сутність базових понять «професійна компетентність», «аксіологічна компетентність учителя хореографії», «фахова підготовка», у контексті досліджуваної проблеми.

3. Розкрити зміст і структуру аксіологічної компетентності вчителів музики і хореографії;

4. Розробити авторську організаційно-методичну модель та педагогічні умови формування аксіологічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії в процесі фахової підготовки.

5. Експериментально перевірити ефективність запропонованої організаційно-методичної моделі формування аксіологічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії в процесі фахової підготовки.

**Об'єкт дослідження:** професійна підготовка майбутніх учителів музики і хореографії.

**Предмет дослідження:** педагогічні умови і методичні засади формування аксіологічної компетентності вчителя музики і хореографії на засадах інтегративного підходу.

Теоретико-методологічною основою дослідження слугували наукові концепції в галузі філософії освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, С. Кримський, В. Огнев'юк), психології та педагогіки (Г. Балл, І. Бех, В. Рибалко, С. Максименко, В. Моляко), культурології та мистецтвознавства (Н. Ткачова, В. Чернець, О. Шевнюк, О. Яковлев), педагогіки мистецтва (А. Козир, І. Зязюн, О. Отич, О. Олексюк, В. Орлов, Н. Миропольська, Н. Мозгальова, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Ростовський, Т. Стратан-Артишкова, О. Щолокова). Їх дослідження ґрунтуються на провідних інноваційних положеннях і закономірностях, які на методологічному, теоретичному та практичному рівнях визначають концептуальні засади формування аксіологічної компетентності майбутніх учителів в процесі

фахової підготовки. Вчені звертають увагу на необхідність використання інтегративного підходу в процесі фахової підготовки майбутніх учителів, перебудови навчальних планів і програм шляхом дидактичного обґрунтування та перетворення наявних зв'язків між поняттями та явищами в якісно нову цілісність з метою формування у студентів фахової компетентності у майбутній професійній діяльності.

Для досягнення мети і розв'язання поставлених завдань у дослідженні використано комплекс взаємно узгоджених **методів**:

- *теоретичних* - системний аналіз (історичній, порівняльній, дефінітивній) для узагальнення, систематизації, конкретизації, порівняння та зіставлення різних поглядів вчених, обґрунтування науково-теоретичних засад проблеми хореографічного навчання студентів у системі вищої педагогічної освіти України, визначення сутності ключових понять дослідження, з'ясування педагогічних умов підготовки студентів до хореографічної діяльності; моделювання з метою побудови організаційно-методичної моделі відповідного навчання;

- *емпіричних*: педагогічне спостереження, опитування, тестування, аналіз результатів хореографічного навчання; вивчення позитивного досвіду навчання в хореографічній студії, педагогічний експеримент для перевірки ефективності розробленої методики хореографічного навчання студентів у системі вищої педагогічної освіти.

- *методів математичної статистики і графічної обробки експериментальних даних* з метою перевірки ефективності запропонованої організаційно-методичної моделі навчання; достовірності отриманих результатів проведеної дослідно-експериментальної роботи.

**Наукова новизна результатів дослідження полягає в тому, що вперше:**

- здійснено цілісний аналіз проблеми формування аксіологічної компетентності вчителя музики і хореографії на засадах наукових підходів (системного, компетентнісного, синергетичного, аксіологічного,

культурологічного, особистісно-орієнтованого, проєктувального, інтегративного); визначено педагогічні принципи (культуровідповідності, пізнавальної активності, емпатійності, комунікативності, творчої ініціативи, моделювання художнього пізнання); обґрунтовано педагогічні умови формування аксіологічної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки у вищому педагогічному закладі; розроблено авторську концептуальну організаційно-методичну модель, яка містить концептуально-цільовий, змістово-організаційний, методичний, результативно-прогностичний блоки; розроблено компоненти та критерії з відповідними показниками (мотиваційно-цільовий, когнітивно-аргументований, інтерпретаційно-творчий, рефлексивно-результативний), а також рівні для оцінювання аксіологічної компетентності майбутніх педагогів-хореографів.

- удосконалено наукові уявлення щодо сутності поняття «аксіологічна компетентність вчителя хореографії»; зміста і структури творчого потенціалу майбутніх учителів музики і хореографії у єдності мотиваційно-діяльнісного, когнітивно-аналітичного, інтерпретаційно-творчого та емоційно-рефлексивного компонентів.

- подальшого розвитку набули методи і ресурси аксіологічної компетентності на основі розвитку творчої індивідуальності особистості.

**Практичне значення отриманих результатів дослідження** полягає в упровадженні педагогічних умов та методики формування аксіологічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії в процесі фахової підготовки; систематизації досвіду видатних педагогів-хореографів у системі вітчизняної професійної освіти.

Науковість і аргументованість результатів дослідження забезпечуються теоретичним обґрунтуванням його вихідних позицій; використанням комплексу взаємопов'язаних методів, адекватних об'єкту, предмету, меті та

завданням дослідження; проведеною дослідно-експериментальною роботою та її результатами.

**Публікації.** Основні теоретичні положення та результати дисертаційної роботи повною мірою відображені у 9 наукових публікаціях, серед яких 3 публікації у провідних фахових виданнях України, 2 – у міжнародних виданнях, 4 – праці апробаційного характеру, що свідчить про повний виклад основних положень та результатів дисертаційного дослідження.

**Структура та обсяг роботи.** Дисертація складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків і літератури до кожного розділу, загальних висновків та додатків. Загальний обсяг роботи становить 208 сторінок, з них основного тексту 185 сторінок.

## **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ АКсіОЛОГіЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ І ХОРЕОГРАФІ**

Перший розділ присвячений аналізу наукових джерел естетико-філософського і психолого-педагогічного спрямування, в яких розглядається феномен «аксіологічна компетентність» і можливість його формування в системі хореографічно-педагогічної освіти. Автором запропоновано робоче визначення поняття «аксіологічна компетентність вчителя музики і хореографії», обгрунтовано інтегративно-творчий потенціал хореографічних дисциплін для його формування у процесі фахової підготовки.

### **1.1. Розгляд поняття «аксіологічна компетентність» у науковій літературі**

Для визначення ключового поняття нашого дослідження «аксіологічна компетентність» вважаємо за необхідне проаналізувати представлені у естетико-філософських та психолого-педагогічних джерелах погляди науковців на цей феномен, а також розкрити особливості його формування в мистецькій освіті, зокрема, у підготовці вчителя музики і хореографії. Перш за все звернемося до самого трактування дефініції «аксіологія» та пов'язаних з нею похідних понять.

Поняття «аксіологія» походить від грецьких слів *axios* (цінність) і *logos* (теорія), які разом перекладаються як теорія цінностей. При цьому перша частина цього поняття має у грецькій мові особливий відтінок. Вона не тільки означає цінність, а й надає поняттю характеристики гідності, важливості та визнання. У грецькій мові також існувало поняття *caloscagathos* (*calos* – прекрасний, *cagathos* – моральний), яке характеризує синкретизм ціннісної свідомості.

У вигляді загальної теорії цінностей аксіологія стала основою для різних галузей наукового знання. Вона пояснює принцип організації будь-

якої світоглядної системи, створюючи концептуальні засади для розгляду найбільш суттєвих питань стосовно сутності людини та її місця у світі.

З осмисленням цієї проблеми ми зустрічаємося ще у працях найвідоміших давньогрецьких філософів - Сократа, Платона і Аристотеля. Так, Сократ вперше підняв фундаментальне для аксіологічної проблематики питання «Що є для людини благом?». Він вважав, що справжні цінності – це скарби душі, які засновуються на пізнанні. У подальшому Аристотель критикував ці етичні погляди Сократа. Він вважав його етику чистим раціоналізмом. Філософ вважав образ життя, добро, чесність, щастя вищими чеснотами, тому зауважував, що будь-яке пізнання людини та її свідомий вибір має спрямовуватися до певного блага.

Аристотель зазначав, що людина повинна діяти таким чином, щоб досягти щастя. Це, в свою чергу, створить максимальну гармонію між розумом і почуттями. За його словами, основним поняттям, яке визначає існування «бажаних» і «відповідних» людських ідей, є «благо». Благом «називають або те, що є кращим для кожного суцього, або те, що робить благами інші причетні до нього речі». [3].

Розвиваючи ці думки, Платон та його учні у своїх ідеалістичних ученнях виділяли такі аксіологічні категорії: добро, істина, краса. Філософи вважали, що вони не тільки виявляють прояви людської душі, а й опосередковані людською душею за принципом ієрархії.

На відміну від цих філософів Епікур вважав, що метою життя є досягнення щастя. Він стверджував, що щастя можна досягти, якщо людина буде жити просто і уникати розкошів, тому підкреслював значення дружби і любові для досягнення цієї мети.

Підсумовуючи погляди давньогрецьких філософів зазначимо, що не зважаючи на усю багатоманітність матеріалістичних та ідеалістичних учень, грецька філософія розглядала людину як носія логосу, світосприйняття якої засновується на художньо-образному пізнанні.

Подальший розвиток філософських ідей у цьому напрямку розвивався дуже повільно. У трактатах середньовіччя спостерігаються лише розрізнені висловлювання щодо різних видів цінностей, але при цьому в них відсутнє цілісне уявлення про природу цінності. У ментальності цієї епохи спостерігається пріоритет віри над розумом. У такому світогляді аксіологічна тематика розчинилася у теологічній. Теологи вважали єдиною цінністю Бога, а усі інші цінності – моральні, естетичні, політичні, – розуміли як складову вищої субстанції, тобто Бога. Разом з тим саме в епоху середньовіччя з'явилися поняття «Істина, Добро, Краса», яка трактувалася мислителями з різних точок зору.

Епоха Ренесансу збагатилася новими ідеями у цій галузі знань. Філософи висувають на перший план цінності гуманізму та відроджують уявлення стосовно земної природи свідомості. У їх висловлюваннях простежується тенденція щодо розуміння своєрідності різних форм ставлення людини до світу, але у їх трактатах поки зв'язок між ними ще не усвідомлюється. Проте певні думки стосовно розв'язання проблеми намічаються. У працях філософського спрямування (Л. Альберті, Л. Валла, Н. Макіавеллі, де ла Мірандоли, Ф. Рабле, Е. Роттердамського та ін.) спостерігаються роздуми стосовно гідності людини та її розуму, краси, незалежності цінностей від релігії і навіть моралі.

У XVII-XIX ст. поняття «цінність» почало поширюватися у зв'язку з формуванням наукової картини світу й абсолютизації пізнавальної властивості розуму. У працях багатьох вчених простежується думка, що існування людини є похідним від її мислення. Поступово концепція цінностей набула теоретичного оформлення і стала об'єктом активних дискусій. Проблему цінностей почали розглядали філософи різних європейських країн, зокрема такі як Р. Г. Лотце, Е. Гартман, І. Кант, Й. Ф. Гербарт, М. Шеллер, Ф. Ніцше, Г. Гегель, П. Лапі та інші.

Виникнення у філософії теоретичної концепції цінностей прийнято пов'язувати з ім'ям німецького філософа та фізіолога Р.Г. Лотце. У своїх

наукових працях він розробив розгорнуте вчення стосовно поняття «цінність». Вчений підніс це поняття до рангу філософської категорії й чітко окреслив напрямки філософії, визначив їх як «світ внутрішніх цінностей» та протилежний йому «світ явищ». Згідно поглядів вченого, «всі цінності ми сприймаємо лише з почуттям задоволення або незадоволення». Р.Г. Лотце стверджував, що «непохитне переконання у існуванні нерозривної єдності між обома світами поєднується у нас з усвідомленою вірою у неможливість його пізнання» [31, с. 447].

Інший німецький філософ Г. Ріккерт розглядав цінності у якості істинного знання і моральної дії. Він виявив різницю між наукою і філософією, а останню показав у співвідношенні з різними цінностями [51].

Проблема цінності також широко представлена у філософії І. Канта. Для цього вченого людська особистість, не зважаючи на свою унікальність, не закрита у собі ні етично, ні естетично. У роботі «Критика практичного розуму», філософ доводить, що цінність речей згідно з моральними ідеями має ґрунтуватися на розумінні людини. Ідеалом краси, згідно поглядів Канта, може бути тільки людина, оскільки вона має метою своє існування, тому може його естетично оцінювати разом із суттєвими та загальними цілями. Крім того, тільки людина як мисляча істота може бути ідеалом досконалості» [26, с. 237].

На думку вченого, головною і найбільш значущою цінністю є добра воля людини. Вона має бути оцінена вище ніж ті якості, які утворюються на користь будь-чого. Важливо зазначити, що вчений пов'язував дане поняття з такими властивостями як людська мета, її розвиток і користь у світі. Він також звертав увагу на суб'єктивну сторону цінностей, але водночас підкреслював наявність їх об'єктивної сторони.

Для нас також цікавим є те, що І. Кант у своїх роздумах поєднав поняття «культура» з поняттям «цінність». При цьому філософ зазначав, що «культура власне і полягає у суспільній цінності людини» [26, с. 11]. Кант добре розумів неприпустимість змішування цінностей з тим предметом або



об'єктом, який представляється цінним. Філософ вважав, що не всі людські уявлення щодо особистісних цінностей є справжніми. Цінності можуть бути уявними або ілюзорними, а категорії цінностей заснованими суто на суб'єктивних потребах людей.

Необхідно зазначити, що філософські роздуми І. Канта заклали теоретичні засади для історично нового типу європейської культури - Романтизму, який став підґрунтям народження теорії цінності. Доба Романтизму надавала великого значення індивідуальному світогляду людини, її духовному та емоційному життю, яке може сприяти перетворенню існуючої дійсності. На цих засадах романтизм зробив перехід від попередньої культури з її стабільними принципами до культури особистісно-творчої, ціннісне зусвідомлення якої не може бути постійним і регламентованим. Таке забезпечення має людське коріння і формується у відповідній культурі. При цьому історія людства розглядалася вченими у вигляді закономірних змін одного типу культури іншим з притаманним йому власною системою цінностей.

Подальший розвиток філософської теорії цінності так чи інакше був пов'язаний з ім'ям Г. Гегеля. Вчений побудував свою філософську систему на засадах змістовного взаємозв'язку оцінки та цінності. Для його обґрунтування він використав принцип доцільності. Згідно цього принципу мета має розвиватися до ідеї, поєднуючи логіку понять з об'єктивною реальністю через доцільність. Таке поєднання вчений називав пізнанням вищого рівня, яке несе в собі істину.

Ще одна відома концепція цінностей представлена в ірраціональній метафізиці Ф. Ніцше. За висновком філософа, поняття «цінності» можна вважати універсальною категорією. Він надає цьому поняттю статусу буттєвої реальності. Вчений наголошує, що всі цінності вже існують, при цьому кожна людина сама є цінністю. Таким чином, в його концепції буття і цінності зливаються.

Ф. Ніцше вважав, що майбутнім завданням філософів є розробка на основі даних всіх існуючих наук ціннісної проблематики і визначення ціннісних рангів. На думку вченого, цінності мають розглядатися за модальністю їх буття і звертатися до особистісного, надособистісного або надприродного існування цінностей.

Наступний етап у розвитку поняття «цінності» почався у ХХ столітті, коли французький філософ Поль Лапі у 1902 році надав визначення поняттю «аксіологія». Цим поняттям він позначив галузь філософії, пов'язану з дослідженням природи цінності. Згодом М. Шелер використав цей термін у своїх роботах, а його послідовник М. Гартман проаналізував природу цінностей та механізми їх формування. У такий спосіб поступово виникла аксіологія як нова галузь філософії з різними напрямками.

Один з найбільш яскравих її представників –філософ Р. Б. Перрі вивчав систему цінностей з точки зору «функції інтересу». Розглядаючи сучасні філософські тенденції він зазначав, що аксіологія відноситься до галузі знань, в якій поєднуються етика, політика, економіка, естетика, філософія та релігія. Ознайомлення людини з теорією цінностей допомагає їй пізнати саму себе, свої найглибші цілі та прагнення.

У своїх працях «Загальна теорія цінностей» та «Сфера цінностей» Р. Б. Перрі відзначив роль цінностей в суспільстві. Він вважав, що соціалізовані і насичені емоціями стійкі ідеї утворюють сутність культури та цивілізації. Критикуючи практичний підхід до життя та виступаючи на захист індивідуальної свободи і громадянських прав людини, філософ захищав ідеали демократії.

Вчений розподіляв цінності на справжні та помилкові, розвинені та нерозвинені, позитивні та негативні, складні та прості. У зв'язку з цим він поділяв цінності за чотирима основними принципами: правильність, інтенсивність, перевага і включення. Три перші принципи класифікують цінності за внутрішніми ознаками і не співставляються з будь-якими іншими цінностями. Тільки останній принцип встановлює формальний зв'язок між

різними цінностями. На думку дослідника, цінність будь-якого об'єкта зростає під час збільшення спрямованих на нього узгоджених інтересів. Така узгодженість досягається шляхом взаємної участі одного в другому, тобто шляхом опосередкування з іншими інтересами та шляхом «рефлексії». [80, с. 28-29].

Класифікація цінностей цього вченого у відповідності з градацією інтересу виявилася дуже важливою, оскільки інтереси особистості та її потреби завжди взаємопов'язані, а їх актуалізація та задоволення сприяють самореалізації особистості. Особливого значення знання теорії цінностей набуває в сучасну епоху інформативної цивілізації і глобального еволюціонізму. У наукових дослідженнях поняття «цінність» умовно поділяються на групи відповідно до наукових підходів, а саме: семантико-етимологічного, культурно-історичного, системного, науково-гносеологічного, теологічного, ірраціонально-міфічного, суб'єктивно-індивідуалістичного, особистісно-діяльнісного [80, 168]. Отже, у розвитку аксіології в кінці XIX - початку XX століття можна виділити ряд об'єктивних й суб'єктивно - ідеалістичних, натуралістичних, трансцендентальних аксіологічних теорій і концепцій, які вплинули на формування нових педагогічних ідей.

Після декількох десятиліть перерви філософська думка знову звернулася до аналізу аксіологічної сфери культури. Це пояснюється тим, що у другій половині XX століття знову виникла ситуація «переоцінки цінностей». Вона відображала і усвідомлювала загострену кризу цивілізації та відповідних уявлень. Такі уявлення виникали на очах людей щодо нового великого історичного перелому. Як зазначав Ф. Фукуяма – відбулася зміна індустріального суспільства постіндустріальним, капіталізму посткапіталізмом, модернізму постмодернізмом. Відтак народилася ідея «кінця історії», яка винесла проблему цінності на авансцену теоретичного переусвідомлення.

Так, розглядаючи цю категорію К. Денек зауважив, що цінність як аксіологічна категорія має багаторівневу структуру і набуває об'єктивного і суб'єктивного характеру. Загальним і об'єднуючим для її різних компонентів є той факт, що всі цінності відображають світ людини та її культуру, На думку вченого, вони є провідним елементом мотивації вчинків, реалізації програм поведінки, елементом структури особистості, яка функціонує на свідомому рівні. Цінності надають життю людини сенс, формують мотиви її життєдіяльності. Вони також стають серцевиною людського життя, визначають його якість, міжособистісні стосунки, ставлення до себе ровесників, старших осіб, усього світу [72; с. 23]

Питання цінностей особливо болюче постає в період глобальних соціальних змін та переосмислення буття. За таких обставин посилюється система моральних якостей, які надають нові стимули для розуміння проблем людини, і навіть те, що її діяльність здатна створити або зруйнувати світ цінностей. Люди самі по собі змінюють навколишнє середовище, водночас створюючи і нові загрози для світового порядку, яка наражає на небезпеку виживання людства. Це також збагачує загальнолюдську систему цінностей і створює нове культурне багатство.

У важкі періоди людської історії завжди підвищується значущість філософії у зв'язку з її здатністю охоплювати ціннісно-сміслові зміни людини та цілісність існування. Фундаментальні та всеосяжні перетворення, характерні для сучасної епохи, забезпечуються не тільки розвитком виробництва та техніки, науки і мистецтва, але й зрілим та адекватним філософським відображенням аксіологічних процесів, що відбуваються в суспільстві. Саме зараз, під час широкомасштабної війни між Росією і Україною, з небувалою гостротою постають питання про сутність та причини глобальних кризових явищ, про гуманістичні, загальнокультурні критерії суспільного розвитку. Саме зараз потребує обґрунтування позитивна та оптимістична культурно-творча позиція людини в сучасному світі,

позиція, яка приписує людині сили та засоби благополучного вирішення ситуацій.

Спираючись на позиції В. Вернадського зазначимо, що важливою умовою ефективності ціннісних переорієнтацій є визначення нових ціннісних орієнтирів як цільової інтегруючої сили суспільства, котра визначає не тільки його впорядкованість, а й сталий розвиток як єдиної органічної системи. На думку вченого, якщо криза цивілізації пов'язана з кризою людини, її свідомості та світогляду, які явно відстають від своїх історичних можливостей, то вихід суспільства з режиму нестійкого розвитку також пов'язаний зі зміною типу особистості, формуванням нових рівнів її суб'єктивних якостей, усвідомленням себе складовим елементом ноосфери, а людину – основною цінністю. Згідно цих поглядів формування нового типу особистості передбачає зміну цінностей, що склалися в індустріальний період, її самореалізації та самовизначення в режимі гармонізованих відносин усередині спільноти, між спільнотами та навколишнім середовищем.[23].

Необхідно зазначити, що в сучасному суспільстві безперервно відбуваються два важливі процеси, які проходять паралельно один одному: створення нових цінностей та передача культурної спадщини від одного покоління до іншого. Проблема передачі культурної спадщини виявляється складнішою тому, що поступово розширювалися масштаби діяльності суспільства і, відповідно, збільшувався обсяг накопичених культурних цінностей. Те, що творилося людством протягом століть і тисячоліть, має бути передано та засвоєно окремою людиною протягом якихось півтора десятка років.

Процес культурної наступності не може зупинятися ні на хвилину. Така зупинка призвела б до деградації культури та розпаду суспільства. Навіть часткові невдачі в діяльності, спрямованій на передачу культури, загрожують зростанням соціальної дезорганізації. Так, на погляд С. Кримського, уніфікуючою складовою культурного буття є цивілізація, яка об'єктивує та

нормалізує цінності культури як загальні вимоги освіченості та життя за зразками та парадигмами [34].

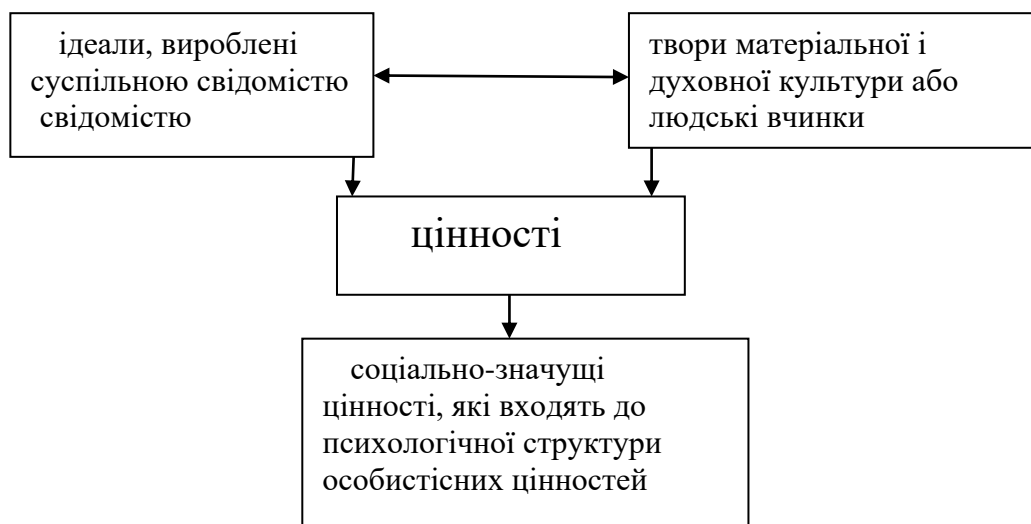
Мислення людини в сучасних умовах завдяки ціннісним категоріям тісно пов'язане з суб'єктно-творчим ставленням до світу, з практичним перетворенням крізь призму суб'єкта творця. Тому особливості ціннісної свідомості допомагають людині розкрити специфіку її творчої діяльності, оскільки вона набуває не тільки причинно обумовленого, а й цілеспрямованого характеру.

Згідно позиції, представлених у філософських дослідженнях В.Андрущенка, В.Лутака та ін. цінності виступають ключовими орієнтирами у існуванні та життєдіяльності індивіда і суспільства. Вони виражають всю повноту інформації стосовно суб'єкта, яка виноситься у світ, а також його прагнення до розкриття й удосконалення власної природи. Тому цінності поділяються на три рівні, які взаємно підсилюють один одного: значущість, смисл і переживання. Значущості набувають ті об'єкти, які більше сприяють закріпленню або удосконаленню буття особистості. Людина, високо оцінюючи об'єкти зовнішньої реальності, пов'язує своє існування з їх досягненням і надбанням. Цінність як відношення і міра досконалості є ідеальним феноменом, водночас цінність – наслідок буття, присутності в тій чи іншій якості з певними потенціями, що чекають розкриття за контактів з іншими об'єктами [1].

Другу групу утворюють цінності, які представлені у творах матеріальної і духовної культури, або у формі людських вчинків, які є конкретним втіленням суспільних ідеалів.

До третьої групи відносяться соціально-значущі цінності. Переломлюючись через призму індивідуальної життєдіяльності людини, вони входять до психологічної структури особистих цінностей.

Наочно визначені положення можна представити таким чином: (рис. 1).



*Рис. 1. Філософський аналіз поняття «цінності»*

Проведений аналіз різних філософських поглядів в галузі аксіологічної проблематики дозволяє перейти до її висвітлення в галузі психології, педагогіки і мистецької освіти

Сучасна концепція навчання з позицій цінностей передбачає вивчення «цінностей, їх ієрархії та системи», основними ознаками яких є глибоке розуміння їх загальної значимості. Це дозволяє більш глибоко розкрити особистісні уподобання та цінності вчителя як стрижня його особистості. Разом вони орієнтують його на аксіологічне становлення до життя (І.Бех, І.Зязюн, Т.Калюжна, С. Кримський, Г. Сагач та ін.)

Серед науковців панує думка, що ціннісне ставлення може стати підґрунтям підготовки особистості до творчості. Основу цього процесу складає ціннісне ставлення як характерна ознака творчої активності особистості, реалізація її суб'єкт-об'єктних відносин у практичній діяльності.

З цієї позиції доцільно розглядати аксіологічну концепцію як теорію цінностей, яка досліджує якості та властивості предметів, явищ, процесів, здатних задовольняти потреби, інтереси й бажання людей. Центральною ланкою аксіологічної концепції вчені вважають вивчення природи та можливості її оцінювання для створення оцінювальних суджень. Вона проявляється у співвідношенні абсолютних і відносних, об'єктивних і

суб'єктивних елементів, виробленні критеріїв оцінювання, а також умов співвідношення різних систем цінностей. З цієї позиції доречно пригадати думку О.Асмолова «Індивідом народжуються. Особистістю стають. Індивідуальність відстоюють», яку він сформулював стосовно ціннісного підходу у формуванні особистості.

На погляд науковця, відстоювання людиною своїх мотивів і цінностей здійснюється під час самореалізації, яка виникає у процесі перетворення дійсності призводить до подальшого розвитку даної культури або до народження форм і продуктів іншої культури. Мисленнева установка, яка включає ескіз майбутньої діяльності, може фіксуватися, існувати в латентній формі протягом тривалого часу і актуалізуватися. Вона обумовлює найбільш стійкі способи поведінки у відповідній ситуації. Саме смислова установка визначає стійкість і спрямованість діяльності особистості, її вчинки та дії.

Таким чином, аксіологія як наука розглядає людину у найвищій цінності суспільства. Такий погляд дозволяє розкривати значення особистісних цінностей як стрижня людини, які уможливають досягнення високого рівня професіоналізму, виявлення ролі ціннісних орієнтацій і ціннісних відношень у процесі саморозвитку людини.

Розглядаючи з позицій аксіології питання виховання гуманістичного типу особистості майбутнього вчителя, О. Олженикова наголошує, що найважливішим має стати не стільки набуті знання, уміння та навички, скільки усвідомлення й прийняття кожним студентом гуманістичних ідеалів, прагнення до постійного самовдосконалення [42, 69].

Наступний огляд наукових джерел спрямуємо у напрямок конкретизації даного поняття з *психологічної* та *естетико-педагогічних* позицій. Проведені дослідження у галузі психології довели, що еволюція цінностей в суспільстві відбувається постійно; змінюються пріоритети та ієрархія цінностей, знецінюються одні цінності та висуваються інші. Система цінностей оспрямовує процес становлення ціннісних орієнтирів окремих особистостей, вони проєктується у свідомість та поведінку, створюючи певну



аксіологічну сферу цінностей кожного покоління. Крім того, система цінностей представляє внутрішній стрижень культури суспільства, який поєднує ланку всіх духовних галузей, всіх форм суспільної свідомості.

Разом з тим дослідження в галузі психології показали, що кожній людині властивий індивідуальний набір особистісних цінностей, які стають сполучною ланкою між духовною культурою суспільства і духовним світом особистості, між суспільним та індивідуальним життям. Цінності особистості характеризуються високою усвідомленістю, яка проявляється у формі ціннісних орієнтацій і стає важливим фактором регулювання взаємовідносин між людьми. [40, 52].

У сучасних дослідженнях також підіймаються питання стосовно синестезії як феномена, який впливає на здатність особистості образно сприймати світ та мистецтво. Нагадаємо, що синестезія – це «феномен сприйняття. Його особливість полягає в тому, що відповідні для даного подразника і специфічна для даного органу відчуття супроводжується іншим, додатковим відчуттям або образом, частково характерним для іншої модальності».[52] Психологи також стверджують, що синестезія за своєю природою характеризується результатом взаємодії різних аналізаторів почуттєвої інформації. Збудження, які виникають у зоні кожного аналізатора, передаються у ділянку іншого аналізатора, викликаючи додаткове відчуття. Найтіснішими зв'язками між відчуттями є зорово-слухові. Поєднання зорових і слухових відчуттів дає «кольоровий слух».

Розглянемо, як поняття «цінність» висвітлюється у довідковому виданні. Так, загальне пояснення цьому поняттю надає енциклопедія освіти. «Цінність - позитивна або негативна значущість об'єктів зовнішнього світу в цілому, визначається ступенем залучення до сфери людської життєдіяльності інтересів, потреб і це критерії та способи оцінки цієї значущості, які виражені в етичних принципах, нормах ідеалах, установках і цілях». Аксіології притаманні властивості та ознаки, які неодмінно варті уваги, вони представляють найвищі пріоритети людини та глибокі рушійні поривання.

Аксіологія має два основні розділи: етику та естетику. Етика - це вчення про моральні цінності та поведінку. Натомість естетика займається теоретичними аспектами мистецтва».

У результаті такого тлумачення поняття «цінність» стало провідним в аксіології як спеціальної галузі філософської науки, яка досліджує природу цінностей, їх місце в реальності, структуру ціннісного світу, розглядає взаємозв'язки різних цінностей між собою та їх відображення у структурі особистості. Отже, аксіологія - це наука, що дає змогу визначити внутрішні системи цінностей, котрі впливають на наше сприйняття, рішення та дії, щоб чітко зрозуміти, «чому» ми робимо те, що робимо. [21].

Більш конкретне визначення цього поняття подано в «Українському педагогічному словнику». В ньому «аксіологія» як наукова категорія представлена філософським ученням, в якому розглядаються матеріальні, культурні, духовні, моральні та психологічні цінності особистості, колективу, суспільства, їх співвідношення з реальним світом, а також зміни ціннісно-нормативної системи в процесі історичного розвитку [16, с. 21].

Отже, особистісний вимір аксіологічних положень дозволяє через ціннісні пріоритети підкреслити центральне положення людини, розглянути її внутрішній світ, намітити шляхи розвитку і перспективи на майбутню професійну діяльність. У якості основних складових структури особистості цінності визначають її спрямованість, активність, діяльність, волю і духовність. Вони відображаються в особистісних установах і поглядах через відношення особистості до соціуму, природи, до самої себе.

Так, у роботі М. Арцишевської ціннісний підхід представлений на виявленні алгоритму взаємодії індивіда і групи на основі цінностей. Авторка говорить про гармонічну взаємодію або протидію, яка може виникнути в результаті неспівпадіння між бажаним і досягнутим, між теоретично визначеними ідеалами та цінностями особистості/групи, і тими, які вже перетворилися на справжні мотиви, тобто інтеріоризувалися. Дослідниця відмічає, що спонукувана значущими цінностями індивідуальність відстоює

не лише те, щоб вони зовні визнавалися групою, але і прагне того, щоб цінності реально спонукали до спільної діяльності. Авторка наголошує, що цінності, які індивідуальність відстоює, надають зону найближчого розвитку культури, тому саме цей момент є сутнісним для організації процесу формування аксіологічної культури вчителів музичного мистецтва. При цьому необхідно враховувати особливості необхідної в майбутній професійній діяльності риси, здатності до координації роботи вихованців [4].

Схожі позиції щодо вище викладеної ідеї простежуються у роботі Т. Калюжної. У її дослідженні висвітлюються питання професійно-педагогічної культури викладача, розкривається смисл професійної діяльності педагога у співвідношенні привласнення (суб'єктивації) і віддачі, створенні (об'єктивації) цінностей-цілей, а також пов'язаних з ними цінностей-засобів і цінностей-знань.

Згідно міркувань вченої, така особливість детермінується системою цінностей-відношень викладача до себе, до своєї діяльності, студентів, колег, тощо, і залежить від його професійної позиції. Авторка, зокрема, спостерігає зміну відношення до професійної діяльності як засобу самовираження. Залежно від того, яких результатів досягає у ній викладач, наскільки задовольняються адекватні їй потреби важливе місце, на думку дослідниці, займає визнання суспільством і, власне, спеціалістом значущості своєї праці та її престиж, що детермінує особистісне відношення до конкретних учасників педагогічного процесу [27].

Особливе місце в системі цінностей займають також цінності-якості. Вони розкривають особистісний потенціал викладача, його сутнісні та професійні сили. Виявлення таких якостей відбувається на основі двостороннього зв'язку особистості і професійної діяльності: тобто професійно-педагогічна діяльність має свої особливості, які проявляються у формі вимог до особистості викладача. Він мобілізує свою активність, будує і перетворює діяльність, виступаючи її суб'єктом, підлаштовуючи свої індивідуальні особливості до завдань професійно-педагогічної діяльності. У

процесі цієї діяльності оновлюються цінності, удосконалюються зразки культури педагога, змінюються її якісні та кількісні характеристики.

Показником сформованої педагогічної культури є володіння системою способів і прийомів, які входять до технології педагогічної діяльності. Наприклад, Л. Коберник виокремлює аксіологічний сегмент у професійно-педагогічній культурі вчителя. Вона вважає його відносно стійким орієнтиром, який охоплює переплетення загальнолюдських і особистісних цінностей в палітрі педагогічних цінностей. Дослідниця інтерпретує його у вигляді специфічних образів і уявлень, якими оволодіває вчитель. Рівень сприйняття і суб'єктивації педагогічних цінностей, за її висновками, визначається багатством особистості, спрямованістю професійної діяльності, самосвідомістю, відображаючи внутрішній світ. Наскільки особистість може привласнити педагогічні цінності, встановлюючи факт їх значущості для себе, настільки вони унаочнюються в результатах її власної діяльності, а також у порівнянні її діяльності з діяльністю інших.

На наш погляд, суттєвим у міркуваннях вченої є те, що образи індивідуальної педагогічної свідомості можуть співпадати, або не співпадати з напрацьованими у суспільстві уявленнями щодо змісту, цілей педагогічної діяльності та інших складових, оскільки педагогічний процес не має кінцевої точки, він триває постійно завдяки оцінці, переосмислення, встановлення цінностей, перенесення відомих ідей і технологій в нові умови. З огляду на це, формування аксіологічної культури має включати здатність майбутнього вчителя розглядати у старому нове та гідно його оцінити.

Авторка справедливо стверджує, що культура завжди розрахована на адресата, на діалог, а її «засвоєння» є процесом особистісного відкриття, створення світу культури у собі, співпереживання і співтворчості, де кожен надбаний елемент культури не перекреслюється, не заперечує попередній пласт культури» [28].

У роботі О. Рудницької «Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти» розгляд ціннісного підходу відбувається на тлі

висвітлення внутрішньої та зовнішньої культури особистості. Дослідниця фокусує свої думки на тому, що «кожен індивід живе і діє в умовах культури, а культура наповнює собою індивіда. У такій взаємодії з культурою людина виступає об'єктом її впливу, носієм культурних цінностей та суб'єктом культурної творчості» [54, 41]. Згідно цих міркувань культура сприймається як зразок, що виявляється назовні і ототожнюється з такими якостями особистості як освіченість та інтелігентність.

Цікавою для нашого дослідження є позиція Н. Ткачової. Розглядаючи особистість з позицій аксіологічного підходу, вона виділяє три основних складові – знання, завдання та емоційні установки. Вчена вважає, що знання є формою нашого відображення світу, завдання виражають загальну спрямованість особистості, а емоційні установки дають емоційне забарвлення знанням і завданням [64; с. 57].

На такі моменти має орієнтуватися майбутній вчитель музики. Його внутрішня культура проявляється у інтеріоризованих цінностях як духовних еталонах та ідеалах. З позицій аксіологічної спрямованості фахової підготовленості студентів факультетів мистецтв основними орієнтирами авторкою визначено: цінності, що пов'язані з утвердженням своєї ролі й значення в соціальному та професійному середовищі; підвищення престижу професії вчителя музичного мистецтва в загальноосвітній школі; створення сприятливих можливостей для сугестивно-особистісного впливу на духовний розвиток учнів засобами свого предмету; творче вдосконалення змісту, форм, методів музичного навчання та виховання школярів.

Звертаємо увагу на те, що у вище представлених працях науковців гуманітарної сфери категорія «цінності» розглядається як одна з найважливіших, оскільки активізує і розвиває людину в різні періоди її життя. Вона характеризує усе те, що не належить до природних явищ, але є важливим і значущим для людини, тому стає метою її прагнень і бажань.

Таким чином, аналіз поняття «аксіологія» підкреслює ті чи інші його характеристики, але сутнісною особливістю є їх поєднання, що дозволяє

розглядати означене явище одночасно у різних проявах (спосіб отримання знань, сукупність властивостей, стан свідомості та результат діяльності).

З появою педагогічної аксіології виникла аксіологія освіти, яка стала самостійним розділом філософії цінностей. Відповідно в останні десятиліття в Україні досить активно розробляється аксіологічна проблематика в галузі мистецької освіти. Основні ідеї та вимоги до організації освітнього процесу на аксіологічних засадах знайшли відображення у різних державних документах, зокрема у таких як Закони України «Про освіту» та «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти і національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)». У цих державних документах цінності, а також формування ціннісних орієнтацій, ціннісне ставлення до світу в широкому сенсі має становити зміст і спрямованість національної стратегії навчання та виховання. При цьому наголошується, що успішна самореалізація молодшої людини можлива тільки завдяки надбанню її особистої системи цінностей, яка має відповідати мінливим умовам сьогодення. У зазначених документах також підкреслюється необхідність ефективної роботи освітніх закладів, важливість розвитку особистості учня і студента на засадах загальнолюдських, загальноєвропейських і національних цінностей.

Разом з тим дослідження в галузі психології показали, що кожній людині властивий індивідуальний набір особистісних цінностей. Вони характеризуються високою усвідомленістю, яка відбивається у формі ціннісних орієнтацій і стає важливим фактором соціального регулювання взаємовідносин між людьми. [40, с.169]. Формування ціннісних орієнтацій є достатньо складним процесом. Він має відзначатися вільним і творчим характером, мати певну часову протяжність, не передбачувати нав'язування, а навпаки, припускати делікатність у під час встановлення аксіологічних аргументацій.

Таким чином, поняття цінностей знаходиться у центрі наукового розгляду. Це дозволяє, на думку Н. Асташевої, розглядати зміст і структуру

педагогічної освіти як сферу суб'єкт-об'єктних і міжсуб'єктних відношень, в якій знання, викладач і студенти об'єднуються ціннісними ставленнями до дійсності.

Згідно позицій Т. Калюжної і А. Євтодюк формування ціннісних орієнтацій за повним циклом може включати наступні етапи: пред'явлення цінностей вихованцю; усвідомлення особистістю ціннісних орієнтацій; ухвалення обраних цінностей; реалізація ціннісних орієнтацій в діяльності і поведінці; закріплення ціннісної орієнтації в спрямованості особистості і перехід її в статус якості особистості, тобто в свого роду потенційний стан; актуалізація потенційної ціннісної орієнтації, що полягає в якостях особистості вчителя.

Ці дослідниці зазначають, що у свідомості особистості цінності займають привілейоване місце і виконують роль регулятивного механізму, який спрямовує її на застосування широкого діапазону мотивів і практичних дій. При цьому вони підкреслюють, що розвиток ціннісних орієнтацій вчителя об'єктивно залежить від використання комплексу діалогових, імітаційних, моделюючих і рефлексивних технологій.

Так, на думку А. Євтодюк, сформованість ціннісних орієнтацій майбутнього педагога є досить складним процесом, який має певну часову протяжність. Повний цикл їх формування може складатися з наступних етапів: пред'явлення цінностей студенту; усвідомлення ціннісних орієнтацій особистістю; ухвалення ціннісної орієнтації; реалізація ціннісних орієнтацій в діяльності і поведінці; закріплення ціннісних орієнтацій у свідомості особистості і перехід її в статус якості, тобто свого роду потенційний стан; актуалізація потенційних ціннісних орієнтацій, які розкриваються у якостях особистості вчителя [22, с. 75-77].

Нам імпонує наступна наукова думка цієї вченої. Вона вважає, що процес інтеріоризації ціннісних орієнтацій здійснюється у вільному розвитку з опорою на позитивно значущі цінності. Поступово вони переходять від здатності до усвідомлення вербально вираженої цінності, до внутрішнього її

ухвалення на основі позитивного емоційного сприйняття. Наступним кроком стає можливість її реалізації, закріплення і здатності актуалізувати значущі для діяльності та поведінки ціннісні орієнтації. Відтак стратегічним напрямком формування вчителя як особистості й професіонала стає заохочення студентів педагогічних вищих навчальних закладів до цілеспрямованого входження в систему цінностей як універсальних соціокультурних орієнтацій.

З інших позицій розглядає цю категорію К. Денек. Він наголошує, що цінність у якості аксіологічної категорії має багаторівневу структуру і набуває об'єктивного та суб'єктивного характеру. Для різних компонентів цієї структури загальним та об'єднуючим є той факт, що всі цінності відображають світ людини та її культуру. На думку вченого, цінності стають важливим елементом мотивації людських вчинків, реалізації програм поведінки, елементом в структурі особистості, якщо вона функціонує на свідомому рівні. Ще однією особливістю цінностей є те, що вони надають життю людини сенс, формують мотиви її життєдіяльності, тобто вони стають серцевиною людського життя, визначають його якість, міжособистісні стосунки, ставлення до себе ровесників, старших осіб, усього світу [75, с. 23].

З педагогічної точки зору особистісний вимір аксіологічних позицій дозволяє завдяки ціннісним пріоритетам підкреслювати значимість положення людини, розглядати її внутрішній світ, показувати шляхи її розвитку та перспективи у майбутній професійній діяльності. У якості основних складових структури особистості цінності визначають її спрямованість, активність діяльності, волю і духовність. Вони відображаються в особистісних установах і поглядах завдяки відношенню особистості до соціуму, природи, до самої себе.

У свідомості особистості цінності займають особливе, привілейоване місце. Вони виконують роль регулятивного механізму, який спрямовує свідомість на застосування широкого діапазону мотивів і практичних дій. При цьому вчені зазначають, що розвиток ціннісних орієнтацій вчителя



об'єктивно залежить від використання комплексу діалогових, моделюючих і рефлексивних технологій.

Цей аспект ціннісних орієнтацій набуває особливого значення під час фахового навчання музикантів і хореографів. Він характеризує їх здатність емоційно реагувати на мистецькі твори, які вивчаються на заняттях музики і хореографії. У даному випадку емоційне ставлення до музичних і хореографічних творів передбачає активне прагнення засвоювати отримані знання, проявляти емоційний відгук, бажання слухати і виконувати запропоновані педагогом вказівки, проявляти інтерес до існуючих зв'язків між різними видами мистецтва, зокрема між танцями і музикою. Важливість такого уміння у студентів веде до більш глибокого сприйняття творів мистецтва та їх безпосереднього впливу на художньо-естетичний розвиток.

Отже стратегія особистісного розвитку студентів на аксіологічних засадах не зводиться до вузько прагматичного формування первинного досвіду професійно-педагогічної діяльності, вона має спрямовуватися на перетворення внутрішніх механізмів, визначаючи соціально-професійну активність і педагогічну майстерність особистості майбутнього вчителя. У загальному вигляді це відбувається завдяки поступовому включенню студентів за допомогою тренінгів і етюдних форм роботи у систему естетичних цінностей на рівні інформування, стимулювання рефлексії, індивідуальної діяльності тощо.

Аналіз проведених досліджень доводить, що еволюція цінностей в суспільстві відбувається постійно. Змінюються пріоритети та ієрархії, знецінюються одні цінності та висуваються інші. Система цінностей обумовлює процес становлення ціннісних орієнтирів окремих особистостей і проєктується у свідомість та поведінку, створюючи певну аксіологічну сферу цінностей покоління. Крім того, система цінностей представляє внутрішній стрижень культури суспільства, який поєднує ланку всіх духовних галузей, всіх форм суспільної свідомості.

При цьому важливо зазначити, що у педагогічній галузі це поняття розглядається сучасними вченими з позицій компетентнісного підходу. Це дозволяє визначати зміст і структуру педагогічної освіти як сферу суб'єкт-об'єктних і міжсуб'єктних відношень, в яких знання, викладач і студенти об'мінюються ціннісним ставленням до дійсності [3; с. 142-143]. Вони зазначають, що з кожним днем актуальність ціннісної компетентності у науково-педагогічній діяльності тільки набуває все більшої необхідності у зв'язку з переоцінкою цінностей.

Отже, аналітичні розвідки доводять, що аксіологічна компетентність майбутнього вчителя - це розвиток у тому сенсі, що освіта здійснюється для його фахового становлення. Освіта майбутніх педагогів у галузі музичного і хореографічного мистецтва пов'язана з формуванням цілісної особистості - інтелектуальних та соціальних, емоційних та естетичних, моральних та духовних якостей. Вона передбачає розвиток чутливості до добра, справедливого і прекрасного, уміння вибирати справжні цінності відповідно до найвищих ідеалів життя та їх реалізації, оскільки аксіологічна компетентність є горизонтом прояву людської творчості.

Ціннісною домінантою особистості вчителів музики і хореографії насамперед мають бути цінності, які відображують найкращі прояви людського духу. Разом з тим умови, в яких працює сучасний вчитель, «потребують нових компетентностей, зумовлених змінами у політичному, соціальному, культурному, технологічному та економічному житті сучасного європейського суспільства» [64].

Розглядаючи цю проблему з педагогічної точки зору, вчені виділяють поняття «аксіологічна фахова підготовка». У науковій літературі воно інтерпретується як необхідний комплекс засвоєних спеціальних фахових знань і ключових категорій аксіології у процесі поєднання з набутим практичним досвідом.

Для педагогіки мистецтва реалізація цього поняття полягає у визнанні його значущості як важливої складової фахової підготовки, адже теорія і

реальна перспектива навчання в цій галузі освіти визначають склад та ієрархію різноманітних цінностей, які оцінює студент як особистість і ретранслятор культурних цінностей у якісному вияві мистецького твору.

Зазначимо, що наукові погляди фахівців щодо методологічних підходів у галузі мистецької й зокрема хореографічно-педагогічної освіти знайшли відображення у фундаментальних дослідженнях О. Олексюк, Г. Падалки, О. Рудницької, О. Ребрової, Л. Паньків, Г. Шевченко, О. Щолокової. Акцентуючи увагу на цінностях мистецької освіти, ці вчені відмічають необхідність спрямовувати зміст мистецького навчання в аксіологічному контексті, що набуває особливого значення для розвитку здатності сприймати, оцінювати і творити в галузі мистецтва.

Вони зазначають, що визначальним фактором фахового навчання майбутніх учителів музики і хореографії є підготовка всебічно освічених і кваліфікованих педагогів, спроможних компетентно виконувати свої професійні функції. При цьому вони підкреслюють важливість застосування аксіологічного підходу в системі підготовки фахівців і звертають увагу на те, що ціннісні орієнтації регулюють мотиваційну сферу студентів і спрямовують їх інтереси та потреби, а також додають стійкості у викладацькій діяльності, визначаючи їх поведінкові реакції.

Так, О. Щолокова, акцентуючи увагу на важливості формувати цінності в галузі мистецької освіти, відмічає необхідність спрямувати зміст фахового навчання студентів у аксіологічний контекст, який набуває особливого значення для вчителів музики і хореографії. У такому контексті навчальні дисципліни не тільки сприяють формуванню культурологічних знань і мистецького тезаурусу студентів, а й стають ціннісними орієнтирами, які допомагають усвідомлювати смисли культури для їх трансляції у мистецько-педагогічній діяльності [74].

Оскільки основним засобом передачі цінностей є стимулювання адекватних емоційних переживань у ситуаціях їх внутрішнього сприйняття, то реалізація аксіологічного підходу передбачає використання технологій, які

апелюють не тільки до раціонального мислення, а й до емоційного переживання ідей, думок, станів, закладених у творах мистецтва; вони також створюють умови для рефлексії внутрішніх станів студентів (визначення моральних колізій, проблемних ситуацій).

Аналіз та осмислення поглядів вчених дозволяє звернутися до ціннісних аспектів пізнання творів мистецтва у хореографічній освіті і розглядати їх у якості стратегії, яка визначає перспективи подальшого вдосконалення навчального процесу, а також відкриває нові шляхи розвитку педагогічної майстерності з використанням педагогічних ресурсів для формування особистості у сфері хореографії.

Провідні положення щодо формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів представлені у працях теоретико-мистецтвознавчого і хореографічно-практичного спрямування. Перш за все необхідно відзначити праці відомих українських педагогів-хореографів (В. Авраменко, М. Вантух, К. Василенко, В. Верховинець, П. Вірський, А. Гуменюк, М. Загаркевич, А. Короткова, Ю. Станішевський та ін.), у наукових розвідках яких підкреслюється думка, що аксіологічний напрямок в мистецькій освіті виступає важливим компонентом фахової підготовки студентів. Вони пояснюють ці положення тим, що життя кожної людини в сучасних умовах розвитку суспільства набуває особливого значення. Провідного значення в їх статтях і методичних розробках єбуло положення, що в мистецькк освіта має спрямовувати творче життя наступних поколінь. Вони підкреслюють важливість передавати студентам у процесі навчання загальнокультурні та особистісні цінності, навчати їх цінувати прекрасне у навколишньому світі.

Отже, актуалізація аксіологічних засад у підготовці фахівців сприяє усвідомленій потребі творчо працювати, а виконавська діяльність передбачає формування гармонійної, творчої особистості, здатної ретранслювати культурні цінності. Ціннісне ставлення до професії може виражатися через зв'язок педагогічних професійних цінностей і цінностей мистецтва,

стимулюючи інноваційну професійну діяльність. У цьому випадку аксіологічний підхід стає механізмом поєднання практично-прагматичних і хореографічно-виконавських завдань і формує стратегію фахової самореалізації майбутніх фахівців.

## **1.2. Характеристика аксіологічної компетентності вчителя музики і хореографії у процесі фахової підготовки**

Осмислення поглядів видатних науковців у галузі філософії, психології та педагогіки дозволяє розглядати ціннісні аспекти пізнання творів музичного і хореографічного мистецтва і визначити їх у якості стратегії для подальшого вдосконалення навчального процесу. Вони відкривають нові шляхи розвитку педагогічної майстерності для формування особистості у сфері музики і хореографії. Таким чином, професійна мистецька освіта на засадах аксіологічної компетентності стає важливим чинником свідомого впровадження цінностей мистецтва у суспільну свідомість через її формування у майбутніх педагогів.

Дослідження сучасних науковців у галузі професійної музичної і хореографічної освіти дозволяють зробити висновок, що успішна підготовка студентів безпосередньо залежить від двох факторів: по-перше, яким чином відбувається їх фахова підготовка, а по-друге, наскільки яскраво розвивалася особистість студента під час навчання. На погляд багатьох дослідників, основною метою сучасного фахового навчання майбутнього педагога-хореографа має бути формування музично-хореографічних та психолого-педагогічних знань на основі загального культурологічного розвитку з поступовим формуванням необхідних умінь.

Усі науковці підтримують думку, що навчання майбутнього вчителя музики і хореографії має орієнтуватися на розвиток творчого і асоціативного мислення, створювати умови для самостійного здобування нових знань і

застосування їх у різних формах професійної діяльності. Цікаві думки з цього приводу висловили науковці в галузі хореографічної освіти.

Так, можна повністю погодитись з позицією Л. Андрощук, яка у своєму дослідженні основними вимогами до професійної діяльності майбутнього вчителя хореографії вважає індивідуальний стиль роботи, який формується спочатку в процесі фахової підготовки, а потім удосконалюється на протязі багатьох років професійної роботи у хореографічному колективі. На думку дослідниці, індивідуальний стиль роботи педагога-хореографа проявляється у своєрідній манері проведення занять, характерних особливостях творчо-постановчої діяльності, а також у індивідуальній манері підготовки студентів-хореографів до майбутньої професійної діяльності [2].

Розгляду особливостей професійної підготовки майбутніх хореографів, присвятила своє дослідження О. Філімонова. Авторка розглядає її у якості інтегрального, цілісного утворення особистості фахівця, яке включає готовність здійснювати професійну діяльність на основі спеціальних хореографічних знань, умінь і навичок, а також професійно-особистісних якостей.

Дослідниця доводить, що професійна хореографічна освіта включає не лише наукові знання, а й засвоєння емоційно-образного світу мистецтва, усвідомлення історичних традицій та сучасних інновацій. Вона підкреслює, що під час підготовки майбутніх вчителів хореографії в педагогічних вищих навчальних закладах важливим є набуття особистісно-професійного досвіду, спрямованого у площину розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів.

Інша дослідниця, М. Рожко, вивчаючи процес фахової підготовки майбутніх педагогів-хореографів, акцентує увагу на розвитку у студентів пластичної культури. Вона зазначає, що вона формує у людині цілісність, зумовлює пластичну поведінку особистості, здатна поєднувати в собі її фізичний і психічний стан. Дослідниця визначає, що для педагога пластична культура є особливим показником його професійоналізму, який синтезує

перцептивні (сприймання), комунікативні (спілкування) та інтерактивні (взаємодія) методи педагогічної діяльності й детермінується його ціннісними орієнтаціями та установками. При цьому визначаються такі складові пластичної культури вчителя хореографічного фаху: технічна майстерність (природність рухів, володіння психофізичними якостями), особистісні якості (мотивація, індивідуальність, комунікативність, перцептивні здібності, динамізм, креативність), художнє виконання (оригінальність, образність, сюжетність), постава (поза), міміка (проксеміка), пантоміміка (жести, хода, рухи) [50].

Особливостям педагогічної діяльності майбутнього вчителя хореографії присвятив своє дослідження О. Пархоменко. У дисертаційному дослідженні «Формування балетмейстерських умінь майбутніх учителів хореографії у процесі фахової підготовки» вчений розкриває специфіку їх компетентності залежно від галузі творчої реалізації. На думку дослідника, фахова компетентність вчителя хореографії реалізується у конструктивній, освітньо-виховній, інформаційно-просвітницькій, комунікативній, організаторській, соціально-психологічній та дослідницькій роботі. У формуванні балетмейстерських умінь майбутніх вчителів хореографії важливою складовою стають педагогічні переконання, майстерність, професіоналізм, творчість, культура, здібності, самосвідомість та спрямованість .

Разом з тим він визначає балетмейстерську підготовку творчим процесом, спрямованим на набуття вчителем хореографії теоретичних та практичних знань, які сприяють розвитку балетмейстерських умінь. Такі уміння формуються на основі теоретичних знань і практичних навичок (або системи навичок) завдяки постійному варіюванню умов тренування. Вони набувають певної майстерності й творчого спрямування і успішно функціонують у балетмейстерській діяльності.

Для нас також цікавими були погляди вченого стосовно специфічних професійних компетентностей педагога-хореографа як керівника творчого

колективу. Автор зазначає, що незалежно від усього різноманіття спеціальностей в галузі хореографічного мистецтва, всі вони передбачають наявність загальних і вузькопрофесійних компетенцій у відповідності з окремими видами хореографії.

До конкретних компетентностей автор відносить компетенції, які розкривають питання організаційної, педагогічної, навчально-тренувальної, постановочно-репетиційної і концертно-виконавської діяльності керівника хореографічного колективу з урахуванням його професійної і творчої специфіки.

Вузька професійна компетентність передбачає голибоку методичну освіченість, яка включає не тільки традиційні, а й інноваційні методики, спрямовані на вивчення стилю, манери виконання основних елементів різних видів танцю: народно-сценічного, класичного, дуетно-сценічного, історико-побутового, бального, модерн, джаз-танцю та інших сучасних напрямів [44].

На наш погляд, у діяльності педагога-хореографа також важливою є виокремлення емоційної компетенції, яка стає важливою складовою аксіологічної компетентності майбутнього педагога-хореографа. Ця компетентність проявляється в умінні керівника встановити емоційний контакт зі всіма учасниками хореографічного колективу, управляти їх відчуттями і думками, створювати на заняттях атмосферу взаєморозуміння і довіри, вибирати потрібну форму спілкування.

На важливість формування педагогічних переконань як особистісних якостей майбутнього вчителя хореографії в процесі професійної підготовки наголошує у своєму дослідженні Ю. Ростовська. Авторка зазначає, що формування позитивного ставлення студентів до хореографічних знань забезпечується за умов створення ситуацій самостійного отримання необхідних знань і доведення їх претичної результативності.

Авторка доводить, що цього можна досягти завдяки творчій атмосфері у навчальному колективі, який має працювати за принципами педагогічної взаємодії, співтворчості, індивідуалізації та диференціації навчально-



пізнавальних завдань, корекції змісту фахової підготовки з урахуванням професійних установок, ціннісних орієнтацій та мотивів, індивідуально-особистісних особливостей та можливостей майбутніх педагогів-хореографів. Важливо також максимально наближати зміст навчальних занять з фахових дисциплін, особливо з методики викладання хореографії у рідше практичної діяльності [53].

Новий підхід до підготовки педагогів-хореографів представлений у дослідженні Т. Сердюк, яка зосереджує свою дослідницьку увагу на формуванні художньо-естетичного досвіду студентів під час їх фахового навчання у вищих педагогічних закладах освіти. Конкретизуючи сутність та зміст художньо-естетичного досвіду студентів-хореографів, дослідниця обґрунтовує його компонентну структуру. На її погляд, така структура має утворюватися завдяки взаємодії когнітивної, аксіологічної та праксеологічної складових в умовах художньо-естетичної діяльності особистості. Логічно визначений у її роботі педагогічний потенціал хореографічного мистецтва дозволив дослідниці зробити висновок, що заняття хореографією відіграють значну роль у естетичному розвитку особистості.

Доповнюється ця наукова картина виявленням факторів, які в хореографічному мистецтві впливають на формування художньо-естетичного досвіду та визначенням професійних функцій, які необхідно враховувати в процесі професійної підготовки студентів, а саме: інформаційну, розвивальну, соціальну, оздоровчу, організаційну, мобілізаційну і дослідницьку. Ним для цього дослідження стало впровадження навчально-методичне забезпечення, засноване на взаємодії методів мультимедійного навчання, синтетичної драматизації та опорно-методичних карт постановочної роботи, яке має яскраво виражену практичну значущість. [57].

Цікавим для нас було знайомство з дослідженнями І. Кравченко і Хе Сюефей, які, вивчаючи проблему підготовки студентів-хореографів, розглядають їх роботу у взаємозв'язку хореографічних і музичних засобів виразності. Так, І. Кравченко поділяє її на ряд таких етапів:

- Етап I –сприймання почутого музичного твору та його чуттєве поглиблення під час постановки.
- Етап II - створення хореографічних уявлень завдяки наповненню звукового чинника і певних художніх особливостей на основі інтонаційної природи музичних творів.
- Етап III –ключовий, який є підсумком двох попередніх етапів. Він спрямований на формування необхідних компетенції в межах певного плану та задуму хореографічного твору для його втілення.

За переконанням дослідниці, заняття хореографією дозволяють успішно впливати на почуття учнів і формувати їх особистісну морально-естетичну, емоційно-вольову та інтелектуальну сфери.

Більш ґрунтовно цю проблему розкриває Хе Сюефей у своєму дослідженні. Вона доводить, що зв'язок між музикою і танцювальними рухами не обмежується тільки загальним характером твору. В хореографічному русі відображається музичний образ, особливості ритмічного рисунка, динамічні відтінки, темп. Натомість пластичні рухи допомагають повніше сприймати музичний твір, який, в свою чергу, надає руху особливої виразності. На основі цих теоретичних положень авторка показує зв'язок, який існує між засобами виразності музики і хореографії. В результаті вона робить висновок, що засвоєння хореографічних та музичних знань у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя-хореографа дозволяє йому компетентно моделювати всі складові хореографічного образу [69, 70].

Інший аспект фахової хореографічної підготовки студентів представлений у дослідженні О. Таранцевої, яка розглядає її з позицій формування фахових умінь засобами українського танцю. На її думку, цей жанр танцювального мистецтва створює сприятливі умов, які забезпечують розвиток особистісних якостей та професійних умінь. Авторка вважає, що опанування українського народно-сценічного танцю дає поштовх розвитку хореографічних і психолого-педагогічних умінь, а саме: засвоєння методики

виконання хореографічних композицій та власним стилем виконання; проведення уроків українського народно-сценічного танцю і створення хореографічних танцювальних композицій; організація міжособистісних контактів та педагогічної взаємодії в процесі створення дитячого хореографічного колективу; постановка українських народно-сценічних танців для організації позакласної роботи. Дослідниця вважає, що отримані уміння дають поштовх педагогічній пошуково-перетворювальній діяльності, а її результатом стає подальший професійний розвиток та саморозвиток. [62].

Близьким за тематикою є дисертаційне дослідження С. Куценка, яке присвячено формуванню творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії засобами народно-сценічного танцю. Автор, на основі глибокого аналізу філософських і психолого-педагогічних наукових досліджень, обґрунтовує творчий потенціал особистості танцюриста у вигляді сукупності нереалізованих, але наявних якостей та здібностей, які визначають нові шляхи його творчого процесу та ведуть до нестандартного бачення й оригінального вирішення проблем. На погляд дослідника, ця сукупність закладених від народження генетичних і фізіологічних особливостей, а також внутрішньої творчої енергії в сукупності забезпечують позитивний вплив на якість і результат хореографічної діяльності.

Отже, можна зробити висновок, що вчені пов'язують формування фахової компетентності майбутніх педагогів-хореографів з оновленням змісту хореографічної освіти, у якій перевага має надаватися не тільки збільшенню обсягу фахових знань, умінь і навичок, але їх глибині, системності, усвідомленому сприйманню, гнучкості й достатності для подальшої хореографічної діяльності. Формування таких якостей у студентів вони пояснюють необхідністю більш глибокого сприйняття творів мистецтва для безпосереднього впливу на художньо-естетичний розвиток майбутніх фахівців у галузі хореографічної освіти. При цьому обов'язковою умовою професійної майстерності педагога-хореографа стає її творча спрямованість.

Безумовно, для формування майстерності вчителя хореографії важливого значення набуває накопичення художньо-творчого досвіду, який здійснюється в процесі сприймання музичного і хореографічного навчального матеріалу та набуття практичних умінь і навичок. На цьому етапі слід підкреслити важливість творчого спілкування з викладачем, створення спільних поглядів і думок стосовно втілення задумок. Розширює діапазон творчих уявлень студентів перегляд цікавих хореографічних вистав, а також занять у репетиційній залі. Під час такого перегляду формується критичне ставлення до власної роботи, виникають нові думки та ідеї, які потім втілюються у власній діяльності.

Важливо також зазначити, що сучасне фахове хореографічне навчання орієнтується на універсальні стандарти як основи професійної освіти. Так, представимо думку Т. Благої, яка зазначає наступне: «необхідною умовою ефективності професійної підготовки майбутніх учителів-хореографів є органічне поєднання їх теоретичної підготовки з практичною хореографічною діяльністю, практичним ознайомленням із досвідом діяльності відомих самодіяльних і професійних дитячих танцювальних колективів, що в цілому сприяє розширенню мистецького світогляду та реалізації творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця». [7].

Завдяки ознайомленню майбутніх учителів музичних і хореографічних дисциплін з певною системою аксіологічних цінностей, глибокому сприйманню та усвідомленому ставленні до музичних і хореографічних творів відбувається поєднання емоційного світу студентів з професійними навичками. У навчальній діяльності така спрямованість передбачає проникнення у зміст твору через всебічне аналітичне осмислення його художніх образів.

Відтак шляхи для вирішення цієї проблеми необхідно шукати у самому процесі навчання, яка забезпечує його організацію і найбільш високі результати. Важливо, щоб знання та уміння, які набуваються студентами у

процесі фахової підготовки, стали передумовою для дій, власним орієнтиром у педагогічній діяльності й набували особистісного смислу.

З урахуванням цих позицій відбувається переосмислення діяльності педагога на нових, пріоритетних засадах. В її основі лежить професійна мобільність, здатність швидко пристосуватися до сучасного динамічного середовища й ставати конкурентоспроможним на ринку праці. Представлена позиція науковців засновується на засадах інтеграції, яка у мистецькій освіті набуває особливого смислу. Враховуючи думки представлених вище науковців, розкриємо цю дефініцію більш докладно та визначимо можливості інтеграції навчальних предметів у хореографічній галузі.

Перш за все зазначимо, що само поняття “інтеграція” походить від лат. *integratio* – відновлення, заповнення, або *integer* – цілісний). Вперше його почали використовувати вчені на початку ХХ століття. Вони розглядали це поняття як процес розвитку, який об’єднує в єдине ціле раніше різні частини і елементи.

Аби представити сучасне розуміння цього феномена звернемося до його визначення у різних довідниках. Так, Тлумачний словник Оксфордського університету розглядає інтеграцію у ракурсі акту або процесу поєднання двох або більше частин таким чином, щоб вони функціонували разом.

У Філософському енциклопедичному словнику поняття "інтеграція" визначено як "сторона процесу розвитку, яка пов’язана з об’єднанням у ціле різні частин і елементів" [67]. Аналогічно, але більш детально цей процес представлений у Великому тлумачному словнику сучасної української мови. Там зазначається, що “інтеграція” - це об’єднання у ціле будь-яких окремих частин; об’єднання та координація дій різних частин цілісної системи; процес упорядкування, узгодження та об’єднання структур і функцій в один організм” [10].

У іншому ракурсі це поняття представлено у соціологічному енциклопедичному словнику. Там поняття “інтеграція” характеризується

процесом, в результаті якого є досягнення єдності й цілісності, погодженості у середині системи, заснованої на взаємозалежності окремих спеціалізованих елементів.

Для нас важливим було з'ясувати трактування даного поняття з педагогічної точки зору. Для цього ми звернулися до довіднику "Енциклопедія освіти". В ньому це поняття розглядається як підхід, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання різних елементів у цілісність, коли результатом інтегративного підходу може бути сукупність знань різних рівнів. [21]

Натомість у педагогічному словнику феномен представлений словосполученням "інтеграція навчання". Він тлумачиться як "відбір та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів". При цьому виділяються такі види інтеграції: 1) тематична інтеграція (здійснення відбору та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів з метою цілісного й всебічного вивчення важливих наскрізних тем); 2) повна інтеграція (створення інтегрованих курсів на основі об'єднання в єдине ціле знань з різних предметів) [16].

Досліджуючи проблему інтегрованого підходу, українські педагоги розглядають її за такими напрямками: методологічні особливості інтеграції (М. Арцишевська, М. Гончаренко, І. Козловська, Ю. Мальований, П. Сікорський, Н. Волкова, О. Мітрясова та ін.); структурування змісту знань (Л. Дольнікова, В. Серіков); інтеграція у змісті професійної освіти (Р. Гуревич, Я. Собко); можливості структурування інтегрованих знань у навчальному процесі (Б. Будний, О. Вознюк, В. Ільченко, А. Степанюк).

Відтак педагогічна наука отримала певний досвід стосовно використання інтеграції у навчальному процесі. Так, О. Вознюк вважає, що в результаті інтеграції окремі самостійні елементи поєднуються та синтезуються у цілісну систему на основі встановлення функціональних взаємозв'язків, взаємного переходу та доповнення, а також керування й зближення теорій навчання і виховання. На погляд дослідника, інтеграція

може мати різні форми: предметно-образну, понятійну, світоглядну, діяльнісну, концептуальну та ін. Разом з тим він наголошує, що інтеграція знань – це не тільки їх об'єднання у середині галузі; вона може відбуватися завдяки поєднанню кожної частини знання з метою збільшення загальної цілісності. Під час навчання інтегративні знання виконують дві основні функції: системну, яка упорядковує знання у змісті освіти, та світоглядну, котра є важливою складовою будь-якого наукового пізнання. [13]

Поступово вчений доводить, що з позицій розвитку особистості інтеграція створює умови для виходу на вищий рівень осмислення буття; вдосконалення індивідуально-особистісного апарату пізнання; розвитку свободи мислення; сформованості креативності. За таких умов отримані знання набувають оперативності й мобільності, що дозволяє їх застосовувати у схожих і варіативних ситуаціях. [13]

Звертаємо увагу на те, що Н. Булгакова наголошує на можливості використання інтегративного підходу для вирішення протиріч, які існують у навчальному процесі. Наприклад, вона зазначає наступне: “У змісті навчання все більше актуалізується потреба забезпечення через систему окремих навчальних дисциплін цілісного бачення особистістю навколишнього світу та органічного включення в нього через власну діяльність”. Авторка вважає, що під час професійної підготовки має відбуватися формування загальних компетенцій майбутніх фахівців за трьома категоріями: інструментальної, міжособистісної та системної. [9]

Схожих позицій дотримуються Н. Ларіонова і Н. Стрельцова. У своєму навчально-методичному посібнику «Інтегрований підхід: актуальність, сутність, особливості впровадження в умовах початкової школи» дослідники наголошують на необхідності інтегративного підходу у сфері освіти. Вони пишуть: «Освіта, яка є одним з оптимальних та інтенсивних способів входження людини в сучасний світ – світ науки й культури – повинна відмовитись від дисциплінарної організації знань, яка відповідала певному історичному етапові. Нині вони поступаються місцем

новій – проблемній, тому одним з перспективних напрямів удосконалення змісту освіти є інтегроване навчання. Інтеграція в освіті оптимально відповідає й формуванню такої ключової компетентності, як уміння вчитися протягомусього життя, тобто здатності шукати і засвоювати нові знання, набувати нових умінь і навичок, організовувати навчальний процес (власний і колективний), зокрема через ефективне керування ресурсами й інформаційними потоками. Також важливим є уміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою освітньо-професійну траєкторію, оцінювати власні результати навчання. Інтеграція вирішує основні суперечності освіти – протиріччя між безмежністю знань та обмеженими людськими ресурсами. Навіть компетентності й компетенції є інтегрованим результатом навчальної діяльності учнів і формуються передусім на основі інтегрування змісту освіти.

На погляд вчених, під інтегративними тенденціями у підготовці фахівців необхідно розуміти пріоритетні напрямки розвитку професійної освіти, які обумовлені вимогами суспільства та професійної спільноти до професійного становлення особистості з певними інтегральними властивостями. У зв'язку з цим автори пропонують будувати професійну підготовку за принципами комплексності, циклічності, суб'єктності та інноваційності, в результаті чого рівень професійної підготовки випускників починає відповідати сучасним вимогам.

Дослідники підкреслюють, що інтегративними можуть бути уміння влучно і непередбачено застосовувати набуті знання з різних фахових дисциплін під час опанування та вирішення практичних завдань. Така навчальна інтеграція реалізується не шляхом поєднання змісту дисциплін, а можливістю застосування спільних підходів та використання загальних методів навчання. Вона сприяє розвитку асоціативного мислення і активізує довготривалу пам'ять студентів. Метою такої інтеграції стає підвищення ефективності процесу пізнання незалежно від того, на якій інформації базується зміст навчання – на теоретичних знаннях, формуванні практичних



навичок або творчої діяльності. Крім того, вона дозволяє виділити у навчальних предметах основні змістові лінії, представити їх у концентрованому вигляді з узагальненням головних ідей.

Підсумовуючи зміст і характер представлених у наукових працях визначень зазначимо, що в галузі педагогіки вчені вважають інтеграцію процесом, під час якого створюється інтегративний продукт. При цьому досягається новий рівень цілісності об'єктів, що розглядаються, а сама інтеграція може набуває різних форм: предметно-образну, понятійну, світоглядну, діяльнісну, концептуальну тощо. Така масштабність наукових досліджень певною мірою підтверджує актуальність використання інтегративних знань в системі професійної освіти.

Разом з тим необхідно зазначити, що наукові дослідження, проведені в галузі педагогіки мистецтва, показали деякі особливості інтеграційних процесів. Найчастіше вони проявляються під час взаємодії освітніх закладів, спрямованих на удосконалення освітнього контексту, усунення дублювання, раціональне комбінування навчальних елементів.

У галузі мистецької освіти інтеграцію бажано вибудовувати на засадах естетичних категорій, які є визначальними для музичного і хореографічного мистецтва (художній образ, художній стиль, жанр, сюжет тощо). При цьому можна використовувати різноманітні типи їх взаємозв'язків: категоріальні, понятійні, емоційно-сміслові, комунікативно-семантичні та композиційні, а також включати у фахову підготовку методичні знання, спрямовуючи їх на набуття практичного досвіду майбутніх музикантів і хореографів.

Інші інтеграційні аспекти пов'язуються з організацією роботи над навчальним матеріалом з метою набуття необхідного художньо-естетичного досвіду. Такий досвід має ґрунтуватися на поєднанні різних видів пізнання: науково-аналітичної обробки художньої інформації, яка є початковою фазою інтерпретаційної та виконавської діяльності; самостійного осмислення і оцінювання творів мистецтва з можливістю їх використання у власній професійній роботі. У зв'язку з цим стратегічним напрямком оновлення

навчання на факультетах мистецтва стає інтеграція навчального матеріалу з різних фахових дисциплін, що сприятиме цілісності знань та уявлень як підґрунтя фахового навчання студентів і активізації їх асоціативного мислення.

Далі розглянемо, які інтеграційні зв'язки можуть відбуватися під час опанування фахових хореографічних дисциплін. Загальновідомо, що хореографія, як вид мистецтва, засновується на застосуванні традиційних або створенні нових танцювальних рухів. Рухи танцювального твору можуть передавати широкий спектр емоцій, від радості та щастя до смутку та відчаю. Ця своєрідна форма вираження поєднує пластичні рухи з музикою та ритмом, аби передати емоції та певні події. Розвиваючись, хореографія розробляла різні жанри, зокрема такі як балет, класичний, народний і сучасний танець.

Зазначимо, що розвиток музичного і хореографічного мистецтв є дуже схожим і має певні закономірності. Обом їм властива наявність і взаємодія контрастних тем та їх розвиток (варіаційний, поліфонічний або симфонічний) оновлення і повторюваність матеріалу, формоутворення.

Для розуміння важливості інтеграції також варто виділити такі поняття як музична і хореографічна інтонація, які є фундаментальними і необхідними для розуміння та виконанню танцю.

Музична інтонація — це процес регулювання висоти музичних нот для створення гармонійних звуків. Вона стосується висоти і налаштування музичних нот, а досягається завдяки регулюванню довжини, натягу та товщини музичних струн. У танці музична інтонація налаштовує зв'язок між танцюристами і музикою, який досягається за допомогою музичного фразування, ритму, темпу, а також динаміки.

На відміну від музичної інтонації, хореографічна інтонація розкриває рух танцюристів у часі та просторі по відношенню до музики. На цій основі відбувається зв'язок між рухами танцюристів і ритмом, темпом та мелодією. Хореографічна інтонація створює відчуття єдності між танцюристами та музикою, а також відчуття контрасту або напруги між ними.

Безумовно, музична і хореографічна інтонації — різні поняття, але вони тісно взаємодіють між собою і часто збігаються. Те, як побудована музика, впливає на хореографію, а хореографія впливає на музику. Наприклад, хореограф може використовувати музичні фрази, щоб структурувати рухи танцюристів, або може використовувати ритм музики, щоб надихнути на певний тип руху. Відтак у нього відбувається поєднання двох або більше відчуттів, в результаті чого утворюється ефект синестезії і з'являється нове, єдине для того чи іншого аналізатора оригінальне відчуття. Це особливо проявляється в сучасній хореографії, у створенні нових і оригінальних жанрових композицій.

Але хореографія є не тільки видом мистецтва, а й навчальною дисципліною, яка допомагає особистості розвивати свої танцювальні та мистецькі навички. Її вивчення вимагає глибокого розуміння музики, ритму та руху, а також уміння ефективно спілкуватися з іншими учасниками хореографічної дії.

Розглядаючи процес фахової підготовки студентів-хореографів зазначимо, що підґрунтям для формування аксіологічної компетентності майбутніх педагогів-хореографів стають практично усі фахові навчальні дисципліни.

До сучасних навчальних планів спеціальності 024 Хореографія, кваліфікації - бакалавр хореографії входять наступні дисципліни: «Теорія і методика класичного танцю», «Теорія і методика народно-сценічного / українського танцю», «Теорія і методика історико-побутового / бального танцю», «Теорія і методика виконання віртуозних рухів», «Історія хореографічного мистецтва», «Мистецтво балетмейстера», «Підготовка концертних номерів», «Методика роботи з дитячим хореографічним колективом», «Акторська майстерність та режисура в хореографії», «Основи партерного тренажу», «Ритміка та музичний рух», «Хореографічний ансамбль», «Мистецтво балетмейстера», «Народний костюм», «Зразки народної хореографії» тощо. У комплексі ці навчальні предмети формують у

студентів різні грані знань та умінь для цілісного сприйняття і аналізу творів у якості художнього феномену хореографічного мистецтва.

Ці дисципліни закладають підґрунтя хореографічної грамотності майбутнього педагога-хореографа. Їх основними функціями стають: когнітивно-інформаційна (забезпечує формування комплексу хореографічних знань та умінь, а також знання цілісного хореографічного тезаурусу. Разом вони стають підґрунтям професійної компетентності педагога-хореографа); практична (спрямована на репетейну діяльність під час вивчення хореографічних дисциплін та націлена на ознайомлення майбутніх викладачів-хореографів з різноманітними методами і формами навчання); творча (передбачає застосування набутих хореографічних знань та умінь у нових умовах для творчого самовираження, розвитку креативного мислення, самооцінки, потреби у самовдосконаленні).

Оскільки хореографія і музика генетично пов'язані між собою, логічно припустити, що інтеграційні зв'язки мають перш за все відбуватися на таких навчальних дисциплінах як «Гра на фортепіано», «Історія музики», «Основи теорії музики», «Основи диригентського мистецтва». Під час їх вивчення у майбутніх вчителів хореографії відбувається формування певного комплексу музичних знань. Можна погодитись з дослідницею Т. Медвідь, яка вважає, що музичні дисципліни стимулюють активність і самостійність студентів-хореографів у навчанні, оскільки під час їх вивчення створюються сприятливі умови для виявлення і розвитку творчих якостей, формування здатності до пізнавальної діяльності, вміння аргументовано доводити свою точку зору» [39, с. 63].

Розглянемо можливості цих навчальних дисциплін забезпечувати фахову підготовку майбутнього вчителів-хореографів на інтеграційних засадах. Так, у процесі їх вивчення студенти мають можливість:

– знайомитися з історичними етапами розвитку музичного і хореографічного видів мистецтва, виникненням стилевих особливостей і нових жанрів у національних школах;

– формувати під час занять уміння правильно оцінювати явища музичної і хореографічної культури і розвивати власне художнє сприйняття і естетичний смак;

– застосовувати отриманні знання для створення танцювальних комбінацій у різних музично-хореографічних формах;

Зазначимо, що для формування фахової компетентності майбутнього педагога-хореографі важливого значення набуває знання музичних жанрів. Можемо погодитися з думкою В. Смородського, який у своєму дослідженні доводить, що музичний жанр став одним з найважливіших засобів художнього ототожнення [59].

Такі знання допомагають досягнути музичні твори, зрозуміти і оцінити їх з точки зору жанрового розмаїття, визначити їх характер, закономірності структури та виражальні засоби. Результатом цього процесу стають осмислені почуття і знання, а не стихійні емоції, які потім акумулюються у хореографічній діяльності.

При цьому важливо дотримуватися думки О. Ростовського, який зауважував, що в основі викладання фахових методик мають лежати такі основні положення:

а) глибока увага до самоцінності й неповторності результатів пізнавально-творчої діяльності кожного студента;

б) розвиток почуття успіху від власних навчальних досягнень, упевненості в спроможності самостійно домагатися поставленої мети;

в) підтримування творчих ініціатив студентів, спонукання їх до особистого самовдосконалення і самовираження у навчально-педагогічній діяльності [55, с. 20].

Відтак виявляється гостра необхідність застосовувати інтегративний підхід в системі фахового навчання майбутніх вчителів музики і хореографії. Його стратегічним напрямком стає поєднання навчального матеріалу з різних фахових дисциплін, що сприятиме цілісності знань та уявлень як підґрунтя фахового навчання студентів і активізації їх асоціативного мислення. При

цьому формування професійних знань та умінь стає не самоціллю, а способом вирішувати кардинальні мистецько-освітні завдання.

Зазначимо, що тільки в освітній системі України під час отримання ступеня «Магістр хореографії» здійснюється поділ навчального процесу за спеціалізаціями: «класична хореографія» та «народна хореографія». В результаті розподілу майбутній педагог-хореограф оволодіває інструментами теоретичного аналізу різних хореографічних жанрів і паралельно опановує специфіку народження хореографічних художніх образів та методику їх викладання.

Разом з тим ми вважаємо, що всі представлені у навчальному плані фахові дисципліни вже на етапі бакалаврату мають можливість тією чи іншою мірою включати студентів у інтерпретаційний процес на інтеграційних засадах, що дозволяє розглядати хореографічні твори з позицій їх художньо-естетичного впливу на учнів. При цьому особливого значення набувають міжпредметні зв'язки з філософією, естетикою та семіотикою музичного мистецтва, культурологією, психологією художньої творчості тощо. Такі зв'язки допомагають здійснювати художньо-педагогічний аналіз, наповнений яскравими фактами. Для повноцінної реалізації таких зв'язків студентам необхідно оволодівати теоретичним, емпіричним і практичним способами мислення для розуміння і відтворення художніх образів.

Однак на практиці під час фахової підготовки майбутніх музикантів і хореографів багаті розвивальні можливості аксіологічного підходу використовуються недостатньо. Увага студентів привертається, в основному, до формальних вказівок і розвитку технічних навичок, в результаті чого студенти під час виконання музичних і хореографічних композицій не вміють розкрити характерні особливості творів та виявити їх художньо-образні властивості.

У контексті нашого дослідження формування художньо-творчого досвіду майбутніх вчителів музики і хореографії як основи їх аксіологічної компетентності має зосереджуватися:

1) на розвитку самостійності та ініціативності в процесі вивчення історико-теоретичних, художньо-інтерпретаційних, і методичних проблем, набуття фахових виконавських умінь і навичок. Згідно освітнього стандарту, вчителі музики і хореографії повинні набути уявлення щодо творчих здобутків видатних представників музичного і хореографічного мистецтва, різних виконавських шкіл у цих видах мистецтва, уявляти особливості розвитку художніх стилів, жанрів і форм, а також уміти передавати ці знання під час виконавсько-педагогічної інтерпретації музичних і хореографічних творів;

2) на поглибленні фантазії та уявлень у виконавській і педагогічній навчальній діяльності. Викладачі в галузі музичного і хореографічного видів мистецтва мають володіти імпровізаційними навичками, розвиток яких зумовлений наявністю ґрунтовних фахових знань та інтуїції;

3) на володінні вольовими якостями для втілення творчих задумів під час виконавсько-хореографічної діяльності, ефективного використання власного інтерпретаційного досвіду в нових умовах.

Параметрами оцінювання такої діяльності може бути:

- ступінь усвідомленості інтерпретаційного задуму;
- винахідливість та оригінальність у виборі засобів виконавсько-хореографічного втілення;
- художньо-естетична спрямованість втілення інтерпретаційного задуму з точки зору адекватності вираження ідеї твору (відповідні засоби виразності, символіка, метафоричність тощо);

4) оперування сформованими вміннями, а також набутим обсягом теоретичної інформації й практичних навичок для інтерпретації музичних і хореографічних творів у процесі педагогічної діяльності;

5) потреба в постійному оновленні й збагаченні багажу інтерпретаційних знань, умінь і навичок відповідно до естетичних і педагогічних завдань, а також до професійного самовдосконалення та самоосвіти;

6) здатність оцінювати власні виконавські можливості в галузі музичної та хореографічної діяльності та її результати для творчого застосування у інтерпретаційних ідеях;

7) розвиток внутрішньої установки на трансформацію фахового навчання з метою оптимізації позитивних впливів на учнів під час музичного або хореографічного навчання.

У мистецтві знання завжди набувають ціннісного спрямування. Це пов'язано з уявленнями і переконаннями стосовно їх значущості для формування національної свідомості студентської молоді, її гармонійного розвитку у духовному і фізичному напрямках. Такий ракурс цієї проблеми вимагає використання аксіологічних настанов у навчальному процесі, впровадження в систему фахової підготовки основних понять і категорій, які характеризують систему загальнолюдських та національних цінностей.

У свідомості кожної особистості цінності займають привілейоване місце. Вони виконують роль регулятивного механізму, який спрямовує їх на застосування широкого діапазону мотивів і практичних дій. При цьому дослідники зазначають, що розвиток ціннісних орієнтацій вчителя мистецьких дисциплін об'єктивно залежить від використання комплексу діалогових, імітаційних, моделюючих і рефлексивних технологій.

Розглядаючи аксіологію з точки її впливу на музичну і хореографічну діяльність зазначимо, що вона допомагає майбутнім хореографам розуміти культурний і соціальний контекст, у якому створюється та виконується твір мистецтва, а також створювати нові твори, які відображають власні цінності, естетичні та етичні переконання. Отже, особливості формування аксіологічної компетентності майбутніх викладачів музики і хореографії зумовлені творчою сутністю цих видів мистецтва і особливостями навчання,



розмаїттям форм художньо-освітньої та виконавської діяльності студентів, які стимулюють реалізацію власних інтелектуальних, професійних здібностей, умінь та навичок, свого фахового «Я» і власного художньо-творчого потенціалу.

Наприклад, у хореографічній діяльності така спрямованість навчання вимагає проникнення у зміст твору через всебічне аналітичне осмислення його художніх образів, що пов'язано з ретельним вивченням хореографічних особливостей танцю. Таким чином шляхи до вирішення цієї проблеми необхідно шукати у самому процесі навчання, у такій його організації, яка забезпечує найбільш високі результати. Важливо, щоб знання та уміння, які набуваються у процесі фахової підготовки студентів мистецького профілю, стали засобом дій, власним орієнтиром у педагогічній діяльності й набували аксіологічної спрямованості.

Цей аспект аксіологічної компетентності характеризує здатність фахівця емоційно реагувати на мистецькі твори, які вивчаються на фахових заняттях з музики і хореографії. Емоційне ставлення передбачає формування активного прагнення до засвоєння отриманих знань, розвинутий емоційний відгук, бажання знайомитися і виконувати музичні і танцювальні твори, проявляти інтерес до вияву зв'язків між цими видами мистецтва, тобто між танцем і музикою.

Вплив емоцій виявляється у діях майбутніх педагогів, в їх ставленні до мистецтва, в потребі спілкування з прекрасним, у бажанні формувати такі ж почуття у молоді, прагненні передати свої знання і вміння підростаючому поколінню. Під впливом художніх образів музики і хореографії у процесі мистецько-культурної діяльності такі властивості особистості, як сприйняття, увага, пам'ять та почуття знаходять необхідні умови для свого збагачення. Опановуючи професійні вміння й навички художньої діяльності, майбутній вчитель поглиблює свої творчі можливості, емоційно-образне пізнання життя, долучається до всієї різноманітності мистецтва і барв національної культури.

Потрібно зазначити, що навчання хореографії не обмежується якимось певним стилем або жанром і може проявлятися у різних формах. Цей важливий аспект відіграє вирішальну роль у розвитку танцю як виду мистецтва. Тому аксіологічна компетентність учителів хореографії характеризується не лише здатністю розпізнавати та розуміти цінності, але й інтегрувати їх у свою педагогічну практику. Для цього необхідно створювати навчальне середовище, яке сприяє розвитку ціннісних орієнтацій, відбір музичних і танцювальних творів, що передають певні художні цінності, а також розробку заходів, котрі сприяють привласненню художніх цінностей у реальних життєвих ситуаціях. Таким чином, вона включає три основні складові: особистісні цінності вчителя, знання вчителем цінностей, а також його вміння створити відповідне освітнє середовище, яке сприяє розвитку ціннісних орієнтацій в учнів.

Не менш важливого значення набуває й потреба осмислити принципові можливості і механізми узгодження загальнолюдських і національних цінностей у системі музичної та хореографічної освіти, їх розвиток на засадах полікультурності. У вітчизняній мистецькій освіті коло цих питань набуває додаткової актуальності, оскільки пов'язано з тенденцією її входження в інтегровану світову культуру. При цьому особлива увага науковців спрямовується на світоглядно-ціннісне підґрунтя такого навчання.

З іншого боку, входження української мистецької освіти до інтегрованої світової культури ставить питання щодо збереження її національних традицій. У цьому контексті постає проблема узгодження національних і загальнокультурних цінностей у педагогічній свідомості. Під час вирішення цієї проблеми важливо уникати як меншовартості у сприйнятті національних цінностей у галузі українського музичного і хореографічного мистецтва, так і особливої толерантності до художніх цінностей інших культур.

Тенденції аксіологізації фахового навчання у музичній і хореографічній освіті підсилюються тими світоглядними трансформаціями, які відбулися в

українському суспільстві за часи набуття незалежності й особливо в період великомасштабної війни Росії з Україною. Останнє дається взнаки як на рівні суспільної свідомості, так і на буденному рівні, що проявляється у намаганні переосмислити своє національне коріння і зберегти культурну спадщину, у всебічному прояві почуття патріотизму.

Спираючись на вище зазначені положення, вважаємо доцільним розглядати проблему формування аксіологічної компетентності в процесі фахового навчання майбутніх викладачів музики і хореографії у двох аспектах: по-перше, як стійке утворення, тобто досвід-результат, здатний враховувати особливості становлення й розвитку їх основних складових; по-друге, як процесуальний вияв, у якому важливо застосовувати необхідні педагогічні умови, що забезпечують ефективність такого процесу. При цьому формування у студентів музичної і хореографічної культури має шліфуватися вправами на розвиток фантазії й уяви, а також виявленням нових виразних засобів у галузі цих видів мистецтва. Даний фактор необхідно враховувати для розробки методичних засад фахової підготовки студентів.

Отже, на основі проаналізованого і систематизованого матеріалу ми визначаємо аксіологічну компетентність вчителів музики і хореографії як комплекс когнітивних, орієнтаційних і операційних елементів професійної діяльності, який засновується на позитивних аксіологічних орієнтаціях особистості і дозволяє творчо інтерпретувати музичні і хореографічні твори, визначати їх морально-філософський зміст та практично використовувати отримані знання у професійній діяльності.

В основі аксіологічної компетентності лежать позитивні ціннісні орієнтації, які забезпечують адекватне і всебічне розуміння творів музичного і хореографічного видів мистецтва та їх трансляцію в освітній процес. Наочно структуру аксіологічної компетентності вчителя музики і хореографії представимо на рис. 1.2.

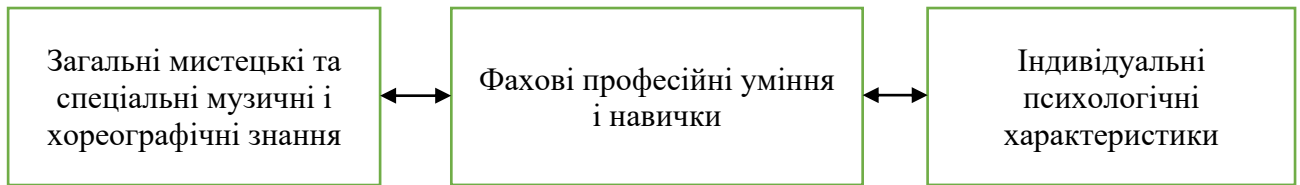


Рис. 1.2. Структура аксіологічної компетентності вчителів музики і хореографії

Підсумовуючи усе вищевикладене зазначимо, що у діяльності вчителів музики і хореографії аксіологічна компетентність набуває провідного значення, оскільки само осягнення цих видів мистецтва засновується, перш за все, на ціннісній інтерпретації творів, здатності особистості емоційно-чуттєво, а потім інтелектуально їх сприймати крізь призму естетичного ідеалу.

Для формування аксіологічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії вважаємо за необхідне розробити організаційно-методичну модель навчання, яка містить концептуальний і структурно-змістовий аспект і спрямована на формування, з одного боку, особистісних якостей майбутніх вчителів музики і хореографії, а з іншого - набуття знань, умінь і навичок, необхідних для їх подальшої педагогічній діяльності.

## Висновки до першого розділу.

На основі аналізу наукових джерел визначена основна дефініція нашого дослідження «аксіологічна компетентність» і розкрита можливість її формування в системі вищої музичної та хореографічної освіти. Здійснено ретроспективний аналіз поняття «аксіологічна компетентність» у естетико-філософських та психолого-педагогічних джерелах, розкриті погляди науковців на цей феномен, а також обґрунтовані особливості його формування в мистецькій освіті, зокрема, у підготовці вчителя музики і хореографії.

Доведено, що аксіологія як загальна теорія цінностей має стародавнє походження і стала основою для різних галузей наукового знання. Вона створює концептуальні засади для розгляду загальних і суттєвих питань стосовно сутності людини та її ролі у навколишньому світі. При цьому зазначається, що в сучасному суспільстві безперервно відбуваються два важливі процеси, які проходять паралельно один одному: створення нових цінностей та передача культурних цінностей від минулих до сучасних поколінь.

Зазначається, що з педагогічної точки зору особистісний вимір аксіологічних положень дозволяє завдяки ціннісним пріоритетам підкреслювати центральне положення людини, розглядати її внутрішній світ, намічати шляхи розвитку і перспективи на майбутню професійну діяльність. У галузі мистецької освіти цей аспект ціннісних орієнтацій характеризує здатність майбутнього фахівця емоційно реагувати на мистецькі твори, які вивчаються на фамхових заняттях.

Підкреслюється, що в галузі педагогіки мистецтва це поняття розглядається сучасними вченими з позицій компетентнісного підходу. Аналіз та осмислення поглядів вчених дозволив розглядати його у якості стратегії, яка визначає перспективи подальшого вдосконалення навчального

процесу, відкриває нові шляхи розвитку педагогічної майстерності з використанням нових педагогічних ресурсів у сфері музики і хореографії.

Виявлено, що успішна діяльність майбутніх педагогів безпосередньо залежить від двох факторів: по-перше, яким чином відбувається їх фахова підготовка, а по-друге, наскільки яскраво розвивалася особистість студента під час навчання. Відтак, основною метою сучасного фахового навчання майбутніх педагогів у галузі музики і хореографії має бути формування музично-хореографічних та психолого-педагогічних знань на основі загального культурологічного розвитку з поступовим формуванням необхідних умінь.

Доведено, що професійна мобільність майбутніх вчителів музичного і хореографічного мистецтва має засновуватися на засадах інтеграції, яка у мистецькій освіті набуває особливого смислу. Вона може вибудовуватися на основі естетичних категорій, які є визначальними для музичного і хореографічного мистецтва (художній образ, художній стиль, жанр, сюжет тощо). При цьому важливо використовувати різноманітні типи їх взаємозв'язків: категоріальні, понятійні, емоційно-сміслові, комунікативно-семантичні та композиційні, а також включати у фахову підготовку методичні знання, спрямовуючи їх на набуття практичного досвіду майбутніх вчителів музики і хореографів.

Вивчення особливостей їх фахової підготовки дозволив обґрунтувати інтегративно-творчий потенціал музичних і хореографічних дисциплін, що сприятиме цілісності знань та уявлень як підґрунтя фахового навчання студентів і активізації їх асоціативного мислення. Зазначено, що для формування аксіологічної компетентності майбутніх вчителів музики і хореографії на засадах інтеграції мають стати практично усі фахові навчальні дисципліни.

Виявлено, що формування художньо-творчого досвіду викладачів музики і хореографії як основи їх аксіологічної компетентності має передбачати: самостійність та ініціативу в процесі вивчення фахових

дисциплін і формуванні виконавських умінь і навичок; розвиток фантазії та уявлень у виконавській і педагогічній навчальній діяльності; володіння вольовими якостями для втілення творчих задумів під час музично-виконавської та хореографічної діяльності; оперування сформованими вміннями, набутим обсягом теоретичної інформації й практичних навичок у процесі навчання; здатність оцінювати власну виконавську діяльність та її результати, творчо застосовувати інтерпретаційні ідеї в музичному і хореографічному вилах мистецтва.

Доведено, що особливості формування аксіологічної компетентності майбутніх викладачів музики і хореографії зумовлені творчою сутністю їх навчання, розмаїттям форм художньо-освітньої та виконавської діяльності студентів, які стимулюють інтелектуальні, професійні здібності, вміння і навички, власний художньо-творчий потенціал. При цьому важливо, щоб знання та вміння, які набуваються у процесі фахової підготовки студентів у галузі музики і хореографії ставали засобом дій, власним орієнтиром у педагогічній діяльності й набували аксіологічної спрямованості.

Підкреслюється, що тенденції аксіологізації фахової музичної і хореографічної освіти підсилюються світоглядними трансформаціями, які відбулися в українському суспільстві за часи набуття незалежності й особливо в період великомасштабної війни Росії з Україною. Це проявляється у намаганні переосмислити своє національне коріння і зберегти свою культурну спадщину, у всебічному прояві почуття патріотизму.

Спираючись на численні психолого-педагогічні наукові розробки автором доводиться, що формування аксіологічної компетентності в процесі фахового навчання майбутніх викладачів музики і хореографії має розглядатися у двох аспектах: по-перше, як стійке утворення, тобто досвід-результат, здатний враховувати особливості становлення й розвитку його основних складових; по-друге, як процесуальний вияв, у якому важливо застосовувати необхідні педагогічні умови, що забезпечують ефективність такого процесу. Цей фактор необхідно враховувати для розробки

методичних засад фахової підготовки студентів музичного і хореографічного напрямків навчання.

Узагальнюючи думки і теоретичні твердження різних дослідників, аксіологічну компетентність викладачів музики і хореографії у дослідженні пропонується розглядати у якості сукупних елементів, необхідних для успішного виконання професійної діяльності. Ці елементи мають містити в собі різноманітні загальні та мистецтвознавчі знання, музичні і хореографічні уміння і навички, а також індивідуальні психологічні характеристики, які дозволяють творчо інтерпретувати твори у цих видах мистецтва, визначати їх морально-філософський зміст та практично використовувати отримані знання у професійній діяльності. У діяльності вчителів музики і хореографії аксіологічна компетентність набуває провідного значення, оскільки самоосягнення цих видів мистецтва починається, перш за все, з інтерпретації їх творів, із здатності особистості емоційно-чуттєво, а потім інтелектуально їх сприймати крізь призму естетичного ідеалу.

Для формування аксіологічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії передбачена розробка організаційно-методичної моделі хореографічного навчання, яка містить концептуальний і структурно-змістовий аспект і спрямована на формування, з одного боку, особистісних якостей майбутніх вчителів музики і хореографії, а з іншого - набуття знань, умінь і навичок, необхідних для їх подальшої педагогічної діяльності.



## Література до першого розділу

1. Андрущенко В. (2012) Світанок Європи. Проблема формування нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття К., Леся, 728 с.
2. Андрощук Л. М. (2009) Формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Уманський держ. педагогічний ун-т ім. Павла Тичини. Умань, 200 с.
3. Аристотель - Евдемова етика (2005). Переклад з давньогрецької Т.В.Васильєвой, Т.А.Міллер, М.А.Солоповой, 448 с.
4. Арцишевська М. Р. (2007) Інтеграція змісту освіти : [монографія]. Луцьк : "Вежа" Волин. нац. ун-ту ім. Л. Українки, 316 с.
5. Бех І. Д. (2003) Виховання особистості: у 2 кн. К.: Либідь, 2003. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навч.-метод. видання. К.: Либідь, 280 с.
6. Благова Т. (2014) Розвиток народно-сценічного танцю у діяльності професійних вокально-хорових колективів ХХ століття. Вісник Львівського університету, вип. 14, с. 125-130.
7. Благова Т. О. (2011) Хореографічна підготовка вчителя у системі вищих педагогічних навчальних закладів в Україні 20-х рр. ХХ ст. Витоки педагогічної майстерності: Зб. наук. пр. Полтава. Вип. 8. С. 65–70.
8. Бондаренко Л. (1974) Методика хореографічної роботи в школі. Київ: Музична Україна, 52 с.
9. Булгакова Н. Вища освіта і Болонський процес. Педагогіка вищої школи: навч.-метод. посіб. К.: Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк», 2009. 84 с.
10. Великий тлумачний словник сучасної української мови. (2005) Уклад. В. Бусел. К.: Перун, 1728 с..
11. Верхоляк А. (2016) Характеристика професійних компетенцій по сучасному танцю у будуючих педагогов-хореографов в ВУЗе. Наука и школа, 2016, № 5. С. 89–95.

- 12.Віндельбанд Вільгельм. (1913) Історія нової філософії у її зв'язку із загальною культурою та окремими науками. Т. 2: ПлатонаНет.
- 13.Вознюк О.В, Знаннєва інтеграція як основа інтердисциплінарності педагогіки/ Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologi Ekxploatacji, 2013. S.707-717.
- 14.Гегель Г. (2008) Феноменология духа .М.: Академический Проект, С. 13.
- 15.Голдрич О. (2006) Хореографія. Львів: СПОЛОМ, 104 с.
- 16.Гончаренко С.У. (1997) Український педагогічний словник. К., 375 с.
- 17.Гусєв В. (2000) Західна філософія Нового часу XVII-XVIII ст. Підручник. К., Либідь, 368 с.
- 18.Гушлевська І. (2004) Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. Шлях освіти, 2004, № 3. С. 22–24.
- 19.Долинська Л. В. (2008) Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя : [навч. посіб.] Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О. В., 124 с.
- 20.Дрозда П. (2012) Оволодіння навичками гри на музичному інструменті як один із чинників підготовки майбутнього педагога-хореографа. *Нова пед. думка: наук.-метод. журн.* № 4. С. 107–109
- 21.Енциклопедія освіти (2008) [гол. редактор В. Г. Кремень] / Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, С. 356
- 22.Євтодюк А. (2014) Аксіологічні засади сучасної системи України / Педагогічний пошук № 2 (82), ISSN 2073-624X
- 23.Зінич О.В. (2004) Пластичність у балетній музиці М. Равеля (в аспекті взаємодії мистецтв): автореф. дис ... канд. мистецтвознавства: 17.00.03 / Національна музична академія України ім. П. І. Чайковського. К, 17 с.
- 24.Зязюн І. (2011) Аксіологічні ресурси педагогічної дії вчителя / Іван Андрійович Зязюн // Естетика і етика педагогічної дії: зб. наук, праць. – Київ-Полтава, С. 9-24.
- 25.Каган М.С. (2007) Философская теория ценности. Санкт-Петербург., 'ТОО Петрополис, 205 с.
- 26.Кант І. (1995) Основи метафізики моральності. Наука, С. 55–119.

- 27.Калюжна Т.Г. (2012) Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти: монографія К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 128 с.
- 28.Коберник Л. О.(2008) Роль та місце ціннісних орієнтацій у формуванні особистості. Наука і освіта / Л. Науковопрактичний журнал південного наукового центру АПН України. № 4-5. С. 28–33.
- 29.Козинко Л. (2015) Теоретичні засади використання основ хореофольклористики в процесі фахової підготовки майбутніх вчителів хореографії. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти.. Вип. 18. С. 133–139.
- 30.Козир А. В., Дуб'юк Н. М. (2018) Аксіологічна концепція мистецького навчання студентів факультетів мистецтв. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти,вип. 28, с. 8-13
- 31.Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Н. М. Бібік, Л. М. Ващенко, О. В. Овчарук, Л. І. Паращенко та ін. (2004) К., «К.І.С.», 112 с.
- 32.Кравченко І. А.(2009) Основи музичного аналізу в роботі хореографа. Херсон. 40 с.
- 33.Кривохижа А. (2003) Гармонія танцю. Методичний посібник з виклад. курсу «Мистецтво балетмейстера» для хореогр. відділень пед. університетів. Кіровоград, 99 с.
- 34.Кримський С.Б. (2008) Під сигнатурою Софії. К., Вид. дім «Києво-Могилян. Акад.», 367 с.
- 35.Курнатова О. В.(2005) Основы социокультурной компетентности будущих специалистов культуры и искусства. Хореографическое образование на рубеже XXI в.: опыт, проблемы, перспективы развития. 46 с.
- 36.Лосєва Н. М. (2006) Педагогічна компетентність викладача. Didactics of mathematics: Problems and Investigations, Pp. 209–213.

37. Лю Цяньцян. (2007) Художественная компетентность в исполнительской подготовке студентов-музыкантов и хореографов. Теорія та методика мистецької освіти. Вип. 5 (10). С.43-47) Київ, НПУ імені М.П.Драгоманова
38. Манхейм К. (1994) Діагноз нашого часу/Пер. з нім. та англ. М., 744 с.
39. Медвідь Т. (2015) Актуальні проблеми підготовки майбутніх хореографів. *Сучасні стратегії розвитку хореографічної освіти: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Умань, 16–17 травня 2015 р.)*. Умань: ФОП Жовтий О. О. С. 62–65.
40. Моляко В. А. (1978) Психология творческой деятельности. К.: Знание, 147 с.
41. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. (2001), К.: Шкільний світ, 16 с.
42. Олейникова О. Д. (2001) Образовательные ценности и ценностная инверсия в культуре / О. Д. Олейникова // *Философия образования для XXI века*, № 1. С. 69-79.
43. Пометун О. І. (2004) Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук.: К.І.С., 16
44. Пархоменко О. (2016) Формування балетмейстерських умінь майбутніх учителів хореографії у процесі фахової підготовки» Автореферат на здобуття наук. ступеня канд. пед. Наук 13.00.04, К., 20 с.
45. Помпа О. Д. (2015) Використання традицій танцювальної підготовки народів світу як тенденція у розвитку української народно-сценічної хореографії. *Вісник Київського національного університету підготовки і мистецтв*. Серія «Мистецтвознавство». 2015. Вип. 32. С. 75–80.
46. Равен Дж. (2002) Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М. : «Когито-Центр», 396 с.
47. Разуменко Т. О. (2016) Роль танцювальних традицій у патріотичному вихованні молоді на прикладі України та КНР. Педагогіка та психологія», Вип. 54. С.107–118.

48. Рассел Б. Історія західної філософії. (1995) Пер. з англ. Ю.Лісника, П.Таращука. К., Основи, 204 с.
- 49.Роговик Л. (2007) Психологія танцю. Київ: Главник, 304 с.
- 50.Рожко М. М. (2006) Формування пластичної підготовки студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів: автореф. дис. кан. пед. наук: 13.00.04 / Луган. нац. пед. ун-т ім. Т.Шевченка. Луганськ, 22 с.
- 51.Ріккерт Г. (1914) Про систему цінностей // О системе ценностей // Логос. М., 36. , вип. 1.
- 52.Роменець В. А. (2001) Психологія творчості . К.: Либідь, 2001. 286 с.
- 53.Ростовська Ю. (2005) «Формування педагогічних переконань майбутніх учителів музики і хореографії у процесі методичної підготовки» зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання музики і музичного виховання (м. Київ, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова).13.00.02 – теорія і методика навчання музики і музичного виховання , К., НПУ імені М.П. Драгоманова.
- 54.Рудницька О.П. (2005) Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти. Тернопіль: Богдан, 360 с.
- 55.Ростовський О.Я. (2011)Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод. посібн.Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2011.
- 56.Сердюк Т. І. (2009) Формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів хореографії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Націон. пед. університет імені М. П. Драгоманова. К., 252 с.
- 57.Сердюк Т. І. (2011)Художньо-естетична школа майбутніх учителів-хореографії : формування досвіду. Монографія. Донецьк, ЛАНДОН -XXI, 273 с.
- 58.Сисоева С. О.(2013) Методологія науково-педагогічних досліджень: Підручник / Рівне: Волинські обереги, 360 с
- 59.Смородський В. І. (2015) Формування виконавських навичок гри на фортепіано в учнів дитячих музичних шкіл на засадах жанрового підходу:

- автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 20 с.
60. Станішевський Ю. (2003) Балетний театр України: 225 років історії. Київ: Муз. Україна, 440 с.
61. Стеценко О. С. (2008) Зцілення людини словом музикою і піснею. Кіровоград: Центрально-Українське видавництво, 76 с.
62. Таранцева О. О. (2002) Формування фахових умінь майбутніх учителів хореографії засобами українського народного танцю: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 22 с.
63. Ткачова Н.О. (2000) Формування ціннісних настанов особистості як регулятора її поведінки. Наук. Записки каф. педагогіки.(ХНУ), Х., Константа, , вип. V. с. 165-174
64. Ткачова Н.О. (2004) Історія розвитку цінностей в світі: монографія.Х., Видавн. центр ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2004, 423 с
65. Тараненко Ю.П. (2017) Підготовка майбутніх учителів хореографії до розвитку художньо-творчих здібностей школярів. дис. канд. Пед наук, 13.00.04.Бердянськ, 282 с.
66. Універсальний словник-енциклопедія (2001), УСЕ - 2-е видання, доповнене, Київ: "Всеуито", Львів: "Атлас", 2001, 1575 с.
67. Філософський енциклопедичний словник / [за ред. В. Шинкарука], К.: Абрис, 744 с.
68. Хабарова С. В. (2007) Структура гармонійного образу в сучасній бальній хореографії. Вісник міжнар. слов'ян. ун-ту. Вип. 10. № 1. С. 54–57.
69. Хе Сюефей. (2015) Акмеологічний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів хореографії. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*: зб. наук. пр. 2015. № 12. С. 198–203.
70. Хе Сюефей. (2015) Музична підготовка – як складова професійної компетентності майбутнього вчителя хореографії. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія

- 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. 2015. Вип. 19(24). С. 80–86.
- 71.Ціпан Т. С. (2016) Професійна компетентність сучасного вчителя. Інноватика у вихованні, Вип. 3. С. 174–181.
72. Чавчавадзе Н. З. (1984) Культура та цінності. Тбілісі,
73. Щолокова О.П. (2011) Компетентнісна парадигма мистецької освіти/Педагогічна майстерність як система професійно-мистецьких компетентностей.- Чернівці.Зелена Буковина, вип. 3, с. 42-46.
- 74.Щолокова О.П. (2014) Аксиологічні виміри мистецької освіти// Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірка наукових праць. Вип. 16(21) Частина 2.,К. С. 40-43.
75. Denek K., Kuźniak I. (2001) Projektowanie celów kształcenia w reformowanej szkole, Poznań.
- 76.Leinfellner, W. (1973) "Axiological Foundations of the Realising, the Technological, and the Cognitive Sciences." Journal of Human Relations 21(2):152-160.
- 77.Lotze (1923) H. Mikrokosmos. Ideen zur Naturgeschichte und Geschichte der Menschheit. Versuch einer Anthropologie. 6. Auflage. 3 Bde. Leipzig.
- 78.Lotze H. (1894) Geschichte der deutschen Philosophie seit Kant. Leipzig, С. 92.
- 79.Schnädelbach, (1983). Philosophie in Deutschland. 1831– 1933 / H. Schnädelbach. Frankfurt am Main,
- 80.Perry R.B. (1952) Realms of Value. A Critique of Human Civilization. Harward University Press, Cambridge Mass, P. 3.

## **РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ АКСІОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ І ХОРЕОГРАФІЇ В СИСТЕМІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ**

На підставі змісту аксіологічної компетентності обґрунтовано наукові підходи та принципи, визначено педагогічні умови, форми, методи хореографічної підготовки, а також алгоритм упровадження методичних засад у процес навчання студентів педагогічних університетів в галузі музичної і хореографічної освіти.

### **2.1. Характеристика організаційно-методичної моделі аксіологічної компетентності вчителів музики і хореографії на засадах інтеграції**

Теоретико-методологічний аналіз проблеми аксіологічної компетентності у майбутніх вчителів музики і хореографії свідчить про необхідність кардинально нового підходу до розробки організаційно-методичної моделі, орієнтування на яку дозволить модернізувати навчальний процес і впроваджувати сучасні форми і методи навчання. Її особливістю є забезпечення взаємозв'язку теорії та практики навчання студентів у процесі фахової підготовки. Саме тому одним з важливих завдань нашого дослідження стала розробка нової моделі формування аксіологічної компетентності майбутніх педагогів-хореографів.

Поняття «модель» походить від латинського «modulus», яке перекладається як «міра», «взірець», «норма». Воно розглядається у різних науках і трактується у відповідності із завданнями дослідження. Так, В. Штофф у роботі «Моделювання і філософія» дотримується думки, що «модель» – це організована у подумках система, здатна відобразити і заміщувати об'єкт дослідження. Вивчаючи її, можна отримати нову інформацію про об'єкт, що зображується» [44, с. 89]. Наш український філософ В. Шинкарук відзначає, що для кожної моделі існує її прототип або оригінал, тобто той об'єкт, для зміцнення якого вона призначається [42].



Розглядаючи цю проблему в галузі психології, Г. Балл стверджує, що першим кроком у побудові моделі є визначення кінцевого результату навчання. Він підкреслює, що таке розуміння є важливим для сучасних педагогічних досліджень, оскільки містить попереднє проєктування навчально-виховного процесу з його подальшим відтворенням [2].

З педагогічної точки зору моделі характеризуються прямими і зворотніми зв'язками, які забезпечують узгодженість всіх її складових, а сам процес створення моделі називається моделюванням. На погляд вчених, моделювання є методом наукового та філософського пізнання педагогічних процесів. Під час цього пізнання створюється модель, за допомогою якої зображають і вивчаються відповідні явища. Зокрема С. Гончаренко вважає, що модель – це система, дослідження якої стає засобом отримання інформації про іншу систему. Він зазначає, що моделювання є одним із «методів пізнання і перетворення світу, який дістав особливо широке поширення з розвитком науки, обумовив створення нових типів моделей, які розвивають нові функції самого методу». [7, с. 290]. Однією з важливих умов, які висуваються до моделі, він вважає її відповідність реальній дійсності, тобто основним властивостям і параметрам, але при цьому зауважує, що під час розробки такої моделі необхідно визначити основні її складові.

У мистецькій освіті моделювання також є важливим методом пізнання педагогічної діяльності. Разом з тим під час створення моделі важливо враховувати три загальні положення:

- відповідність моделі оригіналу, тобто її побудова має відповідати освітнім реаліям;
- екстраполяція модельної інформації, тобто можливість перенесення інформації зі створеної моделі на реальний педагогічний процес;
- верифікація модельної інформації - обов'язкова перевірка адекватності моделі педагогічному досвіду.

Розробляючи модель, ми вважали за потрібне враховувати протиріччя, які склалися останнім часом у системі фахової музичної і хореографічної освіти. За нашими висновками такими протиріччями у навчальному процесі виступають: широке застосування поняття «аксіологічна компетентність» у педагогічній лексиці та недостатнє обґрунтування її сутності, змісту і структури у сфері хореографічної освіти; нагальна потреба у підготовці педагога-хореографа, здатного до інновацій у відповідності з аксіологічною спрямованістю мистецької освіти та реальним рівнем випускників ВНЗ; важливістю формування інноваційного потенціалу педагога-хореографа в умовах модернізації мистецької освіти та відсутністю визначених критеріїв його оцінювання.

Спираючись на ці позиції, під час створення організаційно-методичної моделі аксіологічної компетентності майбутніх вчителів музики і хореографії ми намагалися інтегрувати і спрямувати методичні напрацювання викладачів і творчі здобутки світового хореографічного виконавства у річище удосконалення фахової підготовки студентів-хореографів. Передумовою для розробки такої моделі стали думки і зауваження, виявлені в організації процесу навчання хореографів на мистецьких факультетах вищих навчальних закладів освіти України.

Ми враховували, що запропонована модель повинна мати чітку структурну організацію всіх складових, які включають: зміст, наукові підходи та принципи, педагогічні умови, форми і методи навчання, компоненти та відповідні критерії з показниками. З цією метою під час розробки моделі в ній було виділено такі блоки:

- методологічно-цільовий – містить мету, педагогічні умови, наукові підходи та принципи навчання;
- процесуально-змістовий – включає форми, методи, творчі завдання у галузі хореографічного навчання та педагогічні умови їх реалізації;
- структурно-результативний – містить компоненти, критерії та рівні сформованості аксіологічної компетентності студентів.

Методологічна спрямованість нашого дослідження вимагала визначення причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей щодо організації, спрямування та реалізації педагогічного процесу, формування змісту, завдань і методів навчання, дотримання яких забезпечує ефективність вирішення визначених проблем. Надалі розглянемо педагогічні умови, наукові підходи та принципи, спрямовані на удосконалення хореографічної освіти майбутніх педагогів.

Згідно науково-педагогічних досліджень під педагогічними умовами вчені розуміють сукупність необхідних і достатніх взаємозумовлених обставин, які забезпечують оптимальний розвиток конкретного педагогічного феномену, в нашому дослідженні – аксіологічної компетентності.

Виходячи з обґрунтування у попередньому розділі аксіологічної компетентності майбутніх вчителів музики і хореографії, змістового наповнення фахових дисциплін та їх місця в освітньому процесі закладу вищої мистецько-педагогічної освіти, визначимо комплекс *педагогічних умов*, а саме:

- насичення аксіологічним компонентом змісту навчальних програм з фахових музичних і хореографічних дисциплін;
- розширення мистецького тезаурусу майбутніх вчителів музики і хореографії;
- націленість аксіологічного компонента у фахових дисциплінах на майбутню педагогічну діяльність.

Представлені педагогічні умови логічно вибудовуються в комплекс, у якому перша педагогічна умова стає провідною, а інші їй підпорядковуються або конкретизують (рис 2.1).

Конкретизуємо представлені педагогічні умови.

*Перша педагогічна умова* – насичення аксіологічним компонентом змісту навчальних програм з фахових хореографічних дисциплін. Як

показано на рисунку 2.1, ця педагогічна умова є базовою в комплексі необхідних і достатніх педагогічних умов у контексті проблематики дисертації. Пояснимо свою позицію.

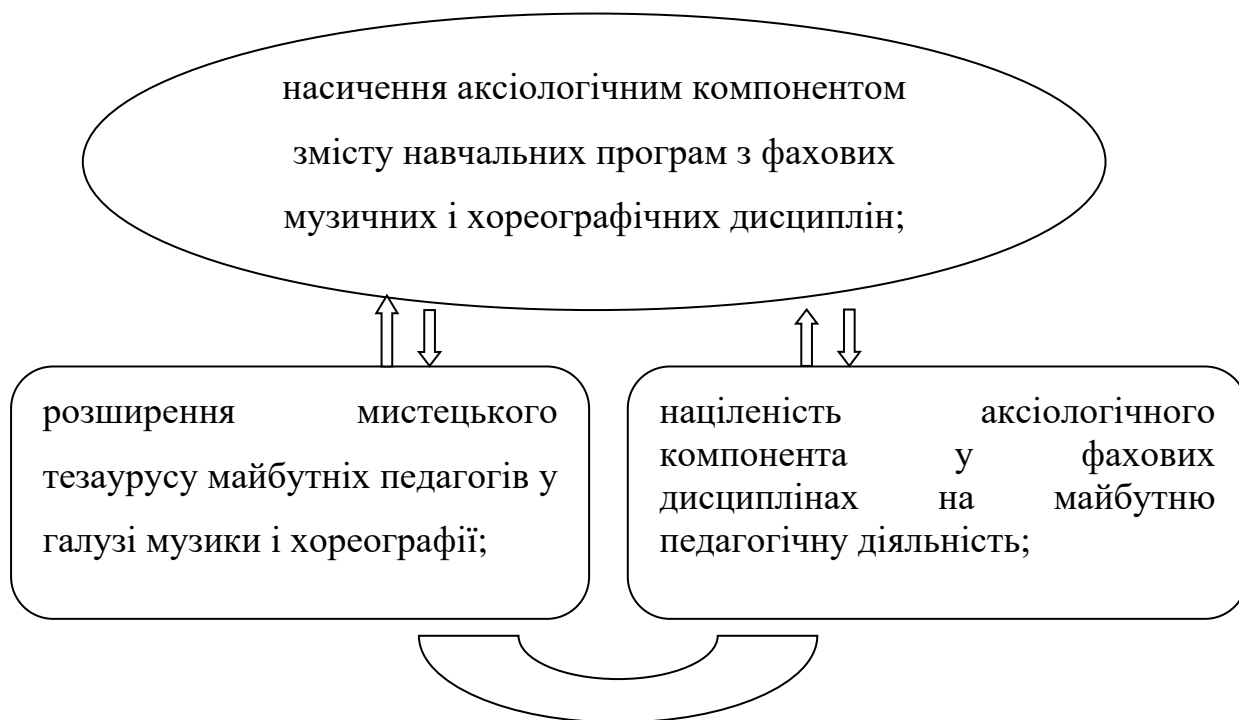


Рис. 2.1 Комплекс педагогічних умов майбутніх вчителів музики і хореографії, необхідних для формування аксіологічної компетентності

У процесі вивчення фахових дисциплін майбутні педагоги музичного і хореографічного мистецтва мають системно набувати ерудованості у різних видах, стилях і жанрах цих видів мистецтва. Разом з тим, оскільки хореографія і музика тісно взаємозв'язані, студенти повинні також розширювати коло своїх знань музичних творів, тобто усвідомлювати і навчатися застосовувати під час аналітико-інтерпретаційної діяльності основи організації музичної мови, удосконалювати своє розуміння логіки музичної форми та її невід'ємність від змісту, що пов'язано з природою художнього образу в музиці, оволодівати навичками вербальної інтерпретації музичних творів поряд із засвоєнням хореографічної термінології.

У процесі вирішення цих завдань у майбутніх вчителів музики і хореографії активно розвивається емоційна сфера, формується здатність до

художньої емпатії та рефлексії, що сприяє утворенню особистісних аксіологічних компетентностей. При цьому також розвивається загально-мистецьке критичне мислення, яке є невід'ємною частиною ціннісних орієнтацій. У такий спосіб на фахових хореографічних дисциплінах реалізується завдання поєднання хореографічного мислення як мистецького і мислення абстрактно-логічного, теоретичного. Таким чином, майбутній педагог-хореограф постає перед необхідністю занурюватися в музичне мистецтво на основі вивчення його історичних і теоретичних аспектів, знаходити спільне та відмінне у природі обох мистецтв та їх сприймання.

Тому відповідно до першої педагогічної умови у фахових навчальних дисциплінах вважаємо за необхідне передбачити декілька аспектів, важливих для подальшої розробки відповідної методики:

- опанування музичних і хореографічних творів у контексті процесів, які сприяли їх створенню, визначення певної епохи, країни, в якій жив і творив композитор;

- опанування творів хореографічного мистецтва не лише з хореографічної точки зору, а й як синтетичних видів мистецтва, які створюють цілісний художній образ за задумом композитора, хореографа, балетмейстера, режисера, танцівників за допомогою костюмів, гриму, декорацій та реквізиту.

- використання відеозаписів видатних танцівників для створення цілісності хореографічного образу; здійснення загального аналізу їх творчості у зіставленні з музичною композиторською та виконавською інтерпретаціями, що ефективно розширює мистецький світогляд майбутнього педагога-хореографа і тим самим збагачує його професійну підготовку;

Таким чином, насичення аксіологічним компонентом змісту навчальних програм з фахових музичних і хореографічних дисциплін безпосередньо впливає не тільки на розширення мистецького світогляду майбутніх вчителів музики і хореографії в їх загальнокультурному розвитку,

а й на оволодіння практичними навичками – виконавськими, аналітико-інтерпретаційними, педагогічно-комунікативними тощо.

*Друга педагогічна умова* – розширення мистецького тезаурусу майбутніх педагогів у галузі музики і хореографії. Зазначимо, що мистецький тезаурус належить до багатоаспектних понять. Він зумовлений природою музичного і хореографічного мистецтва, його роллю в ієрархії мистецтв.

Під мистецьким тезаурусом ми розуміємо структуроване знання стосовно термінології, яка визначається потребами майбутньої професійної діяльності. Її структура включає історико-теоретичний, жанрово-стильовий та методичний блоки. Постійне розширення цих знань відбувається на основі естетичного сприймання, опрацювання різноманітних музичних і хореографічних номерів та виконавсько-творчого опрацювання музичних і хореографічних творів.

При цьому ціннісна орієнтація виконавської діяльності у процесі хореографічного навчання мотивується безмежним розмаїттям сучасного хореографічного мистецтва, появою нових виконавських стилів. Пошуки нових засобів хореографічного самовираження, відпрацювання студентом свого індивідуального виконавського стилю під час інтерпретації хореографічних творів потребують активізації ціннісних домінант в процесі його хореографічної підготовки.

*Третя педагогічна умова* - націленість аксіологічного компонента у фахових дисциплінах на майбутню педагогічну діяльність. Реалізація цієї педагогічної умови частково торкається предметів фахового хореографічного циклу, зокрема, методики хореографічного навчання учнів у хореографічних студіях і хореографічних гуртках, а також проведення педагогічної практики з учнями в умовах позакласної діяльності.

Вчителі музики і хореографії мають бути готовими до організації не тільки позакласної а й позашкільної діяльності з учнями, до роботи з дитячими музичними і хореографічними колективами, до підготовки масових

мистецьких заходів, тобто таких, які за своєї сутністю вимагають під час застосування аксіологічного спрямування.

Узагальнюючи викладене стосовно змісту і взаємозв'язку визначених педагогічних умов, доходимо висновку, що їх повноцінна реалізація стає можливою за умов дотриманням провідних для проблеми нашого дослідження *науково-педагогічних підходів та педагогічних принципів*. Окреслимо їх докладніше.

У педагогічній літературі науковий підхід розглядається як методологічна орієнтація педагога, котра спонукає його використовувати у характерній сукупності взаємопов'язані ідеї, поняття і способи педагогічної діяльності. За концепцією З. Курлянд «підхід» – це «визначена позиція, що обумовлює дослідження, проектування, організацію будь-якого явища, процесу (у нашому випадку – освіти)» [32].

У галузі мистецької освіти останнім часом виокремилися різноманітні підходи, спрямовані на вирішення проблеми удосконалення фахової підготовки педагогів. У дисертації розглянемо саме ті, необхідність врахування яких впливає зі змісту ключових понять та мети дослідження, а саме: для досягнення оптимального результату аксіологічної компетентності майбутніх педагогів-хореографів у процесі вивчення фахових дисциплін.

Враховуючи аксіологічно-компетентнісну спрямованість нашого дослідження, в ньому були визначені аксіологічний, компетентнісний, синергетичний, інтеграційний та культурологічний наукові підходи. Кожен з цих підходів забезпечує широкий мистецько-смісловий спектр дій, які характеризуються естетичною цінністю ідей, художніми якостями змісту, а також урахуванням інтересів студентів, їх творчих потенцій та потреб.

Першим розглянемо аксіологічний підхід. Нагадаємо, що аксіологія (від грец. *αξια* — цінність) — наука про цінності, учення про природу духовних, моральних, естетичних та інших цінностей, а також їх зв'язок між собою, із соціальними, культурними чинниками та особистістю людини. У аксіології цінності поділяють на дві великі групи: «нижчі», або «матеріальні»

цінності (для задоволення біологічних потреб) і вищі, або духовні цінності. Крім того, цінності поєднують в собі як об'єктивні (зокрема трансцендентні), так і суб'єктивні складники. Саме тому вони відіграють важливу роль у перетворенні реальності й здатні виконувати важливу роль в обґрунтуванні умов для дії та мотивації поведінки.

Проблему цінностей вчені різних галузей активно вивчали на протязі всього ХХ століття, зокрема у філософії, соціології, психології, педагогіки. Значну увагу їй приділяють й сучасні українські науковці - В. Андрущенко, І. Бех, М. Головатий, І. Зязюн, Л. Дубчак, П. Таланчук, С. Сисоєва, Л. Хомич, Г. Шевченко. Наприклад, М. Головатий вважає, що цінності – це певні ідеї і погляди, за допомогою яких люди задовольняють свої потреби та інтереси. З точки зору задоволення духовних потреб людини і суспільства цінності завжди виявляються позитивними. Кожному суспільству притаманна своя особлива ієрархія цінностей, проте важливу роль виконують базові цінності, які постають у формі національної свідомості.

Специфіка ціннісного ставлення визначається поняттям «цінність», Розглядаючи цю проблему, І. Бех визначає дефініцію «цінність», таким чином: «Все, що може цінувати особистість, що є для неї значущим і важливим» [3, с. 7]. У цьому контексті ціннісні орієнтації – це певна сукупність ієрархічно пов'язаних між собою цінностей, яка спрямовує людину у її життєдіяльності. Вони визначають: загальну спрямованість інтересів і прагнень особистості; індивідуальні уподобання та їх рівень; міру готовності до реалізації власного «проєкту життя». Також виявляється очевидним, що естетичні цінності виражають емоційне ставлення людини до дійсності. У цій якості вони визначають мотивацію поведінки, істотно впливають на всі сторони її діяльності.

За останні роки формування ціннісного ставлення до мистецтва набуло особливої актуальності. Це пояснюється тим, що цінність пов'язана з такими феноменами як естетична насолода і художня емоція, стає засобом духовного збагачення особистості через сприйняття загальнолюдських цінностей,



закодованих у художніх образах. Активна взаємодія студента з художнім змістом творів, що їх наповнює, дає змогу формувати власну, духовно спрямовану систему ціннісних орієнтацій, які він може висловити у процесі власного виконання.

Формування ціннісного ставлення здійснюється шляхом залучення особистості до мистецтва, зокрема, у процесі художнього сприймання. Вирішальну роль при цьому відіграють емоційні реакції. У цьому плані можна пригадати думку М. Кагана, який наголошував: «Те, що мистецтво неможливо ні створити, ні «спожити», ні сприйняти поза емоцій, поза особистісних уподобань, робить його незамінимим у формуванні нашого особистісного ставлення до світу». Звернення до творів мистецтва вважаємо особливо значущим у підготовці майбутніх педагогів-хореографів, в якій розвиток ціннісної свідомості, ціннісного світогляду, формування духовного потенціалу особистості набуває особливого значення.

Обґрунтовуючи ціннісне ставлення до музичної та хореографічної діяльності, можемо орієнтуватися на теорію цінностей психолога Ш. Шварца, яка включає такі позиції:

- цінності спрямовують на бажані цілі й мотивують до дій;
- цінності є трансцендентальними щодо специфічних дій та ситуацій;
- цінності розташовуються у певній послідовності відповідно до їх важливості одна від одної і створюють систему ціннісних пріоритетів особистості;
- відносна важливість різних цінностей керує поведінкою (тобто дії залежать від того, яка з релевантних і конкуруючих цінностей обирається суб'єктом) [49].

Зазначимо, що у музично-педагогічній літературі цінність твору визначається його емоційним, чуттєво-психологічним, ідейним змістом, системою образів. Цінностями вважаються також засоби створення твору, тобто ті якості, завдяки яким передається його художньо-образний зміст

(композиційна стрункість, гармонійність, завершеність, інтонаційна виразність).

У роботі О. Рудницької «Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти» аксіологічний підхід розкривається через внутрішню і зовнішню культуру особистості. Дослідниця фокусує свої думки на тому, що «кожен індивід живе і діє в умовах культури, а культура наповнює собою індивіда. У такій взаємодії з культурою людина виступає об'єктом її впливу, носієм культурних цінностей та суб'єктом культурної творчості». На думку вченої, культурна людина сприймає цінності у вигляді зразка, який виявляється назовні. Вона ототожнюється з такими якостями особистості як освіченість та інтелігентність, натомість внутрішня культура особистості виявляється у інтеріоризованих цінностях у якості духовних еталонів та ідеалах людини. Саме на такі ідеали має орієнтуватися майбутній вчитель мистецької галузі.

Отже, ціннісне ставлення до хореографічних та музичних творів майбутніми вчителями можна визначити як суб'єктивне усвідомлення художніх цінностей, що зумовлюють процес сприйняття та розуміння цих видів мистецтва й закладених у них духовних смислів. Результатом цього стає визнання спільних явищ музичного і хореографічного мистецтв як особистісно значущих та внутрішньо мотивованих, виявлення цих цінностей в хореографічній діяльності.

При цьому емоції і почуття, які мають виникати у студентів в процесі фахового навчання, стають невід'ємною частиною ціннісного компонента їх самосвідомості. З огляду на це можемо запровадити у науковий тезаурус поняття «емоційно-ціннісний контекст фахового навчання» як необхідної та стійкої спрямованості виконавських дій в комплексі усіх можливих методів і технологій. Дотримання емоційно-ціннісного контексту фахового навчання передбачає створення відповідних умов для отримання студентами нових знань, розширення мистецького інформаційного поля, спонукання до рефлексії.

Повноцінне сприймання та виконання музичних і хореографічних творів стає можливим лише у тому випадку, якщо студенти зможуть постійно розширювати свій тезаурус, осмислювати і оцінювати явища, характерні для кожного етапу розвитку музичного і хореографічного мистецтва. Так, в осягненні хореографічного мистецтва можна виділити такі основні позиції:

- необхідність ціннісного осмислення хореографічних процесів у контексті розвитку музичного мистецтва;
- виявлення естетичних і етичних особливостей авторського художнього світу;
- набуття навичок інтонаційного і жанрово-стильового аналізу для осягнення еволюційного процесу в хореографічному мистецтві;
- засвоєння методів аксіологічного аналізу.

Урахування цих особливостей допомагає спрямувати навчальний процес у триєдиному завданні: забезпечити відповідними знаннями, навчити способами їх отримання і застосування, виховати творчу особистість, здатну до активної і продуктивної хореографічної діяльності.

Наступним розглянемо компетентнісний підхід, оскільки він також виступає базовим підґрунтям нашого дослідження. Проблеми його впровадження в процесі фахової підготовки вчителів мистецьких дисциплін досліджувалися у працях А. Козир, Н. Гуральник, Л. Коваль, В. Лабунця, Г. Падалки, О. Ростовського, Т. Стратан-Артишкової, О. Щолокової. У їх роботах простежується думка, що компетентність є особистісним утворенням, яке виявляється в процесі активних самостійних дій людини і проявляється у результаті навчання. Вчені трактують цей феномен як інтегрований результат навчальної діяльності студента за трьома рівнями – ключовими, міжпредметними та предметними і пов'язують компетентності з кінцевими результатами навчання, що дозволяє їх чітко виміряти та зафіксувати.

У хореографічній освіті компетентнісний підхід розглядається у дослідженні Т. Сердюк. На думку вченої, він, надаючи орієнтири у конструюванні власного змісту навчання, допомагає майбутнім педагогам набутти уявлення стосовно художньо-естетичного досвіду, сформувати професіоналізм і творчі якості, набутти ключових, загальних і спеціальних хореографічних компетенцій. Таким чином, увесь процес навчання студентів-хореографів на засадах компетентнісного підходу орієнтований на формування успішного фахівця [38].

Ще одним важливим для нашого дослідження вважаємо синергетичний підхід. Більшість науковців (І.Зязюн, Л.Масол, В.Орлов, О.Щолокова та ін.) вважають педагогічну синергетику напрямком педагогічного знання, який засновується на законах і закономірностях самоорганізації і саморозвитку освітньо-виховних систем. При цьому вони акцентують увагу та узгодженості усіх його частин для утворення відкритої цілісної структури.

У контексті мистецької освіти синергетичний підхід маємо трактувати як складну нелінійну динамічну систему, відкриту до перманентних змін у відповідності з трансформацією соціокультурного контексту. Він змушує брати до уваги саморегульованість системи, тобто розглядати її як таку, що тяжіє до певного саморозвитку. При цьому важливо враховувати її потужний варіативний евристичний потенціал, оскільки він забезпечує художньо-освітній саморух усіх суб'єктів освіти: науковців, методистів, викладачів, учнів і стимулює індивідуальну й колективну творчість.

На думку О.Щолокової, застосування синергетичного підходу як концептуальної основи методології мистецько-педагогічної освіти надає можливість по-новому підійти до розробки проблем фахового навчання, розглядаючи їх перш за все з позиції «відкритості», співтворчості і орієнтації на саморозвиток. Враховуючи, що у перекладі з грецької мови поняття «синергетика» означає співдружність або співпрацю, сутність синергетичного підходу в педагогіці мистецтва вона вбачає у вирішенні

таких проблем: як керувати не керуючи, не нав'язливо спрямовувати студентів на позитивний шлях розвитку; як забезпечити їх самовиховання, самоосвіту і саморозвиток. [45]

За її переконанням, систему мистецько-педагогічної освіти можна вважати відкритою по-перше тому, що в ній постійно відбувається процес обміну інформацією (знаннями) між педагогом і студентами (зворотній зв'язок), а також цілеспрямоване добування інформації, під час якого з'являються нові цілі, методи і засоби навчання. По-друге змінюється зміст освіти, якщо він відповідає новим вимогам.

Відтак виникає нелінійність як процесу, так і результату навчання, тобто результат освітнього процесу відрізняється від задуму його учасників. По-третє, освітній інформаційний простір, що постійно збільшується, виводить систему із стійкої рівноваги. Разом з тим, відзначає вчена, з позицій синергетики у навчанні не може бути безладдя, в ньому завжди присутня певна системність. З цих позицій педагогічну синергетику можна розглядати в якості синтезу багатofакторних взаємодій освіти і самоосвіти, виховання і самовиховання [45, с.31-32].

Для нашого дослідження також цікавою є думка вченої, що синергетична дія – це дія, яка відбувається завдяки власним діям і здібностям, педагог повинен підтримувати в учнях самостійність, своєчасно помічати успіх, розвивати ініціативу, інтерес до відкриття себе, навколишнього світу, постійного пошуку власного професійного шляху. «Тобто синергетика вчить не пригнічувати особистість, а бачити в студентах особистісну значимість, спиратися на неї у своїй роботі» [45, с.32].

Ідею впровадження синергетичного підходу в практику інструментально-виконавського навчання розглянуто у монографії Н.Мозгальнової. Вчена відзначає, що методична складова інструментально-виконавської підготовки постійно оновлюється та модернізується, тобто вона не є «застиглим утворенням». Відповідно до теорії нелінійних динамік методична система здатна до самоорганізації та саморозвитку, тому

орієнтування на цей підхід є своєчасним і актуальним. Авторка відзначає, що «сутність процесу інструментально-виконавської підготовки з позицій синергетичного підходу полягає у пробудженні виконавських можливостей студентів, стимулюванні власних, не розкритих і навіть прихованих ліній розвитку» [25, с.97]. Синергетичний підхід детермінує ідею відкритості і творчого характеру навчально-виконавської діяльності майбутніх учителів музики, актуалізує міжпредметні та міжциклові зв'язки інструментально-виконавської підготовки, що сприяє її всебічності та спроможності до креативної педагогічної взаємодії.

Загалом огляд праць з даної проблематики підтверджує загальні положення сучасної педагогіки, що орієнтація на синергетичний підхід дозволяє об'єднати в ціле будь-які частини та елементи, властивості і якісні характеристики фахових знань, адже він визначає необхідність реконструкції змісту навчального матеріалу, тобто надання йому такої структури, яка сприяла б інтеграції знань, умінь і навичок в цілісній системі фахової підготовки вчителя. Тому, поряд із синергетичним одним із методологічних орієнтирів нашого дослідження було обрано інтегративний підхід.

Надалі розглянемо можливості застосування інтегрованого підходу в процесі музичного і хореографічного навчання. Для усвідомленого впровадження його ідей в навчальну практику необхідно виявити чітке розуміння дефініції «інтеграція».

Аналіз словникових джерел дозволив з'ясувати, що з філософської точки зору інтеграція - це одна з характеристик процесу розвитку, яка пов'язана з об'єднанням у ціле різнорідних частин і елементів і підносить рівень цілісності та організованості системи» [42]; у великому тлумачному словнику української мови інтеграція визначається як «доцільне об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи»; у психологічному словнику вона представлена як принцип об'єднання системи єдиним цілим»; у педагогічному словнику поняття «інтеграція» характеризується таким чином: відбір та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів з

метою цілісного, системного й різнобічного вивчення важливих наскрізних тем (тематична інтеграція); створення інтегрованого змісту навчальних предметів, які об'єднували в єдине ціле значення з різних галузей [7, с.6].

Українські вчені Н. Мойсеюк та І. Дичківська вважають інтеграцію процесом і результатом взаємодії різних елементів. Він супроводжується відновленням, встановленням, ускладненням та зміцненням істотних зв'язків між ними на основі достатньої підстави. В результаті цього формується інтегрований об'єкт (система) з якісно новими властивостями, а в структурі зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів [22, с.340].

Вчені приходять до висновку, що інтеграція сприяє організації навчального процесу завдяки ефективному керуванню ресурсами та інформаційними потоками, умінні визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою освітньо-професійну траєкторію, оцінювати власні результати навчання. Важливо також зазначити, що згідно міркувань вчених інтеграція в освіті формує таку ключову здатність як уміння вчитися протягом усього життя, тобто відшукувати і засвоювати нові знання, набувати нових навичок.

Найбільш повно цю проблему розкрив І. Підласий. У своєму підручнику «Педагогіка» він виділив три рівні інтеграції змісту навчального матеріалу:

- внутрішньо-предметний або інтеграційна взаємодія предметів (інтеграція понять, знань, вмінь, в середині навчальних предметів);
- міжпредметний або внутрішньо-дисциплінарний синтез (синтез фактів, понять, принципів з двох і більше предметів);
- транспредметний (синтез компонентів основного та поза аудиторного змісту навчання).

Характеризуючи кожен з цих рівнів І. Підласий зазначає: «Для внутрішньо-предметної інтеграції характерна спіральна структура на основі принципу концентричності: накопичення знань відбувається поступово, систематизація знань будується навколо однієї проблеми, поширюючи і

поглиблюючи її розуміння. Міжпредметна інтеграція складається з міжпредметних зв'язків, інтегрованих занять та блоків, інтегрованих курсів і програм. Міжпредметна інтеграція вирішує задачу поєднання нової теми з попередніми і наступними знаннями, вивчення логічних зв'язків між різними дисциплінами, розділами, темами, визначення їх місця та призначення у майбутній професійній діяльності та об'єднання в одну систему. При цьому повинні бути прийняті до уваги інтереси предметів, які будуть вивчатись в подальшому. Транспредметна інтеграція – це поєднання навчального і виховного процесу в єдине ціле протягом всього процесу навчання студентів» .

Отже, інтегративний підхід у сучасній освіті забезпечує дидактичну ефективність навчального процесу. Він допомагає усунути дублювання інформації, зменшує загальну кількість навчальних дисциплін, підвищує рівень самостійності студентів. Ознаками ефективної інтегративної фахової підготовки студентів у навчальному закладі стає її багата аспектність та системність.

За нашими спостереженнями, використання інтегрованого підходу в практиці хореографічного навчання майбутніх педагогів відкриває низку нових можливостей для різнобічного і практичного засвоєння набутих мистецьких знань та виконавських умінь студентів-хореографів.

Підсумовуючи вищесказане зазначимо, що орієнтація на інтегрований підхід в процесі хореографічного навчання дозволяє спрямовувати теоретичні та методичні напрацювання у галузі хореографічної освіти, а також здобутки видатних хореографів у річище виконавського досвіду та формування відповідного світогляду майбутнього вчителя хореографії.

У змісті хореографічної освіти ми також важливого значення надаємо культурологічному підходу, оскільки він є універсальним засобом для формування мистецьких знань студентів. Він передбачає внесення у зміст освіти культури у її різноманітних проявах. Така позиція підкріплюється думкою, що у феномені культури завжди знаходили своє відображення



процеси, пов'язані із вихованням, становленням і розвитком особистості. Тому культура тісно пов'язана з поняттям «освіта».

Аналізуючи історико-логічні, системно-структурні, змістово-цілісні аспекти співвідношення культури і освіти, вчені (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В.Огнев'юк ) дійшли висновку, що педагогіка, спираючись на цей підхід, має аналізувати педагогічні явища через призму культурних сфер життя і споріднених з культурою людських цінностей, будувати міжособистісні відносини у площині «людина-людина», Згідно усталених поглядів науковців культура представляє певну цілісність, яка функціонує за особливими законами і виступає основним джерелом освіти.

Наприклад, В.Огнев'юк звертав увагу на те, що освіта є складним соціокультурним феноменом. З одного боку, це викликає необхідність звернення педагогіки до джерел освіти, тобто розглядати її у якості феномену і частини загальної культури, з іншого - як культуровідповідну систему, культуровідповідне середовище і культуротранслюючий процес, що відображає, передусім, такі фундаментальні властивості культури як: єдність у багатогранності; універсальність та цінності. [29].

Оскільки культура має високий виховний і освітній потенціал, вона стає потужним фактором розвитку людини, її соціалізації та індивідуалізації. Отже, культура не тільки творить людину, а й людина водночас стає її творцем. У цьому контексті, не можна не погодитись з думкою І. Зязюна щодо об'єктивної потреби формування «людини культури». В її образі вчений репрезентує такий тип особистості, який втілює культурні начала: свобода, гуманність, творчість, духовність, адаптивність.

Таким чином культурологічний підхід означає, що саме через культуру людина відкриває і перетворює світ, а також своє «Я», реалізує власний духовний потенціал, наближається до світових досягнень людської цивілізації. На думку О. Щолокової, механізмом забезпечення культуровідповідності мистецької освіти виступає її фахове спрямування. Вона трактує мистецтво як чинник розширення пізнавальних можливостей

особистості для розвитку її світоглядних установок, активізації внутрішнього емоційного життя, як засіб психологічної розрядки і відновлення духовних сил в умовах напруженого сьогодення.

Вчена пропонує створювати на лекціях і практичних заняттях педагогічне середовище, яке сприяє формуванню творчої особистості й адаптації студентів до педагогічної діяльності. Відповідно навчальний процес на заняттях спрямовується на формування у студентів педагогічного світогляду як компонента творчої діяльності. Досягти його можливо за таких умов:

- якісного засвоєння художньої картини кожної епохи та основних мистецтвознавчих понять;
- формування мистецького і педагогічного досвіду, опора на нього;
- наявність тісних зв'язів між теоретичними і методичними курсами;
- посилення уваги до сучасних проблем мистецтва;
- опора на самостійність та активність студентів під час ознайомлення з творами мистецтва, виявлення їх педагогічної значущості. [50]

З урахування цих позицій культуротворчими основами у вищій хореографічній освіті виступають:

- глибоке та всебічне опанування студентами культури рідного народу;
- формування у студентів уявлень стосовно розмаїття світової культури та рівноцінності різних культур;

Згідно представлених позицій вчених музичне і хореографічне навчання студентів у вищих навчальних закладах освіти виступає культуротворчим середовищем, яке формує їх у напрямку професійної діяльності, виявляє і розвиває їх фахові уміння і навички, визначає систему цінностей і ціннісних орієнтацій, виховує шанобливе ставлення до культури свого народу та інших культур.

Підсумовуючи зазначимо, що в контексті дисертації положення аксіологічного, компетентнісного, синергетичного, інтеграційного та

культурологічного наукових підходів є взаємозумовленими, але при цьому наскрізною виступає ідея аксіологічності. Зазначені підходи вже доказали ефективність в теорії та практиці мистецької освіти. Однак в руслі нашого дослідження вони набувають дещо іншого ракурсу, тобто спрямовують стратегію навчання на поліфункціональність хореографічної підготовки студентів.

Специфіка змісту і методів хореографічного навчання вимагали впровадження спеціальних педагогічних принципів, які відображають сутність цього процесу. Провідними положеннями, які узагальнюють наукові підходи, визначають основні вимоги до формування у майбутніх педагогів – музикантів і хореографів аксіологічної компетентності та відповідають логіці їх майбутньої діяльності в результаті дослідження було визначено принципи: **пізнавальної активності, емпатійності, ціннісної інтеграції, творчої ініціативи та моделювання мистецького пізнання**. Розглянемо ці принципи докладніше.

Принцип пізнавальної активності спрямований на підготовку свідомих та активних учителів хореографічного мистецтва. Слід зазначити, що активність притаманна різним сферам людської діяльності, серед яких виокремлюються її пізнавальна спрямованість. Зокрема В. Орлов дійшов висновку, що в освітній концепції процес реалізації можливостей вчителів мистецьких дисциплін ґрунтується на механізмах рефлексивної самоорганізації особистості й характеризується «духовною наповненістю, єдністю емоційно-чуттєвого і логічного компонентів, об'єктивно-суб'єктивним характером, динамічністю» [20 с. 169].

За сприятливих творчо-пошукових умов пізнавальний інтерес стає засобом живого, творчого навчання людини, найсильнішим її мотивом. Він активно взаємодіє з системою ціннісних орієнтацій, переростає в стійку рису характеру, впливає на інтелектуальні здібності, збагачує пізнавальний досвід, почуття та ін. Цим пояснюється активна увага педагогічної науки і практики до створення особистісно орієнтованої моделі освіти, яка б забезпечувала

потенціал активізації внутрішніх сил і можливостей осіб різного віку, що навчаються, шляхом розвитку їх інтересів і потреб.

На нашу думку, принцип пізнавальної активності у студентів музичного і хореографічного напрямків сприяє реалізації власної творчої ініціативи під час самостійної навчальної та концертної діяльності, допомагає набутти нових компетенцій, їх ефективно засвоювати з подальшим самостійним використанням у практичній діяльності.

У структурі активності науковці виділяють наступні елементи: готовність до виконання навчальних завдань; прагнення до свідомої самостійної діяльності; усвідомлення виконуваних дій; стійкість уваги до предмету активності; прагнення підвищити власний особистісний фаховий рівень.

Реалізація принципу пізнавальної активності в системі музичної та хореографічної освіти допомагає студентам виявити свою творчу ініціативність, продемонструвати можливості і потенції, тобто повністю реалізуватися у мистецькій діяльності.

Наступним розглянемо принцип емпатійності. У психології емпатійність описується як здатність людини розуміти та співпереживати емоційні стани інших людей. Поява значної кількості досліджень в цьому напрямку на протязі останніх десятиліть пов'язана перш за все зі спробами вчених вивчити та всебічно оцінити адаптивні ресурси індивіда завдяки його вмінню емоційно взаємодіяти з іншими людьми.

У психологічній науці також набуває поширення феномен «емоційний інтелект». Вченими встановлено, що високий емоційний інтелект допомагає людині збалансувати емоції і розум, відчувати внутрішню свободу, усвідомити власні потреби і мотиви поведінки, а також скорегувати стратегію власного життя. Для педагогіки мистецтва їх висновки мають непересічне значення.

Ми вважаємо, що така особливість є невід'ємною частиною як музичної, так і хореографічної діяльності. Це пояснюється тим, що танець і музика належать до споріднених видів мистецтва, між якими існує глибокий

взаємозв'язок. Музику вважають душею танцю. Вона створює той творчий настрій, ту емоційну атмосферу, які потрібні для створення хореографічного образу. Тільки завдяки органічному зв'язку музики і пластичних рухів танець набуває осмисленості та виразності. Він активізує емоційне переживання студентом стильових і жанрових закономірностей як музичних так хореографічних творів.

Також важливо зазначити, що хореографія як вид мистецтва має символічну властивість, оскільки значення, які надаються речам, ситуаціям та ідеям завдяки відкладанню в асоціативній пам'яті надають їй привабливості. Отже, існує взаємозв'язок між емоціями та досвідом танцю. «Емоційний» підхід до процесу художнього спілкування в танці є необхідним і беззаперечно важливим фактором його застосування у танцівників. Концепція кінестетичної емпатії в контексті специфіки партнерської взаємодії проявляється у вигляді емпіричної взаємодії між виконавцями, яка втілює різні аспекти їх рухів. Ця унікальна взаємодія позиціонується у вигляді сенсорного досвіду, якому сприяють емоційна складова, пам'ять та уява танцюристів. Відтак емоції та пам'ять стають способами кінестетичного посилення їх взаємодії.

Близьким до принципу пізнавальної активності є **принцип ціннісної інтеграції**. Згідно цього принципу навчальний процес має бути організований таким чином, щоб естетичні цінності були інтегровані у всі аспекти навчання. Він забезпечує гармонійний розвиток студентів завдяки об'єднанню у навчанні естетичних цінностей. Цей принцип передбачає залучення у навчальний процес методики, яка дозволяє створити цілісну освітню середу та підтримує всебічний розвиток особистості. Ціннісна інтеграція визначає процес органічного включення цінностей у всі аспекти навчального процесу, забезпечуючи їх всебічну реалізацію. Це передбачає не тільки формування у студентів певних моральних і культурних орієнтирів, але й інтеграцію цих орієнтирів у різні складові навчання, такі як зміст

освіти, педагогічні методи і технології, а також у соціальне і культурне середовище навчального закладу.

**Принцип творчої ініціативи та моделювання мистецького пізнання** засновується на позиції, що педагог зобов'язаний бути яскравою, неповторною особистістю, вміти творчо мислити, адже його педагогічна діяльність тільки наполовину будується на раціональних технологіях. Друга її частина спрямовується на розвиток у студійців мислення. Саме тому спрямованість професійної підготовки майбутніх педагогів-хореографів з високим рівнем творчого мислення стає особливо актуальною. Їм потрібно навчитися самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати неординарні рішення, бути спроможними до постійного удосконалення своєї освіти та творчого саморозвитку.

Ще одним важливим принципом для нашого дослідження вважаємо **принцип рефлексивності**. Він є основою для постійного вдосконалення педагогічної практики і забезпечення високої якості навчання. Усвідомлене осмислення і аналіз своєї діяльності дозволяє студентам адаптувати різні методики, реагувати на потреби учнів і досягати кращих результатів. Наявність рефлексії у навчальному процесі допомагає студенту змодельовати свою виконавську діяльність, тісно взаємодіяти й комунікувати з учасниками хореографічного колективу, максимально ефективно організувати і коригувати свій навчальний процес.

Дотримання визначених принципів є важливим для реалізації всіх педагогічних умов аксіологічної компетентності педагогів в галузі музичної та хореографічної діяльності. Однак при цьому з певною логікою встановлюються пріоритети щодо відповідності конкретних педагогічних принципів тій або іншій педагогічній умові. Наочно це представимо на рисунку 2.2.

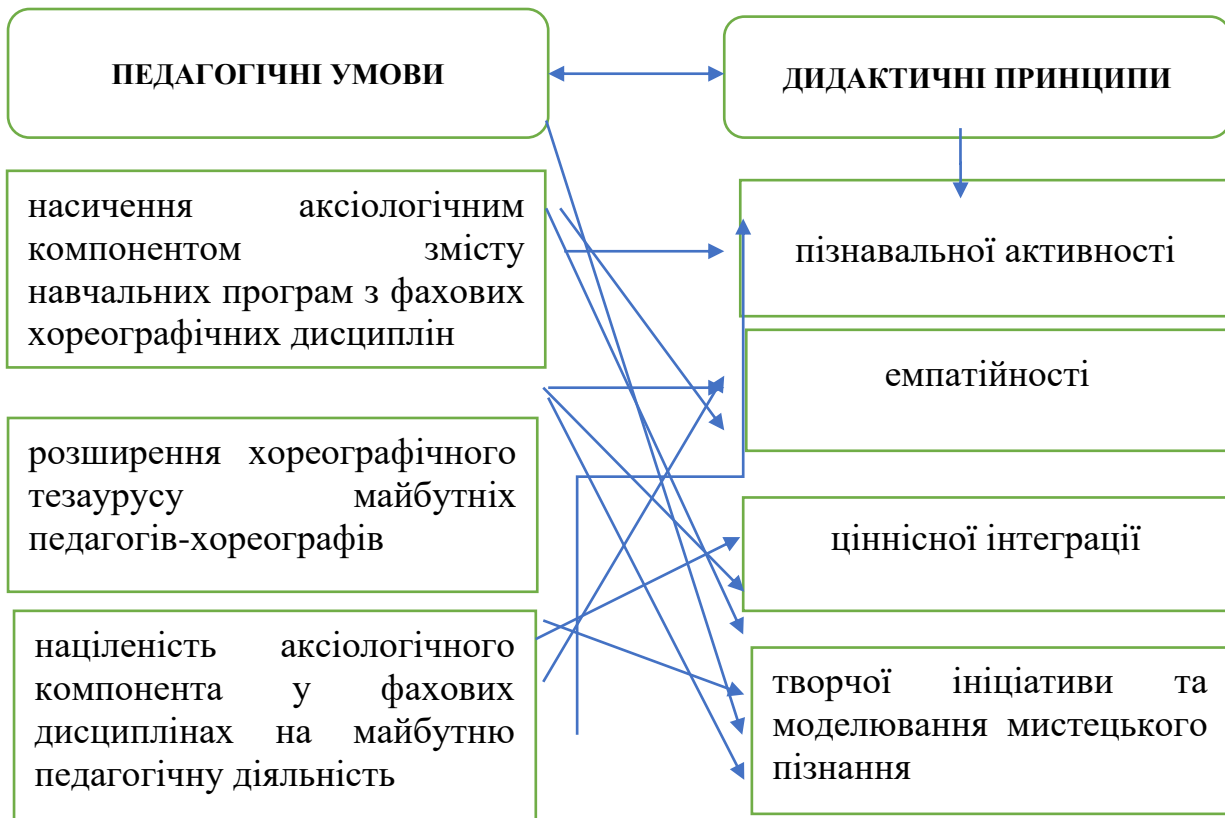


Рис. 2.2. Педагогічні умови та принципи формування аксіологічної компетентності в умовах навчального процесу

Як бачимо на зображеному рисунку 2.2 усі педагогічні умови тісно пов'язані з дидактичними принципами. Але найбільше смислове навантаження все ж має перша педагогічна умова, яка передбачає формування у студентів пізнавальної активності і творчої ініціативи під час опанування фахових дисциплін.

## 2.2. Компонентна структура, критерії, показники та орієнтовні рівні сформованості аксіологічної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва

Для визначення компонентної структури аксіологічної компетентності майбутніх вчителів музики і хореографії з метою подальшої проєкції на зміст критеріїв та показників означеної якості, а також для розробки методичних засад її формування спираємося на розроблену в підрозділі 1.2 сутність цього поняття.

Принциповими для нашого дослідження вважаємо такі особистісні прояви майбутніх вчителів музики і хореографії, які характеризують сформованість їх аксіологічної компетентності. Вони охоплюють:

- *когнітивну сферу* (обізнаність у сфері мистецтва, в контексті якої пізнається конкретний музичний або хореографічний твір; знання естетико-мистецтвознавчих та психологічних основ інтеграції мистецтв, що виявляється в мистецькій та педагогічній інтерпретації творів.

- *мотивацію* і волю майбутніх вчителів музики і хореографії щодо постійного здобуття нових для них знань та умінь у сфері музичної або хореографічної діяльності, визначення та подолання труднощів у процесі оволодіння знаннями та вміннями у власній виконавській та педагогічній діяльності;

- *емоційну сферу* (емоційність переживання художніх образів і хореографічному і музичному видах мистецтва; емоційне та глибоке прийняття важливості застосування обох видів мистецтва для власного професійного розвитку);

- *діяльнісну сферу* (ціннісні орієнтації щодо видів і жанрів хореографічного і музичного видів мистецтва, які в своїй основі є синтетичними; а також цінність введення таких видів мистецтва у власну музичну творчість та в майбутню педагогічну діяльність);



Такі особистісні прояви закладено у зміст структурних компонентів феномену аксіологічної компетентності (**мотиваційно-цільовий, когнітивно-аргументований, емоційно-рефлексивний та інтерпретаційно-творчий компоненти**). Узагальнюючи викладений зміст аксіологічної компетентності майбутніх вчителів музики і хореографії, можемо деталізувати зміст її компонентів.

*Мотиваційно-цільовий компонент.* Вважаємо, що серед усіх представлених компонентів він набуває найбільш вагомого значення, оскільки ефективність і якість навчального процесу напряду залежить від рівня і дієвості мотивації студентів.

У загальному сенсі під мотивацією розуміється сукупність різних спонукань: мотивів, потреб, інтересів, прагнень, цілей, потягів, установок, ідеалів, які в загальному сенсі визначають детермінацію поведінки взагалі []. У наукових дослідженнях мотивація навчання розглядається як результат впливів освіти, сімейної та соціальної середовища, при цьому підкреслюється, що вона пов'язана з життєвими установками, прагненнями та інтересами людини.

Важливим для науковців є питанням співвідношення мотивів і цілей діяльності. Вчені вважають, що мотив виступає спонукою постановки тих чи інших цілей, адже для того, щоб поставити перед собою ціль, потрібен відповідний мотив - самоствердження, самореалізація матеріального стимулу, інтерес до даної діяльності тощо. Ціль, як правило, детермінується декількома мотивами, як власними, так і соціальними. Разом з тим, за визначенням А. Маслоу, будь-яка діяльність стимулюється декількома базовими потребами, тому залучення різноманітних потреб, актуалізація широкого кола збуджувальних факторів підвищує загальний рівень мотивації діяльності.

Варто наголосити, що науковці чітко визначають співвідношення «мотив-діяльність». На їх думку, діяльність на рівні індивіда - це активність, яка реально пов'язує суб'єкт з об'єктом. Діяльність завжди ґрунтується на

певних потребах, які, з одного боку, зумовлюють активність людини, а з іншого - залежать від неї, оскільки потреби задовольняються або не задовольняються. Отже мотив спонукає діяльність, а мета надає їй спрямованості. Будь-яка діяльність складається з певного ланцюга дій, підпорядкованих меті.

Цікавий алгоритм розвитку мотивації студентів-музикантів до професійного зростання запропонував В. Лабунець. В його основі лежить механізм розвитку мотивації «знизу вгору» і «зверху вниз». Сутність першого полягає у тому, що стихійно сформовані або спеціально організовані педагогом умови навчальної діяльності і взаємовідношення між учасниками навчального процесу вибірково актуалізують окремі ситуативні потяги, які при систематичній активізації поступово закріплюються і переходять в стійкі особистісні мотиви навчання і професійного зростання. Механізм розвитку мотивації «зверху вниз» полягає у засвоєнні студентами запропонованих у готовій формі спонукань, які (за задумом викладача) мають бути у нього і які сам студент повинен перетворити із зовнішніх у внутрішні реально діючі спонукання .

Особливістю мотиваційно-цільового компонента аксіологічної компетентності педагога-хореографа є розуміння взаємозв'язків між різними видами мистецтва, готовність впроваджувати їх у своїй педагогічній діяльності, знаходити педагогічні підходи до формування в учнівської молоді оцінювальних орієнтирів в галузі мистецтва. Необхідно, щоб у процесі навчання майбутні педагоги був спроможними не тільки самостійно сприймати художні твори, а й під час їх тлумачення висловлювати власні погляди і думки. При цьому важливо, щоб не втрачалися естетичні орієнтири, виявлялися притаманні цим творам унікальні риси.

Безпосередньо пов'язаний з попереднім компонентом емоційно-рефлексивний компонент, який забезпечує дієве ставлення студентів до процесу музичного і хореографічного навчання. Він передбачає загостреність

почуттів, високу розвиненість їх емоційної сфери, а також здатність глибоко переживати духовні цінності, втілені в художніх образах.

Аналіз наукових праць дозволяє констатувати, що мистецтво хореографії пов'язано з такими аксіологічними феноменами як естетична насолода і художня емоція. Воно є засобом духовного збагачення особистості через сприйняття загальнолюдських цінностей, закодованих у музичних інтонаціях символікою хореографічної пластики. Активна взаємодія танцівника з художнім змістом хореографічного твору, що його наповнює, дає змогу формувати власну, духовно спрямовану систему ціннісних орієнтацій, які студент може висловити у процесі власного виконання.

Відомо, що емоції функціонують у структурі діяльності. Вони оцінюють зв'язок між предметами і діяльністю, для якої ці предмети є мотивами. Таку взаємозалежність встановили ще у 1908 році Р. Йєркс і Дж. Додсон і сформулювали її у вигляді закону. Вчені помітили, що емоції, з одного боку, функціонують у межах діяльності і сигналізують людині про її успішність для неї, а з іншого – про її результати для інших людей.

Крім того, емоції як цінності зумовлюють схильність людини до одних видів діяльності й нелюбов до інших. Завдяки емоційної корекції поведінки формується функція передбачення майбутнього, яка символізує про можливий приємний або неприємний наслідок виконуваних дій. Завдяки цій функції значно скорочується пошук індивідом виходу з проблемної ситуації

Головним призначенням емоцій сучасні вчені вважають оцінювання діяльності, у зв'язку з чим вони виділяють такі їх функції: оцінка теперішнього і організація діяльності, закріплення досвіду, передбачення майбутнього, синтезування образу. Характер емоцій визначається наявністю актуальної потреби й оцінкою індивідом імовірності її задоволення. Така оцінка формується на підставі життєвого досвіду та неусвідомленого зіставлення наявної і можливої інформації стосовно засобів, часу та ресурсів, необхідних для задоволення потреби.

Разом з тим у процесі мистецького навчання значну роль у формуванні особистісних якостей майбутніх педагогів в галузі музики і хореографії відіграє рефлексія - здатність людини до самопізнання, вміння аналізувати власні дії, вчинки, мотиви і зіставляти їх з суспільно значущими цінностями, а також діями та вчинками інших людей. Завдяки власним рефлексіям людина вступає «у особистісні стосунки» з навколишнім світом, пізнаючи та оцінюючи його.

На переконання В. Роменця, рефлексія є «принципом післядії, який пов'язаний з формуванням філософської стратегії поведінки, а це, своєю чергою, виявляє характер особистості». Вона є відображенням індивідуальності студента, оскільки майбутній вчитель проявляє себе в таких пріоритетних сферах буття та засобах діяльності які притаманні його індивідуальності. Рефлексивність допомагає студенту усвідомити свою індивідуальність, неповторність та унікальність, які виявляються в процесі його навчальної та педагогічної діяльності, спрямовує його емоції у режим самопізнання і самоспоглядання власної хореографічної діяльності [1].

Дія емоційно-рефлексивного компонента пронизує всі сторони виконавської та педагогічної діяльності не тільки музикантів, а й хореографів. Оцінюючи власні результати роботи, вони має можливість аргументовано коригувати її та перетворювати за власним бажанням. Саме цей компонент стає стрижневим у структурі аксіологічної компетентності майбутніх педагогів - музикантів і хореографів.

Наступний, когнітивно-аргументований компонент аксіологічної компетентності спрямований на формування глибоких знань та осмислення змісту і форм хореографічних і музичних творів, їх аргументованого застосування у власній музичній і хореографічній діяльності. Ці теоретичні знання необхідні для усвідомлення закономірностей хореографічного і музичного видів мистецтва, розуміння їх форм та засобів художньої виразності. Історичні знання в галузі хореографічного мистецтва допомагають зрозуміти послідовність його розвитку, виявити жанрові та

стильові особливості. Усе це дозволяє актуалізувати потрібну інформацію та забезпечує переконливе виконання музичних творів і хореографічних номерів з урахуванням цих особливостей.

Характерною ознакою такої діяльності стають аналітичні уміння, адже сам характер професійної діяльності потребує усвідомлення образного характеру музичного або хореографічного твору, виразних особливостей його засобів та форм, відповідних музичним інтонаціям. Педагогу-музиканту і хореографу важливо уявляти мету аналітичного розбору музичного твору, необхідність виконавського відтворення композиторського задуму в його цілісності, забезпечення емоційного заглиблення учнів у хореографічний твір. Для цього вони мають навчитися виділяти головні, найбільш важливі елементи смислового наповнення художніх образів, найбільш яскраві їх особливості.

Когнітивно-аргументований компонент аксіологічної компетентності педагога-хореографа передбачає здатність спрямувати сприймання учнів таким чином, щоб у їх свідомості образність твору поєднувалася із засобами пластичної виразності. Його аналітичні уміння спрямовуються на концентрацію уваги учнів під час репетиційних занять на динаміку руху як іманентну ознаку хореографічного і музичного видів мистецтва.

Важливою ознакою цього компонента є вміння педагога надавати свою аргументовану оцінку хореографічному твору, яка має бути логічною і послідовною. Вона повинна з мистецтвознавської точки зору у доступній формі виявляти характерні ознаки його змісту, композиційну структуру і найважливіші естетичні характеристики.

Визначаючи інтерпретаційно-творчий компонент аксіологічної компетентності студентів у галузі музичної та хореографічної діяльності ми дотримувалися думки, що виконання творів у цих видах мистецтва, знаходження цікавих інтерпретаційних рішень вимагає від студентів творчої ініціативи, сприяє виявленню особистої оригінальності. З цих позицій особливого значення набуває інтерпретування музичних і хореографічних

творів як різновиду творчої діяльності, орієнтованої на їх емоційно-інтелектуальне осмислення.

Виконавська інтерпретація у сфері споріднених видах мистецтва завжди передбачає високий технічний рівень виконавця, його фізичну і духовну свободу, багатство і різноманітність пластичних рухів. Розуміння цих особливостей допомагає створенню художньо-цілісної інтерпретації хореографічного твору.

Створюючи танець як художнє ціле, студент-виконавець має визначити його ідейно-тематичне спрямування та сюжет, виділити основну думку, виходячи зі своїх естетичних смаків та уподобань. У конкретно-чуттєвому відтворенні дійсності на перший план виходять пластика і рух, які у поєднанні становлять основу твору. Працюючи у цьому напрямку, у студента виникають окремі лексичні знахідки, цікаві композиційні побудови, їх вдалі зв'язки з музичним твором. У цьому і проявляється його творча індивідуальність.

Наголосимо, що така якість і у музиканта є сутністю і критерієм рівня його педагогічної майстерності. Вона характеризує професійну самосвідомість, рівень творчої діяльності та творчий потенціал і разом з тим передбачає динамічне поєднання відповідних знань, умінь та естетичного ставлення, що допомагає набувати необхідного досвіду.

Танцівник і музикант усіма виражальними засобами передають художній задум, створюють мистецький твір, у якому показують своє бачення реального світу. Органічний сплав засобів пластичної виразності утворює хореографічну фразу і навіть цілі речення, підпорядковані архітектоніці твору. У конкретно-чуттєвому відтворенні образів хореографічними засобами на перший план виходять пластика і рух, які стають основою твору, а поєднання різноманітних рухів, жестів і поз стають шляхом до створення хореографічного художнього образу.

Якщо хореографічний твір не викликає у виконавця яскравого захоплення та щирого естетичного схвалення, він не зможе створити виразну

інтерпретаційну концепцію, знайти оригінальні рухи для демонстрації твору. З урахуванням цього компетентнісний рівень творчої індивідуальності майбутнього педагога-хореографа має характеризуватися усвідомленням своїх творчих можливостей, прагненням будувати свою професійну діяльність з опорою на них.

Творча індивідуальність студентів музичного і хореографічного напрямків проявляється не тільки у власному виконавському процесі, а й під час оцінювання інших виконавців. Важливим для нього стає формування умінь аналітичного розбору музичних і хореографічних творів та особливостей їх виконання для аналізу власної професійної майстерності. Сам процес оцінювання не закінчується безпосередньо сприйняттям твору, а триває на протязі всього аналітичного етапу і завершується тільки в момент формування оцінного судження. В такому судженні відбиваються ціннісні пріоритети особистості, виявлені під час аналітико-оцінювальної діяльності.

З формуванням у студентів адекватної оцінки пов'язаний розвиток такої важливої якості для музиканта і хореографа як впевненість. Впевнений у собі студент правильно оцінює свої здібності і можливості, він вміє знаходити відповідні виконавські прийоми, приділяє належну увагу контролю над своїми виконавськими діями в процесі концертних виступів.

Не достатня розвиненість у студентів оцінно-критичних суджень не сприяє цілісно-семантичному розумінню музичного і хореографічного мистецтва та створенню переконливої виконавської інтерпретації творів. Враховуючи ці обставини студентам необхідно навчитися усвідомлювати тісний взаємозв'язок, взаємовплив та взаємозалежність усіх елементів музики і танцю, їх співвіднесення у спільній конструкції для компетентного оцінювання виконавської діяльності. Наприклад, у процесі аналізу студент-хореограф має навчитися виділяти основні елементи смислового наповнення образу та його особливості. Якщо його професійна оцінювальна позиція спрямовується на виявлення оригінальності та самобутності хореографічного

твору, вона сприятиме поступовому удосконаленню власних творчих якостей.

Отже інтерпретація і творчість у музичному і хореографічному видах мистецтва завжди йдуть поруч, стимулюючи і впливаючи одна на другу. Розуміючи інтерпретацію як творчий діалог між балетмейстером і виконавцями, наголосимо на суттєвій ролі інтерпретаційно-творчої складової в структурі їх аксіологічної компетентності.

Для більшої наочності представимо розроблену структуру аксіологічної компетентності вчителів музики і хореографії на рис. 2.3.

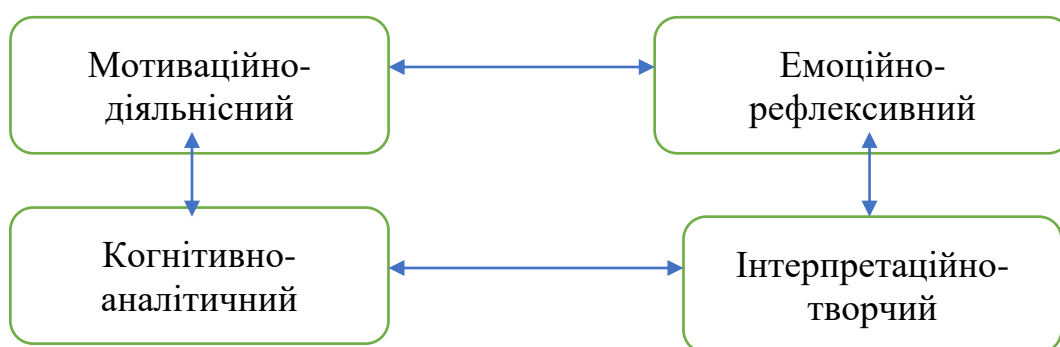


Рис. 2.3. Компонентна структура аксіологічної компетентності педагога-хореографа

Підсумовуючи вищезазначене, констатуємо, що розглянуті компоненти – **мотиваційно-діяльнісний, емоційно-рефлексивний, когнітивно-аналітичний, інтерпретаційно-творчий** – розкривають різні сторони фахової підготовки студентів у музичному і хореографічному напрямках. Визначення і обґрунтування цих компонентів дають змогу повніше вивчити і оцінити всю складність і багатогранність даного процесу, ефективність якого значною мірою залежить від застосованих у навчальному процесі наукових підходів, принципів та педагогічних умов.

Беручи до уваги розроблену структуру аксіологічної компетентності майбутніх педагогів музичного і хореографічного напрямків, можемо виокремити **критерії** її сформованості у процесі опанування фахових дисциплін музичного і хореографічного напрямків. Такими критеріями



визначено: мотиваційний, когнітивно-аналітичний, емоційно-рефлексивний, творчо-діяльнісний.

Виокремлюючи вищезазначені критерії ми припускаємо, що їх зміст не може бути тотожним компонентам структури аксіологічної компетентності, але в цілому вони мають враховувати зміст усіх компонентів. Отже:

- *мотиваційний критерій* зіставляється з вольовою сферою особистості, вмінням поставити перед собою ціль, проявляти сформований інтерес до музичної та хореографічної діяльності;

- *когнітивно-аналітичний критерій* зіставляється з когнітивною сферою особистості (здатністю аналітично мислити, усвідомлювати закономірності хореографічного і музичного видів мистецтва, розуміння їх форм та засобів художньої виразності).

- *емоційно-рефлексивний критерій* зіставляється з емоційною сферою майбутнього вчителя музики і хореографії та сферою їх ціннісних орієнтацій (емоційність сприймання та переживання художніх творів – власне музичних та синтетичних, – що лежить в основі художньої емпатії); а також із вмотивованістю щодо поліхудожнього пізнання);

- *творчо-діяльнісний критерій* зіставляється із здатністю практично застосовувати набуті фахові знання для створення музичних і хореографічних образів та їх збагачення, розвинуті уміння експериментувати із засобами виразності в інтерпретаційній діяльності.

На рисунку 2.3 представлені основні зв'язки між сферами особистісного розвитку студентів, виокремлені структурні компоненти аксіологічної компетентності та критерії, за якими ми передбачаємо діагностувати стан цієї якості у майбутніх педагогів.

За кожним з критеріїв аксіологічної компетентності майбутнього педагога-хореографа визначаємо *показники*, які конкретизують зміст критеріїв і дозволяють виміряти досліджуваний феномен.

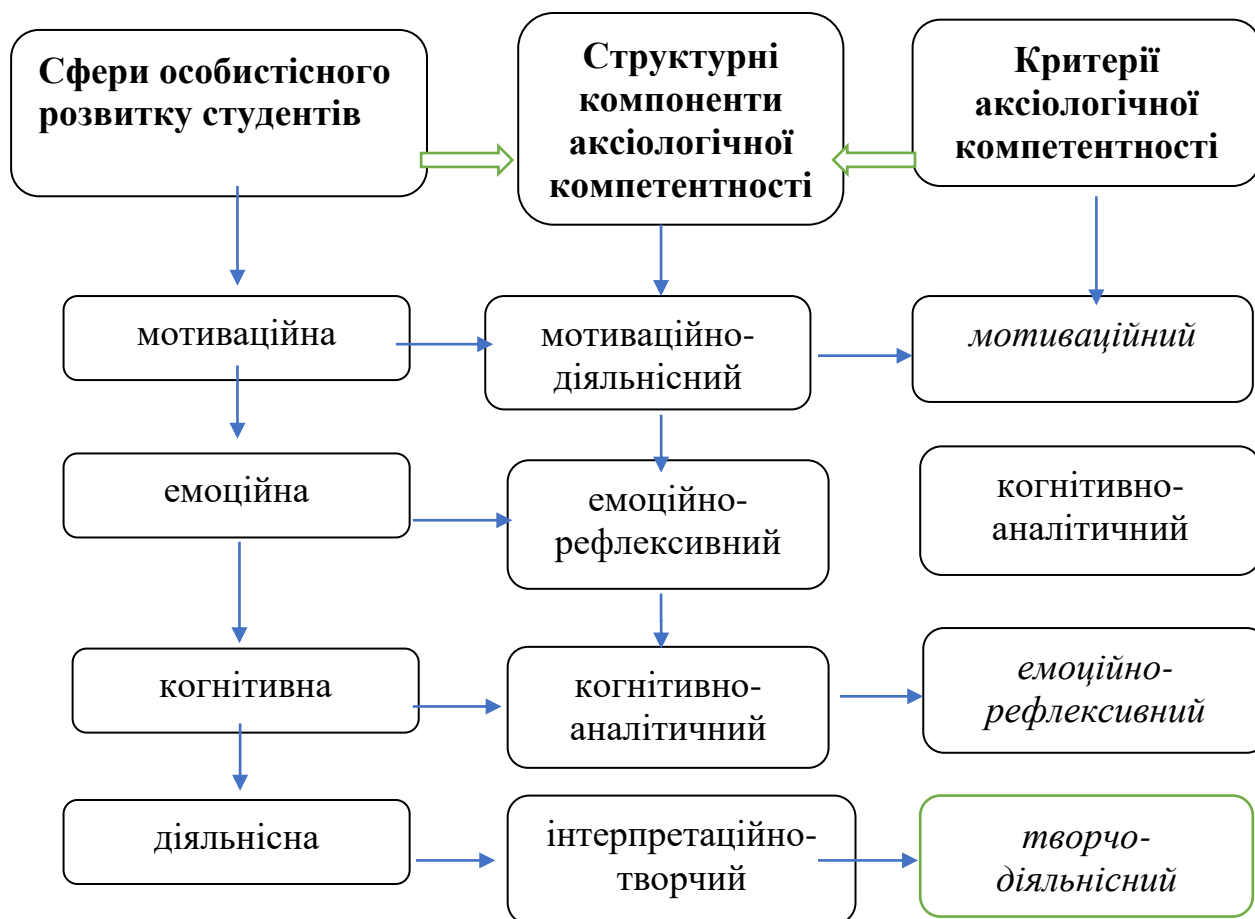


Рис.2.3. Зв'язок особистісної сфери, структурних компонентів і критеріїв аксіологічної компетентності майбутніх вчителів музики і хореографії

На наш погляд, такими показниками можуть бути наступні:

Показники мотиваційного критерію:

- усвідомлення потреби в осмисленні музично-хореографічного матеріалу;
- наявність інтересу до застосуванні інтегративних методів у навчальній роботі над мистецькими творами;

Показники емоційно-ціннісного критерію:

- наявність знаково-графічної орієнтації під час опрацювання музично-хореографічного твору;

- адекватність операційно-аналітичних процесів у практичному втіленні набутих студентами фахових знань,

Показники когнітивно-аналітичного критерію:

- вияв аналітичних умінь щодо розробки навчальної наочності у музично-хореографічній діяльності,
- здатність до використання можливостей засобів мультимедіа під час організації музично-хореографічної роботи

Показники творчо-діяльнісного критерію:

- вияву самостійності у використанні творчих можливостей для виконавсько-виразного втілення музично- хореографічного образу;
- художньо-пошукова активність у досягненні виконавського результату;

Співвідношення критеріїв та показників представимо у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

№	Критерії	Показники
1	Мотиваційний	усвідомлення потреби в осмисленні музично-хореографічного матеріалу;
		наявність інтересу до застосуванні інтегративних методів у навчальній роботі над мистецькими творами;
2	Емоційно-ціннісний	наявність знаково-графічної орієнтації під час опрацювання музично-хореографічного твору;
		адекватність операційно-аналітичних процесів у практичному втіленні набутих студентами фахових знань
3	Когнітивно-аналітичний	вияв аналітичних умінь для розробки навчальної наочності у музично-хореографічній діяльності
		здатність до використання можливостей засобів мультимедіа під час організації музично-хореографічної роботи

4	творчо- діяльнісний	вияв самостійності у використанні творчих можливостей для виконавсько-виразного втілення музично-хореографічного образу
		художньо-пошукова активність у досягненні виконавського результату

Табл 2.1. Зміст критеріїв та показників аксіологічної компетентності майбутніх вчителів музичного і хореографічного напрямків під час вивчення фахових дисциплін

Зміст та компонентна структура аксіологічної компетентності майбутніх вчителів музики і хореографії у процесі вивчення фахових дисциплін, орієнтація на визначені критерії та показники аксіологічної компетентності дозволяють виявити *гіпотетичні рівні* досліджуваної якості – високий (творчий), досконалий (поглиблений), середній (репродуктивний), низький (адаптивний).

Далі представимо зміст кожного рівня з урахуванням компонентної структури аксіологічної компетентності та визначених критеріїв, що дозволить діагностувати існуючий стан цієї якості та оцінити результати застосування запропонованої методики.

**Високий рівень.** Майбутні вчителі музики і хореографії з високим (творчим) рівнем аксіологічної компетентності характеризуються: повнотою знань у музичному, хореографічному і споріднених з ними видами мистецтва; вони проявляють інтерес до творів хореографічного і музичного мистецтва та вмотивованість до їх засвоєння; при цьому у них сформовані власні уподобання щодо окремих хореографічних і музичних творів й в цілому до творчості багатьох композиторів; такі студенти володіють необхідним понятійним апаратом для пояснення і відтворення своїх вражень, виявляють розуміння спільного та відмінного у природі художніх образів цих мистецтв та змісті їх термінів. Студенти цього рівня проявляють цілісність емоційного сприймання художніх образів і розвиненість суджень стосовно

власних виконавських досягнень у художньому засвоєнні хореографічних творів.

**Достатній (поглиблений) рівень** характеризує студентів факультетів мистецтв, які виявляють емоційність сприймання хореографічних і музичних творів різних стилів та жанрів, що стосується тих, які входять у коло мистецьких уподобань; тому цілісність сприйняття художнього образу синтетичних творів (театру, кіно, цирку, естрадних видовищ тощо) виявляє себе залежно від обставин, а саме від враження від твору. Студенти, яких нами віднесено до достатнього рівня, як правило, намагаються вольовими зусиллями досягти досить високих результатів, але такі зусилля виявляються епізодичними і не завжди призводять до позитивних результатів. Бажання експериментувати з виразними засобами для створення нових художніх образів у них виявляється яскраво.

**Середній (репродуктивний) рівень.** Майбутні вчителі музики і хореографії, які досягли цього рівня аксіологічної компетентності характеризуються: виявленням часткових знань стосовно хореографічного і музичного видів мистецтва; епізодично знайомі з творчістю композиторів, які створювати музику для балетів; вони не повною мірою розуміють своєрідність проявів засобів виразності у хореографічному і музичному видах мистецтва, тому не намагаються встановлювати глибокі асоціативні зв'язки між хореографічними і музичними творами.

**Низький (адаптивний) рівень.** Майбутні педагоги-хореографи, які мають низький (початковий) рівень аксіологічної компетентності характеризуються: дуже обмеженими знаннями стосовно понятійного апарату в хореографічному і музичному видах мистецтва; студенти не вміють висловити свої враження від спілкування з їх творами; вони можуть назвати тільки ті твори, з якими зустрічалися безпосередньо у своїй виконавській практиці; при цьому вони можуть виявляти вибіркочну емоційність сприймання переважно хореографічних творів, які ситуативно справили на

них емоційний вплив і на певний час увійшли до кола їх мистецьких уподобань;

Безумовно, визначені рівні є орієнтованими. У реальності їх варіантів може бути набагато більше. Тому до їх діагностування вважаємо за необхідне враховувати, що певні критерії та їх показники можуть відрізнятися через більшу або меншу сформованість компонентної структури аксіологічної компетентності й характеризувати її з інших позицій. Разом з тим визначені характеристики у нашому дослідженні слугуватимуть орієнтиром для визначення стану аксіологічної компетентності майбутніх педагогів-хореографів на констатувальному етапі та її динаміки на формувальному етапі педагогічного експерименту (які будуть розглянуті у третьому розділі).

Для впровадження у нашому дослідженні відповідної методики за визначеними попередньо педагогічними умовами та принципами необхідно було визначити етапи, форми і методи її впровадження. Згідно нашого досвіду і аналітичним розвідкам формування аксіологічної компетентності майбутніх вчителів музики і хореографії можливо провести за проблемно-пізнавальним, комплексно-оцінним, аналітико-моделюючим та творчо-проективним етапами.

Так, на *проблемно-пізнавальному* етапі відбувається поглиблення знань студентів у напрямку формування аксіологічних орієнтацій і набуття конкретних аналітичних дій, збагачується термінологічний мистецький тезаурус, необхідний для аналізу хореографічних і музичних творів, розвиваються навички їх художньої інтерпретації. У цей час застосовуються різноманітні діалогічні та інтерактивні форми роботи викладача зі студентами, зокрема допомога при опрацюванні наукової літератури, а також хореографічного і музичного матеріалу; заохочення, наведення, бесіди, рейтингове оцінювання. В усіх цих формах передбачено залучення студентів до художньо-педагогічного діалогу під час аналізу та інтерпретації творів для їх практичного застосування у різних векторах майбутньої професійної діяльності.

На другому, *комплексно-оцінному* етапі відбувається активне застосування набутих операційно-інтерпретаційних умінь, які опановуються у навчальних курсах. На цьому етапі прогнозується можливе використання музичного і хореографічного досвіду студентів не тільки в аудиторних, а й поза аудиторних формах роботи (залучення нових хореографічних номерів і музично-хореографічних композицій до свого виконавського досвіду, участь у концертних виставах тощо).

На третьому *аналітико-моделюючому* етапі більше часу відводиться самостійній роботі студентів, зокрема підготовці та реалізації власних задумів. Часто така пошукова робота проводиться з використанням Інтернет-ресурсів. Майбутні педагоги-хореографи навчаються проєктувати свої напрацювання, набуті під час засвоєння фахових дисциплін, поєднувати художні образи у хореографічному мистецтві з образами у інших видах мистецтва для поглиблення їх змісту і створення власних хореографічних номерів (за навчальною програмою). На цьому етапі майбутні педагоги - хореографи навчаються робити певні прогнози стосовно майбутньої педагогічної діяльності.

Четвертий, *творчо-проєктивний етап* передбачає осмислення майбутніми вчителями необхідності використання у своїй професійній діяльності аксіологічних уподобань. На цьому етапі переважають такі форми як підготовка власних проєктів та їх і реалізація у репетиційній роботі. Цікавими і дієвими вбачається застосування методів моделювання і прогнозування різноманітних ситуацій у хореографічних композиціях; розробка і створення власних хореографічних номерів. На цьому етапі студенти активно включаються у діалогічні форми роботи за допомогою застосування порівнянь та зіставлень під час інтерпретацій хореографічних і музичних творів, встановлюють аналогії з притаманними їм засобами виразності. При цьому студенти навчаються переносити художню образність з хореографічного мистецтва на музичне і навпаки. Свої уміння і навички

вони презентують під час виступів у публічних концертах. Наочно організаційно-методична модель представлена на рис. 2.4.

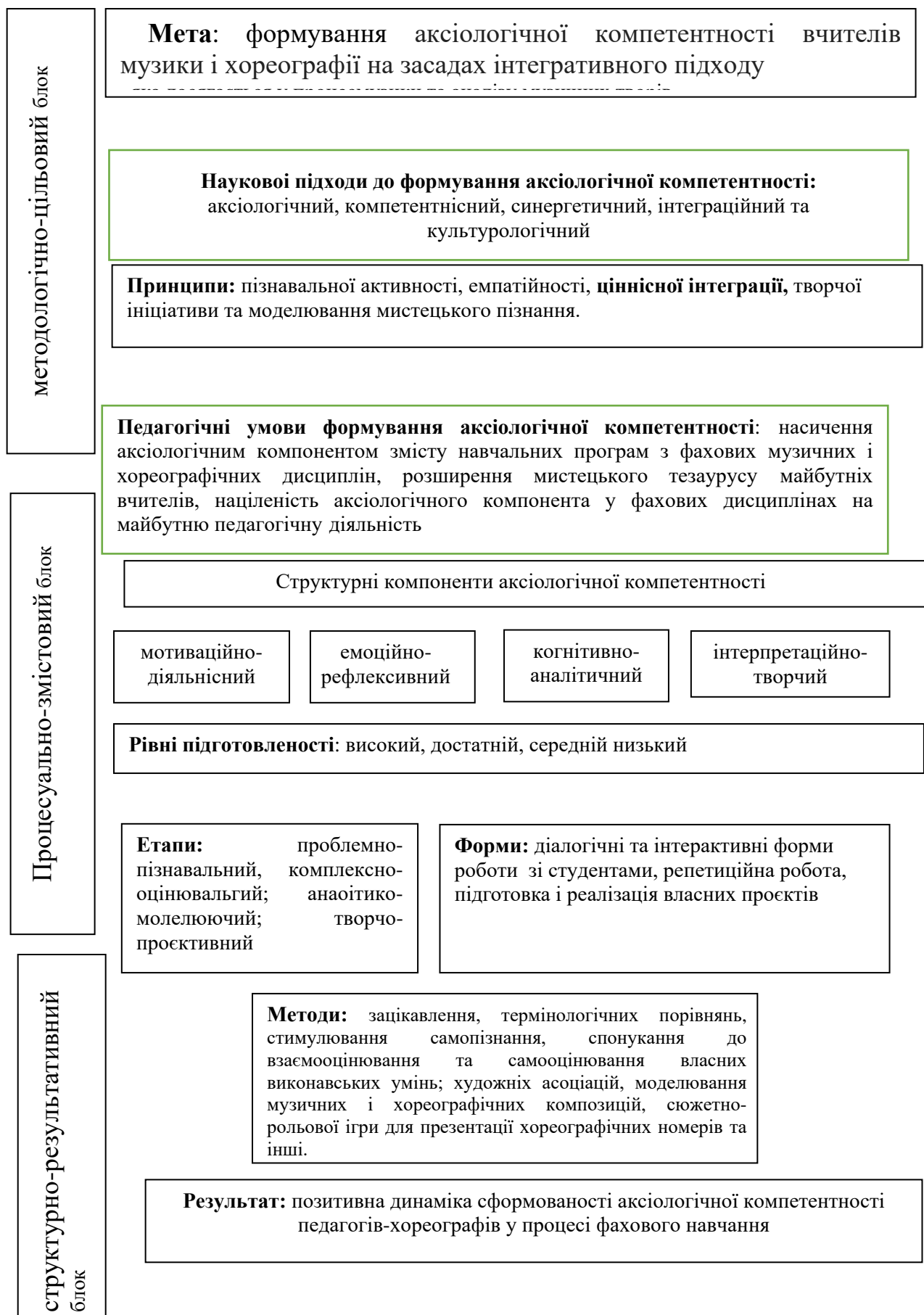




Рис. 2.4. Організаційно-методична модель формування аксіологічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії у процесі фахової підготовки

Необхідно зазначити, що на всіх етапах роботи увага приділяється не тільки формуванню у майбутніх вчителів музики і хореографії умінь оцінювати власні досягнення, а й мотивує їх розвиватися у аксіологічному напрямку, підвищувати свій професійний рівень.

Також зазначимо, що на кожному етапі мають реалізуватися всі визначені педагогічні умови, але вони можуть використовуватися у відповідності з різними завданнями. Так, перша умова є більш характерною для першого і другого етапів навчання, друга і третя – для другого, третього і четвертого етапів. Ці особливості ми будемо враховувати під час проведення формувального етапу експериментальної роботи. На представленому рисунку видно, що організаційно-методична модель охоплює методологічно-розвиваючий, процесуально-змістовий та структурно-результативний блоки.

Методологічно-розвиваючий блок включає *мету* дослідження, а саме: досягнення майбутнім педагогом-хореографом аксіологічної компетентності у процесі вивчення фахових музичних і хореографічних дисциплін; наукові підходи до забезпечення аксіологічної компетентності студентів (аксіологічний, компетентнісний, синергетичний, інтеграційний та культурологічний); педагогічні принципи - пізнавальної активності, емпатійності, ціннісної інтеграції, творчої ініціативи та моделювання мистецького пізнання, а також структурні компоненти аксіологічної компетентності як їх особистісні та професійні якості (мотиваційно-діяльнісний, когнітивно-аналітичний, емоційно-рефлексивний, інтерпретаційно-творчий компоненти).

Процесуально-змістовий блок розкриває: педагогічні умови (насичення аксіологічним компонентом змісту навчальних програм з фахових музичних і хореографічних дисциплін, розширення мистецького

тезаурусу майбутніх вчителів музики і хореографії, націленість аксіологічного компонента у фахових дисциплінах на майбутню педагогічну діяльність); критерії аксіологічної компетентності (мотиваційний, когнітивно-аналітичний, емоційно-ціннісний, творчо-діяльнісний) та відповідні показники до кожного критерію, прогнозовані рівні аксіологічної компетентності в кількісному та якісному визначенні – високий, достатній, середній (репродуктивний), низький(адаптивний) етапи формування аксіологічної компетентності, а також діагностувальний інструментарій (методики діагностування).

Структурно-результативний блок спрямовується на виявлення і отримання результатів – підвищення рівнів у майбутніх вчителів музики і хореографії аксіологічної компетентності. У цілому вони забезпечують формування аксіологічної компетентності педагогів-хореографів на всіх етапах навчання.

Розроблена організаційно-методична модель надає можливість удосконалити процес формування аксіологічної компетентності майбутніх вчителів музики і хореографії в умовах фахового навчання.

## Висновки до другого розділу

У розділі, присвяченому аналізу та обґрунтуванню методичного забезпечення аксіологічної компетентності вчителів музики і хореографії визначений новий підхід до системи фахового навчання, який структурований у організаційно-методичну модель. Орієнтування на цю модель дозволяє модернізувати навчальний процес в аспекті аксіологічних орієнтацій студентів та впроваджувати сучасні форми і методи навчання.

Доведено, що формування аксіологічної компетентності майбутніх вчителів музики і хореографії вимагає відповідного змістовного наповнення фахових дисциплін на засадах комплексу *педагогічних умов*, а саме: насичення аксіологічним компонентом змісту навчальних програм з фахових музичних і хореографічних дисциплін; розширення мистецького тезаурусу майбутніх педагогів-хореографів; націленості аксіологічного компонента у фахових дисциплінах на майбутню педагогічну діяльність. При цьому емоції і почуття, які мають виникати у студентів в процесі фахового навчання, стають невід'ємною частиною ціннісного компонента їх самосвідомості.

З огляду на це у науковий тезаурус дослідження запроваджено поняття «емоційно-ціннісний контекст фахового навчання» як необхідної та стійкої спрямованості виконавських дій в комплексі усіх можливих методів і технологій. Дотримання емоційно-ціннісного контексту фахового навчання передбачає створення відповідних умов для отримання студентами нових знань, розширення мистецького інформаційного поля, спонукання до рефлексії.

Підкреслено, що повноцінна реалізація визначених педагогічних умов стає можливою за умов дотриманням провідних для проблеми дослідження науково-педагогічних підходів та педагогічних принципів.

З урахуванням аксіологічно-компетентнісної спрямованості дослідження в ньому були визначені провідні наукові підходи, а саме: аксіологічний, компетентнісний, синергетичний, інтеграційний та

культурологічний. Було обґрунтовано, що кожен з цих підходів забезпечує широкий мистецько-смісловий спектр дій, які характеризуються естетичною цінністю, художніми якостями змісту, а також урахуванням інтересів студентів, їх творчих потенцій та потреб.

Аналіз методологічного забезпечення визначеної проблеми дослідження дозволив виокремити провідні педагогічні принципи аксіологічної компетентності майбутніх вчителів музики і хореографії, а саме: пізнавальної активності, емпатійності, ціннісної інтеграції, творчої ініціативи та моделювання мистецького пізнання.

Для визначення аксіологічної компетентності студентів та розробки методичних засад її формування була розроблена компонентна структура, яка містить когнітивну *сферу* (обізнаність майбутніх педагогів у сфері мистецтва), мотиваційну *сферу* (спрямованість на постійне здобуття нових знань та умінь у сфері музичної та хореографічної діяльності), емоційну *сферу* (емоційність переживання художніх образів у хореографічному і музичному видах мистецтва; емоційне та глибоке прийняття важливості застосування обидва виду мистецтва для власного професійного розвитку), діяльнісну *сферу* (ціннісні орієнтації щодо видів і жанрів хореографічного і музичного видів мистецтва, які у своїй основі є синтетичними і утворюють інтегративну цілісність; також важливість уведення цих видів мистецтва у власну творчість та майбутню педагогічну діяльність). Відтак було доведено, що зміст структури аксіологічної компетентності складається з мотиваційно-цільового, когнітивно-аналітичного, емоційно-рефлексивного та інтерпретаційно-творчого компонентів.

Враховуючи важливість визначення якості сформованості аксіологічної компетентності студентів у процесі навчання для її діагностування були розроблені критерії аксіологічної компетентності з відповідними їй показниками. Такими критеріями було визначено: мотиваційний, когнітивно-аналітичний, емоційно-ціннісний, творчо-діяльнісний, які певною мірою є тотожними компонентам структури аксіологічної компетентності.

У розділі також охарактеризовані та обгрунтовані орієнтовні рівні сформованості аксіологічної компетентності вчителів музики і хореографії – високий, достатній, середній (репродуктивний), низький (адаптивний), а також етапи її формування (проблемно-пізнавальний, комплексно-оцінювальний, аналітико-моделюючий, творчо-продуктивний) в умовах музично-хореографічної діяльності.

Розроблено методику аксіологічної компетентності майбутніх вчителів музичного і хореографічного мистецтва з використанням потенціалу фахових навчальних дисциплін та урахуванням послідовності визначених етапів (проблемно-пізнавального, комплексно-оцінного, аналітико-моделюючого, творчо-проективного). При цьому зазначено, що усі визначені у дослідженні педагогічні умови мають реалізуватися на кожному етапі експериментальної роботи, але застосовуватися відповідно до конкретних завдань.

Для реалізації поставленої мети і завдань дослідження використовувалися такі форми роботи: консультації з практики музично-хореографічного навчання, допомога у створенні виконавських інтерпретацій та композицій для хореографічних номерів, допомога під час опрацювання наукової літератури); колективні (репетиційна робота, підготовка до концертних виступів); самостійна робота студентів факультетів мистецтв (навчальні завдання, підготовка і реалізація творчих проєктів).

Передбачено й застосування наступних методів навчання: здобуття хореографічної та музичної інформації (ознайомлення з методичною літературою, навчальні дискусії, аналіз, узагальнення, обговорення поглядів студентів музикантів і хореографів для порівняння виконавських інтерпретацій тощо); стимулювання інтересу до музичної і хореографічної діяльності: заохочення, бесіди, рейтингове оцінювання; стимулювання інтересу до педагогічної діяльності: моделювання педагогічних ситуацій, створення творчих проєктів у галузі навчально-пошукової роботи. Також передбачені методи контролю і самоконтролю, а саме: тестування,

анкетування, творчі завдання, технічні заліки, загальні методи хореографічного навчання.

## Література до другого розділу

1. Андрощук Л.М. (2009) Формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії. Дис. канд. пед наук, Умань, 13.00.04 200 с.
2. Балл Г.О. (2008) Орієнтири сучасного гуманізму в суспільній, освітній, психологічній сферах. Житомир, «Волинь», 232 с.
3. Бех І. Д. (2002) Інтеграція як освітня перспектива / Початкова школа. № 5. С. 5–7.
4. Варій М.Й. (2008) Психологія особистості : Навч. пос. К.: Центр учбової літератури, 592 с.
5. Вітвицька С. С. (2015) Аксиологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя // Креативна педагогіка. Наук.-метод. журнал / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Вінниця, Вип. 10. С. 63-67.
6. Вознюк О.В.(2012) Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 708 с.
7. Гончаренко С.У. (1997) Український педагогічний словник.К.,375 с.
8. Гринчук І, Бурська О. (2008) Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу: Навчально-методичний посібник. – Тернопіль: Підручники і посібники,224с.
9. Гриньова М.В., Кононова М.М. (2021) Саморегуляція навчальної діяльності та професійний розвиток студентської молоді: монографія. Полтава : Астроя, 384 с.
10. Долинська Л.В., Максимчук Н.П. (2008) Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя : навчальний посібник для студентів ВНЗ, - Кам'янецьПодільський : ФОП Сисин О.В., 124с.
11. Деркач Л.М. (1999) Психологія самоконтролю в процесі засвоєння знань студентами. Л.М. Деркач, В.М.Резанко. Чернівці: Митець,. 80 с.

12. Духовність особистості в системі мистецької освіти (2015): зб. пр. наук. шк. д-ра пед. наук, проф. О.М. Олексюк / Київський ун-т ім. Б. Грінченка. К.: ун-т ім. Б. Грінченка, 192 с.
13. Зязюн І.А., Сагач Г.М. (1997) Краса педагогічної дії: навч. посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу. 302 с.
14. Іваницький А.І. (2003) Основи логіки музичної форми (проблеми походження музики). Навч. посіб. К.: Альтерпрес, 2003. 180 с.
15. Климчук В.О., Горбунова В.В.(2014) Внутрішня мотивація учбової діяльності молоді : теорія, методика, програма розвитку: Монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 110 с.
16. Клим'юк Ю.-С. (2-24) Методичне забезпечення аксіологічної компетентності педагога-хореографа в системі професійної підготовки. Торонто: Shiny Word.Corp. (Канада). Т. 13. № 3. С. 74–835.
17. Коберник Л. О. (2008) Роль та місце ціннісних орієнтацій у формуванні особистості. Наука і освіта / Науково-практичний журнал південного наукового центру АПН України. № 4-5. С. 28–33.
18. Козир А.В.(2008) Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія]. К.: НПУ імені М.Драгоманова, 378 с.
19. Костюк О.Г. (1965) Сприймання музики і художня культура слухача. К.: Наукова думка, 121 с.
20. Лаврентьєва О. О. (2016) Розвиток методологічної культури майбутніх учителів у системі професійної освіти / Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. № 2. С. 10–16.
21. Ларіонова Н., Стрельцова Н. (2018) Інтегративний підхід.: актуальність, сутність, особливості впровадження в умовах початкової школи. Навч.-метод. посібник. Харків «Друкарня Мадрид», 124 с.



22. Мойсеюк Н. Є. (2001) Педагогіка. Навчальний посібник / 3-є видання, доповнене, 608 с.
23. Мартиненко О. В. (2015) Професійно-орієнтовані технології навчання у фаховій підготовці майбутнього вчителя хореографії. Наукові записки. Кіровоград. Випуск 139. Серія: Педагогічні науки. С. 90–94.
24. Мистецька освіта в Україні : теорія і практика. (2010) Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2010. 255 с. 24.
25. Мозгальова Н.Г. (2011) Теорія та методика інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики: монографія за наук. ред. О. П. Щолокової. Вінниця : Меркьюрі-Поділля, 486 с.
26. Новер Ж. Ж. (1965) Письма о танцах и балетах. Москва, 375 с.
27. Носенко Э. Л. (1999) Трансформация ценностных ориентаций молодежи на современном этапе развития общества (Психологический аспект) / Э. Л. Носенко, Н. В. Фролова. Днепропетровск : Изд-во «Навчальна книга», 168 с.
28. Носенко Е.Л., Коврига Н.В. (2003) Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: монографія. К.: Вища школа, 126 с.
29. В. Огнев'юк В.О. (2003). Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку : [моногр.] К. : Знання України, 450 с.
30. Орлов В. (2008) Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: монографія, К.: Наукова думка, 262 с.
31. Павленко А. Ф. Проблеми реалізації нової парадигми вищої освіти в Україні / А. Ф. Павленко, С. В. Стешенко. (1996). Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. К., НАУКОВІ ЗАПИСКИ Серія: Педагогічні науки Випуск 163, Ч.1. С. 45–57.
32. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб./ З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін.; 3-тє вид., перероб. і доп. К.: Знання, 2007. 495 с.

33. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: Монографія. Авт. кол. О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, С.С. Вітвицька, Н.Г. Сидорчук, О.М. Спірін, Н.В. Якса та ін. За заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк. (2006), Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 316 с.
34. Путішина Л. (2013) Проблема жанрової класифікації у педагогіці мистецтва. Проблеми підготовки сучасного вчителя. № 8. Ч. 1. С. 94–99.
35. Рожко М. М. (2018) Формування пластичної культури студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, Луганськ, 20 с.
36. Розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців мистецьких дисциплін як фактор їх професійної самореалізації : колективна монографія / Мартиненко О. В. та ін. ; за ред. А. І. Омельченко (2019), Мелітополь. 361 с.
37. Рудницька О.П. (2002) Музика і культура особистості. Навч. посібник. К.: 270 с.
38. Сердюк Т. І. (2011) Художньо-естетична школа майбутніх учителів-хореографії : формування досвіду. Монографія. Донецьк, ЛАНДОН -XXI, 273 с.
39. Сисоєва С. О. (2013) Методологія науково-педагогічних досліджень: Підручник / С. О. Сисоєва, Т. Є. Кристопчук. Рівне: Волинські обереги, 360 с.
40. Тараненко Ю.П. (2017) Підготовка майбутніх учителів хореографії до розвитку художньо-творчих здібностей школярів. дис. канд. Пед наук, 13.00.04. Бердянськ, 282 с.
41. Трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького профілю: колективна монографія, під заг. ред. А. Козир (2022) К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 377 с.
42. Філософський енциклопедичний словник / [за ред. В. Шинкарука], К.: Абрис, 744 с.

43. Шип С. В. (1998) Музична форма від звуку до стилю: навч. посібник. К.: Заповіт, 1998. 368 с.
44. Штофф В.А., Моделювання і філософія. (1966), М.: Наука, 302 с.
45. Щолокова О.П. (2023) «Синергетична спрямованість навчального процесу в системі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва». Розділ колективної монографії «Трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького профілю» К, УДУ, с. 65-73
46. Ягоднікова В.В. (2009) Інтерактивні форми і методи навчання у вищій школі: навч.-метод. посіб. К.: ДП «Видавничий дім «Персонал», 80 с.
47. Bar-On, R. (2001) Emotional intelligence and self-actualization. Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry / J. Ciarrochi, J.P. Forgas, J.D. Mayer. Philadelphia, PA, United States. P. 82–97.
48. Bettle, N., Bettle, O., Neumarker, U., Neumarker, K.J. (2001) Body image and self-esteem in adolescent ballet dancers. *Perceptual and Motor Skills*. Vol. 93. 2001. P. 297–309. Kim W.-S. Relationship between Dance and Emotional Intelligence. *Research of Dance Education*. Vol. 21. № 2. 2010. P. 1–22.
49. R. Frondisi. (1971) What is Value? An Introduction to Axiology. La Salle, Illinois, pen Court Publishing Company, Мічигакнський ун -т
- 50.S. Schwartz // Online readings in Psychology and Culture. 2012. Vol. 2 (1). Mode of access: <http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol2/iss1/11>

### **РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ АКСІОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ І ХОРЕОГРАФІЇ НА ЗАСАДАХ ІНТЕГРАЦІЙНОГО ПІДХОДУ**

#### **3.1. Педагогічна діагностика сформованості аксіологічної компетентності учителів музики і хореографії**

Теоретичні засади формування аксіологічної компетентності учителів музики і хореографії, обґрунтовані у попередніх розділах, були враховані під час розробки змісту дослідно-експериментальної роботи, яка передбачала проведення серії логічно обумовлених етапів: першого – констатувального, другого – формувального, третього – контрольного. Кожен етап мав спеціальні експериментальні завдання, які в цілому підпорядковувалися єдиній дослідницькій меті – перевірці ефективності розробленої нами експериментальної методики формування аксіологічної компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі хореографічного навчання.

Перший експеримент – констатувальний, мав на меті визначити стан сформованості аксіологічної компетентності студентів-хореографів у процесі навчальної діяльності. Згідно зазначеної мети усі дослідницькі пошуки даного етапу були підпорядковані послідовному вирішенню відповідних завдань:

- 1) визначити учасників констатувального експерименту;
- 2) розробити діагностичну методику, обґрунтувати якісну характеристику й визначити рівні сформованості аксіологічної компетентності студентів факультетів мистецтв;
- 3) проаналізувати стан сформованості аксіологічної компетентності студентів й визначити оптимальні шляхи її формування у процесі хореографічної підготовки у закладах вищої освіти.

На цьому етапі ми мали на меті провести нульовий зріз та визначити рівень сформованості аксіологічної компетентності вчителя музики і хореографії на засадах інтеграційного підходу.

На данному етапі дослідження було задіяно 153 студента з різних ВНЗ України, а також виділено чотири рівні сформованості аксіологічної компетентності вчителя музики і хореографії на засадах інтеграційного підходу: адаптивний, репродуктивний, поглиблений та творчий. Діагностування сформованості аксіологічної компетентності вчителя музики і хореографії відбувалося за чотирма компонентами: мотиваційно-цільовим, когнітивно-аналітичним, емоційно-рефлексивним та інтерпретаційно-творчим.

Перший, мотиваційно-діяльнісний компонент ми розглядали як міру особистісно-ціннісного ставлення до професійної діяльності вчителя музики та хореографії. Мотивація у навчанні є наріжною умовою при підготовці майбутнього вчителя. Вона спонукає студента до навчальної та виконавської діяльності. Тому, проводячи діагностику за першим показником, *усвідомлення потреби в осмисленні музично-хореографічного матеріалу*, ми зробили наголос на визначенні рівня сформованості пізнавальної мотивації, а саме: на бажанні оволодіти новими теоретичними фаховими знаннями, на якості засвоєння одержаних знань та на можливості самостійно вдосконалювати та поповнювати фахові знання.

Ми користувалися методами *опосередкованого спостереження* за студентами під час лекційних занять з фахових дисциплін, *порівняння* сприйняття різних тем та різних навчальних дисциплін, проводили *аналіз* отриманих даних. В результаті були зроблені висновки, що дисципліни історичного циклу привертали більше уваги студентів, легше засвоювалися, студенти із задоволенням готували публічні виступи та доповіді. Проте теоретичний цикл дисциплін викликав певні труднощі в оволодінні новим матеріалом. Це можна пояснити різним рівнем попередньої фахової підготовки студентів. Також різнилися досягнення студентів і на практичному циклі дисциплін, що теж було результатом попереднього творчого досвіду студентів. Ми провели анкетування, щоб об'єднати різні результати спостережень (Додаток А).

Після проведення аналізу результатів анкети було виявлено, що студенти із задоволенням займаються практичною діяльністю, але теоретичні знання вважають несуттєвими (63% респондентів), 31% почувають себе невпевнено під час осмислення музично-хореографічного матеріалу.

Аби більш детально проаналізувати проблеми, які існують у фаховому навчанні, додатково були проведені групові та індивідуальні бесіди зі студентами, які мали великі проблеми у оволодінні фаховими вміннями. Виявилось, що багато студентів (72%) не мали бажання опановувати теоретичний матеріал, який їм пропонувався. У них були слабкі навички володіння комп'ютерними технологіями для фахового навчання, вони не мали навичок самостійного аналізу матеріалу. Також ми побачили тенденцію у студентів (61%) брати лише поверхневу теоретичну інформацію і одразу займатися практичною діяльністю, що негативно впливає на якість виконавської підготовки. Тому на формувальному етапі експерименту було важливо акцентувати увагу студентів на якості засвоєння теоретичного матеріалу для формування аксіологічної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії.

При проведенні діагностичних дій за другим показником, *наявності інтересу до застосування інтегративних методів у навчальній роботі над мистецькими творами*, ми звернули увагу на бажання студентів користуватися інтегративними методами у фаховому навчанні, шукати нові методики роботи над мистецькими творами. Аналіз проводився під час спостереження за роботою студентів на практичних заняттях з таких дисциплін: «Практикум роботи з хором», «Підготовка концертних номерів», «Методика роботи з дитячим хореографічним колективом», «Ритміка та музичний рух», «Хореографічний ансамбль».

Ми спеціально взяли практичні дисципліни з двох напрямків фахового навчання, щоб виявити, які з інтеграційних елементів краще та частіше використовуються студентами у фаховій практичній діяльності. Інтеграцію ми розуміємо як об'єднання в одне ціле різних видів мистецтва, яка у

мистецькому навчанні є ознакою сучасної освіти. Вона надає можливість показати мистецький твір з різних сторін одночасно.

Під час спостереження за навчальним процесом ми звертали увагу на те, як можна змінити традиційні методи навчання та навчити студентів сприймати й відтворювати мистецький твір цілісно. Сучасний учитель музики та хореографії повинен мати цілісний світогляд, розуміти еволюційні процеси у світовому мистецтві. Потрібно також мати критичний погляд на відтворення музичних творів та хореографічних композицій, прогнозувати результат своєї роботи над твором мистецтва, розглядати різні варіанти інтеграційних елементів під час розучування та виконання хореографічного твору, вміти обґрунтовувати його виконавський план у власному виконанні.

Студенту необхідно навчитися співпрацювати з іншими при роботі над мистецьким твором, відстоювати свої думки та творчі концепції. На практичних заняттях студенти не лише виконували вказівки педагогів, а й самі повинні були створювати елементи творів за інтеграційним принципом. Виявилось, що більшість студентів (71%) легко працюють за вказівками педагога, але самостійно не бачать варіантів показу творів в інтеграційному плані. Це були студенти, які не мали попередньої фахової освіти, або навчалися лише музиці або лише хореографії. Тому у них не вистачало набутого творчого досвіду для вирішення поставлених завдань.

При проведенні тестів на знання основ інтеграції у мистецтві (Додаток Б) ми виявили, що 39% студентів не розуміють сутності самого поняття “інтеграція різних видів мистецтв”, 56% респондентів не змогли чітко відповісти на питання та аргументувати свою відповідь “Які види мистецтва Ви би поєднали при виконанні твору “Подольночка” (укр.н.п.)?”. Також виникли труднощі у 49% студентів при відповіді на питання “Як Ви вважаєте, який відсоток інтеграційних елементів у творі буде найбільш вдалим для сприйняття глядачами?”.

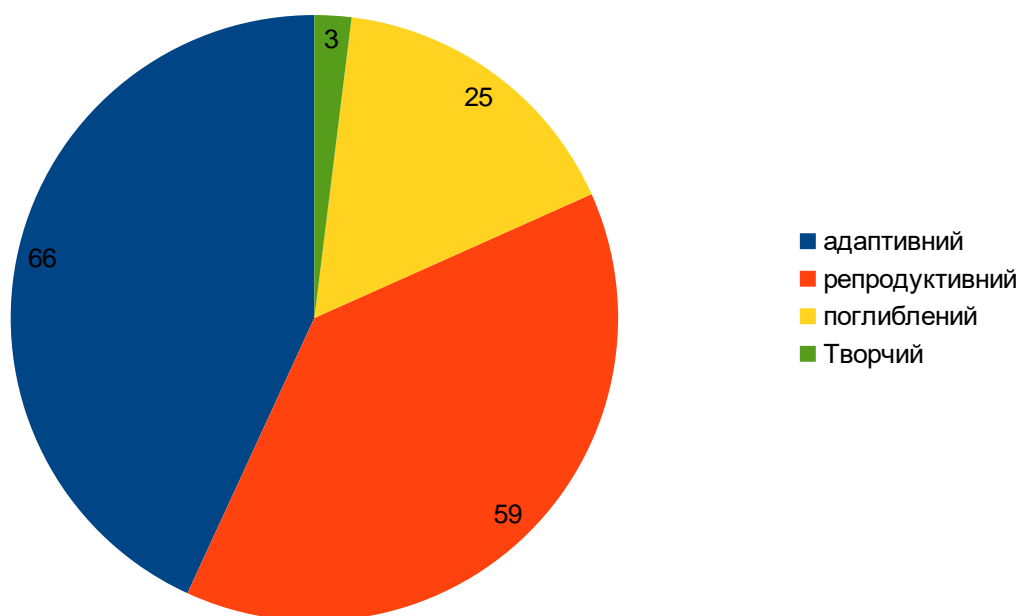
Після проведення діагностики сформованості першого компонента ми зробили висновки, що студенти, майбутні вчителі музики та хореографії,

недостатньо відчують міру особистісно-ціннісного ставлення до музично-педагогічної діяльності. Результати діагностики ми представили у таблиці 3.1.

**Рівень сформованості першого, мотиваційно-діяльнісного, компонента на констатувальному етапі експерименту (153 респонденти)**

Таблиця 3.1

Показники / рівні	адаптивний		Репродуктивний		поглиблений		Творчий	
	о	%	О	%	о	%	О	%
1. Усвідомлення потреби в осмисленні музично-хореографічного матеріалу;	62	40,52	56	36,60	31	20,26	4	2,62
2. Наявність інтересу до застосування інтегративних методів у навчальній роботі над мистецькими творами.	69	45,10	61	39,87	20	13,07	3	1,96
<b>Середня зважена</b>	<b>66</b>	<b>43,14</b>	<b>59</b>	<b>38,56</b>	<b>25</b>	<b>16,34</b>	<b>3</b>	<b>1,96</b>



Діаграма 3.1

Враховуючи ці недоліки, вважаємо за необхідне на формувальному етапі експериментальної роботи звернути увагу на формування потреби у



хореографічно-виконавській діяльності використовувати інтеграційні елементи для інтерпретації творів мистецтва.

*Когнітивно-аналітичний компонент* ми діагностували, звертаючи увагу на ступінь обізнаності майбутнього вчителя музики та хореографії у напрямку використання методик пластичної виразності у практичній діяльності. Визначивши, що когнітивність в нашому дослідженні пов'язана із сприйняттям фахових знань та вирішенням творчих завдань, мистецькою уявою та логікою побудови концертного виступу, ми перевірили здатність студентів аналізувати власні творчі дії у навчальній діяльності.

Так, згідно першого показника, *виявлення аналітичних умінь для розробки навчальної наочності у музично-хореографічній діяльності*, діагностика відбувалася за допомогою спостереження за студентами у таких дисциплінах: «Мистецтво балетмейстера», «Підготовка концертних номерів», «Методика роботи з дитячим хореографічним колективом», «Практикум роботи з хореографічним колективом»,.

Наочність є одним з основних дидактичних принципів навчального процесу. Але під час вивчення хореографічних дисциплін наочність розглядається як безпосереднє сприйняття рухів (хореографічних) з послідовним розглядом всіх елементів поступово. Так, студентам на заняттях давалися завдання проаналізувати елементи хореографічних рухів при виконанні таких творів, як “Гей, ви, стрільці січові” (укр.н.п. в обр. М. Леонтовича), “ І у вас, і у нас” (укр.н.п. в обр. М. Леонтовича), “Занадився журавель” (укр. н. п. в обр. К. Стеценка). Завдання виявилось надскладним для 45% студентів, які не змогли проаналізувати доцільність хореографічної складової при виконанні цих творів. 49% студентів це змогли зробити тільки після додаткових підказок викладачів. І лише 6% респондентів виконали це завдання на достатньому рівні.

За допомогою анкети (Додаток В) ми змогли виявити причини недостатньої сформованості аналітичних вмінь. При виконанні практичних завдань з дисципліни «Теорія і методика виконання віртуозних рухів» ми

зробили короткі відеозаписи з виступами студентів та провели з ними бесіду-аналіз цих відео. Завданням було проаналізувати власний виступ та виявити його позитивні сторони та недоліки. Цей елемент також використовується в практиці хореографічного мистецтва як принцип наочності. Ми зробили висновки, що навіть ті студенти які практично якісно виконували хореографічні завдання, не могли проаналізувати свій виступ та виявити недоліки (65%). 32% студентів бачили недоліки, але не змогли правильно сформулювати причини неякісного виконання елементів танцю. Лише 3% опитуваних добре виконали завдання.

Діагностуючи завдання за другим показником - *здатність до використання можливостей засобів мультимедіа під час організації музично-хореографічної роботи* - ми спочатку констатували рівень обізнаності студентів такої категорії як “мультимедіа”. Для цього провели тестування (Додаток Г). Виявилось, що студенти тільки в загальному плані розуміють це поняття. На питання “Що таке “мультимедіа” студенти в основному обрали відповідь, що це набір пристроїв, необхідних для перегляду відео. Вони розуміли, що данне поняття пов’язано з електронними пристроями передачі інформації, але не знали, що це комбінування різних форм надання інформації на одному носії. Сумніви у студентів також виникали при відповіді на питання “Які Ви знаєте програми для перегляду або прослуховування мультимедійних даних?” та “Що таке цифровий звукозапис?”. Тільки 3% студентів змогли правильно відповісти на всі питання тесту. Тому, коли на практичних заняттях з дисципліни “Історія хореографічного мистецтва” викладач дав завдання підготувати доповідь з історії розвитку українського хореографічного мистецтва з використанням для презентації засобів мультимедіа, студенти не змогли підготуватися якісно. 43% студентів зовсім не виконали завдання, 49% змогли зробити презентації тільки на елементарному рівні за допомогою інших. Лише 8% респондентів виконали завдання правильно та якісно.

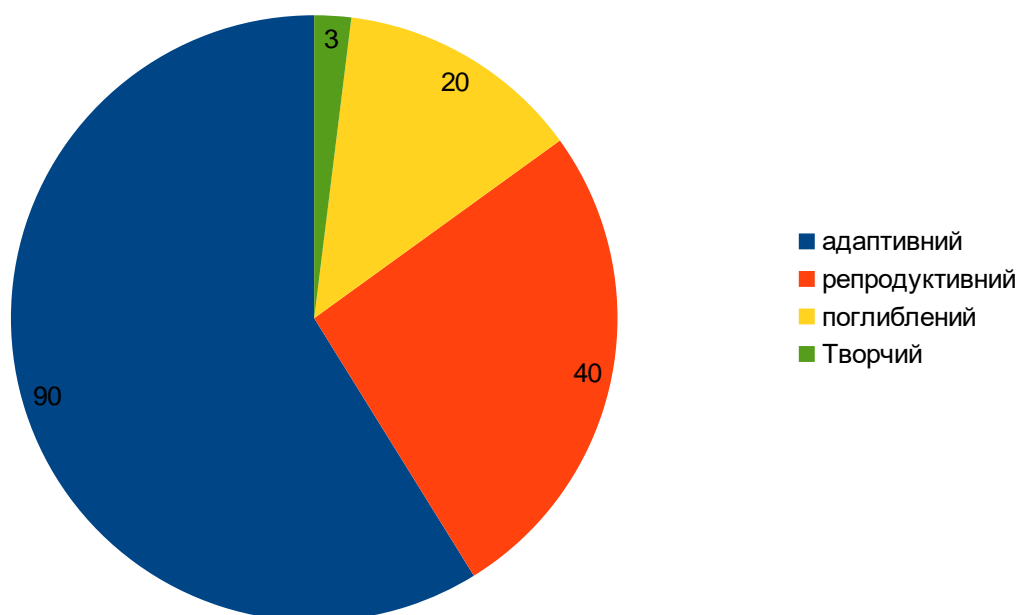
Тому для роботи на формувальному етапі нашого експерименту ми вирішили розробити цикл тренінгів, які допоможуть студентам опанувати роботу з мультимедіа.

**Рівень сформованості другого, когнітивно-аналітичного компонента на констатувальному етапі експерименту (153 респонденти)**

Таблиця 3.3

Показники / рівні	адаптивний		репродуктивний		поглиблений		Творчий	
	о	%	о	%	о	%	О	%
Вияв аналітичних умінь щодо розробки навчальної наочності у музично-хореографічній діяльності	88	57,5	42	27,4	19	12,4	4	2,6
Здатність до використання можливостей засобів мультимедіа під час організації музично-хореографічної роботи	91	59,4	39	25,4	21	13,7	2	1,
<b>Середня зважена</b>	<b>90</b>	<b>58,8</b>	<b>40</b>	<b>26,1</b>	<b>20</b>	<b>13,0</b>	<b>3</b>	<b>1,9</b>

Діаграма 3.2



Після проведення діагностичних дій у напрямку виявлення рівня сформованості когнітивно-аналітичного компонента ми зрозуміли, що обізнаність студентів у методиці пластичної виразності знаходиться на низькому рівні. Вони не мають аналітичних умінь щодо розробки навчальної наочності у музично-хореографічній діяльності. Здатність до використання можливостей засобів мультимедіа під час організації музично-хореографічної роботи знаходиться в більшості на адаптивному та репродуктивному рівнях. Тому на формувальному етапі експерименту ми вважаємо за необхідне приділити увагу саме цим елементам сформованості аксіологічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії на засадах інтеграційного підходу.

Третій *емоційно-рефлексивний компонент* передбачав діагностування міри усвідомлення індивідуальної неповторності у музично-хореографічній роботі. Неповторність та індивідуальність є визначною рисою творчої особистості, тому ми спочатку перевіряли наявність знаково-графічної орієнтації під час опрацювання музично-хореографічного твору (перший показник).

Загальновідомо, що методика роботи над хореографічним твором передбачає декілька етапів підготовки до репетиційної діяльності. Одним з них є створення хореографічної композиції. На лекційних та практичних заняттях з дисциплін «Теорія і методика класичного танцю», «Теорія і методика народно-сценічного / українського танцю», «Теорія і методика історико-побутового / бального танцю», «Теорія і методика виконання віртуозних рухів» студенти знайомилися з правилами побудування художньої композиції хореографічного твору, аналізували приклади знаково-графічної побудови композиції творів відомих хореографічних колективів.

Ми спостерігали за самостійною роботою студентів над знаково-графічним створінням композицій та зробили висновки, що 53% студентів не могли уявити собі композицію майбутнього танцю. Їм була потрібна значна

допомога викладачів. 34% студентів брали за основи відомі композиції та майже копіювали їх, на що викладачі робили серйозні зауваження, наголошували на захисті авторських прав та розповідали про плагіат у науковій та творчій діяльності. 11% студентів робили власні композиції, примітивні, але з чітким плануванням. Лише 2% респондентів представили свої самостійні роботи у належному стані.

Нам потрібно було з'ясувати, що заважало студентам виконати якісно завдання. Тому ми розробили тести, які допомогли виявити “білі плями” у теоретичних знаннях студентів (Додаток Г). При перевірці результатів тестування було виявлено значний недолік у теоретичних знаннях студентів, відсутності творчої уяви у багатьох з них та невпевненості у власних творчих діях.

Другий показник, *адекватність операційно-аналітичних процесів у практичному втіленні набутих студентами фахових знань*, передбачав діагностування вмінь робити висновки щодо результатів власної практичної діяльності та аналізувати творчі роботи інших студентів. Для цього ми спостерігали за проведенням заліків з фахових хореографічних дисциплін. Викладачі оцінювали не тільки практичні завдання, а й вміння провести аналіз власного виступу студента, виявити недоліки та шляхи їх виправлення.

В операційно-аналітичному процесі було застосовано декілька напрямків: змістовий (сценарний план виступу), виконавський (технічна та емоційна якість сценічного виступу), якість сприйняття (відгуки глядачів). Виявилось, що з практичною частиною (саме сценічний виступ) впоралися майже 51% студентів, але сценарний план був представленим на високому рівні лише у 3% респондентів. Глядацька аудиторія оцінила позитивно лише 14% виконавців. Під час проведення бесід після заліків ми виявили слабку теоретичну підготовку студентів (48% опитуваних) та невміння структурувати план хореографічної композиції (51% респондентів). Студентам складно було осмислювати вивчений матеріал (32%), формувати та перевіряти висновки (61%).

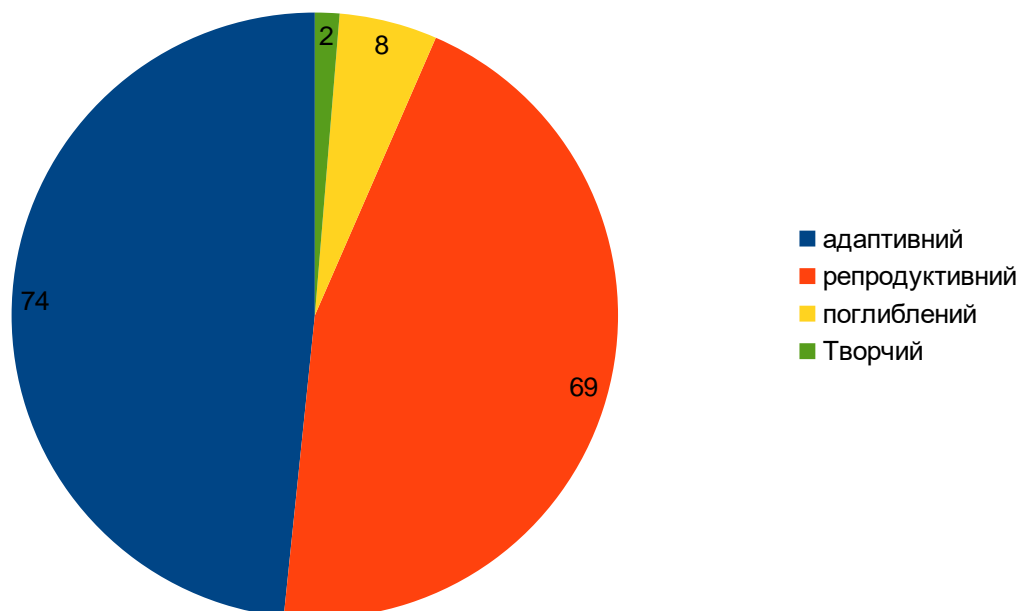
Тому можемо сказати, що сформованість третього компонента знаходиться у більшості на адаптивному та репродуктивному рівнях і потребує додаткових експериментальних дій на формувальному етапі.

**Рівень сформованості третього, емоційно-рефлексивного компонента на констатувальному етапі експерименту (153 респонденти)**

Таблиця 3.3

Показники / рівні	Адаптивний		репродуктивний		поглиблений		Творчий	
	о	%	о	%	о	%	о	%
Наявність знаково-графічної орієнтації під час опрацювання музично-хореографічного твору	69	45,0	72	47,0	9	5,8	3	1,9
Адекватність операційно-аналітичних процесів у практичному втіленні набутих студентами фахових знань	78	50,9	67	43,7	7	4,5	1	0,6
<b>Середня зв'язана</b>	<b>74</b>	<b>48,3</b>	<b>69</b>	<b>45,0</b>	<b>8</b>	<b>5,22</b>	<b>2</b>	<b>1,32</b>

Діаграма 3.2



Останній, четвертий компонент, *інтерпретаційно-творчий*, ми діагностували за ступенем творчої результативності щодо використання виконавських прийомів у музично-хореографічній діяльності. Оцінюванню підлягали якість тлумачення задуму музичного твору відповідно до особистого досвіду людини, виявлення сакрального змісту авторському задуму, показ глибини якості сприйняття музичного тексту.

Аналізуючи рівень сформованості за першим показником, *вияву самостійності у використанні творчих можливостей для виконавсько-виразного втілення музично-хореографічного образу*, ми звернули увагу на недостатню підготовленість студентів до показу самостійних робіт з таких предметів, як «Практикум роботи з хором», «Методика роботи з дитячим хореографічним колективом», «Акторська майстерність та режисура в хореографії», «Хореографічний ансамбль». Під час виконання завдання по хореографічному втіленню фрагментів музичних творів (куплетів народних пісень) 62% студентів показали адаптивний рівень сформованості самостійності у виконавсько-виразному втіленні сценічного образу твору. Вони демонстрували прості хореографічні елементи, дуже часто їх повторювали, не було драматургічного розвитку образу. 21% студентів виконали це завдання на репродуктивному рівні лише за рекомендаціями викладачів. Поглиблений рівень показали 12% студентів. У сценічному виконанні були присутні цікаві та складні хореографічні елементи та зв'язки, але недостатньо зрозумілий був загальний зміст показу. Лише 5% респондентів показали сформованість вияву самостійності й творчих можливостей для виконавсько-виразного втілення музично-хореографічного образу.

За другим показником - художньо-пошукова активність у досягненні виконавського результату – діагностування відбувалося за допомогою спостережень за навчальним процесом студентів під час вивчення таких дисциплін: «Теорія і методика класичного танцю», «Теорія і методика народно-сценічного / українського танцю», «Теорія і методика історико-

побутового / бального танцю», «Теорія і методика виконання віртуозних рухів», «Мистецтво балетмейстера», «Підготовка концертних номерів», «Методика роботи з дитячим хореографічним колективом», «Акторська майстерність та режисура в хореографії», «Хореографічний ансамбль», «Зразки народної хореографії» та ін.

Ми аналізували активність студентів на лекційних заняттях (під час проведення інтерактивних лекцій-діалогів) та виконання практичних завдань в умовах самостійної роботи. Виявилось, що студенти беруть активну участь в обговоренні фахових понять, компетенцій, намагаються висловлювати власні думки при аналізі хореографічних композицій, але під час практичного втілення своїх теоретичних знань стикаються із труднощами.

Так, у завданні “Знайти відмінності у постановці танцю “Гопак” різними хореографічними колективами” студенти аналізували виступи та коментували різні інтерпретації у постановці цього танцю. Їз завданням справилися майже 54% студентів. Але наступне завдання “Придумати та вставити у класичну композицію власні елементи танцю “Гопак”” вже викликало певні труднощі. У студентів не вистачало уяви, щоб придумати та вдало вставити в танець оригінальні елементи. З цим завдання справилися лише 9% студентів (поглиблений та творчий рівні). Майже 25% студентів потребували допомоги викладачів для виконання завдання (репродуктивний рівень). Неприємно вразило те, що 66% студентів не змогли виконати це завдання, яке потребувало розвиненість творчої уяви та базових практичних знань.

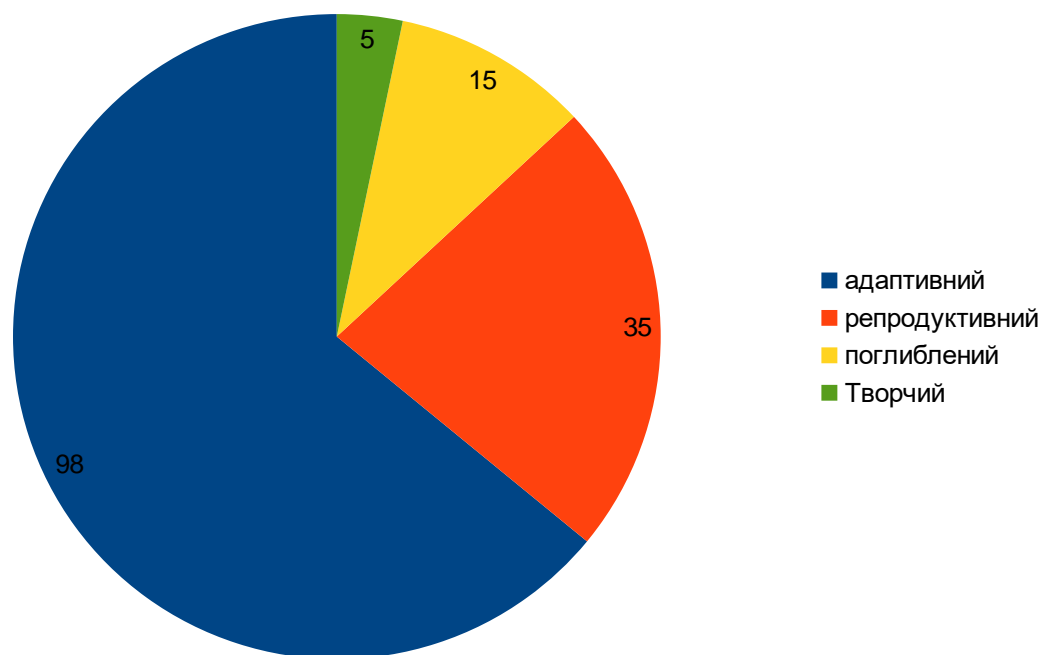


**Рівень сформованості четвертого, інтерпретаційно-творчого компонента на констатувальному етапі експерименту (153 респонденти)**

Таблиця 3.5

Показники / рівні	адаптивний		репродуктивний		поглиблений		Творчий	
	о	%	О	%	о	%	о	%
Вияв самостійності у використанні творчих можливостей для виконавсько-виразного втілення музично-хореографічного образу	95	62,0	32	21,5	18	11,7	8	4,5
Художньо-пошукова активність у досягненні виконавського результату	101	66,0	38	24,8	11	7,1	2	1,9
<b>Середня зважена</b>	<b>98</b>	<b>64,0</b>	<b>35</b>	<b>22,8</b>	<b>15</b>	<b>9,8</b>	<b>5</b>	<b>3,2</b>

Діаграма 3.4



Отже, проведена діагностика сформованості аксеологічної компетентності вчителя музики та хореографії на засадах інтеграційного підходу на констатувальному етапі нашого експерименту показала, що ні один з чотирьох компонентів не був сформований на достатньому рівні. Це

виражалось у слабкому усвідомленні потреби в осмисленні музично-хореографічного матеріалу та невираженому інтересі до застосування інтегративних методів у навчальній роботі над мистецькими творами.

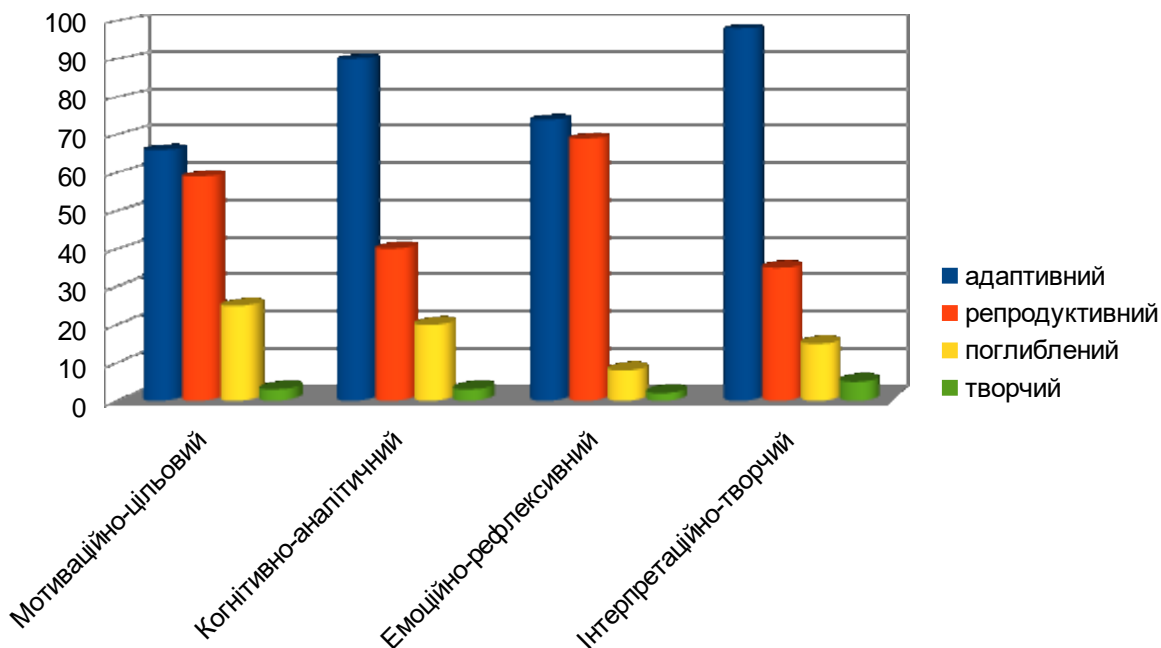
Студенти проявили слабку обізнаність щодо методик пластичної виразності у практичній діяльності. Вони виявили недостатньо аналітичних умінь для розробки навчальної наочності у музично-хореографічній діяльності та майже не використовували засоби мультимедіа під час організації музично-хореографічної роботи. Тому ступінь творчої результативності щодо використання виконавських прийомів у музично-хореографічній діяльності у студентів виявилася низьким. Більш детально та показово результати діагностики представлені у таблиці 3.5 та діаграмі 3.4.

**Рівень сформованості аксеологічної компетентності вчителя музики та хореографії на засадах інтеграційного підходу на констатувальному етапі експерименту (153 респонденти)**

Таблиця 3.6

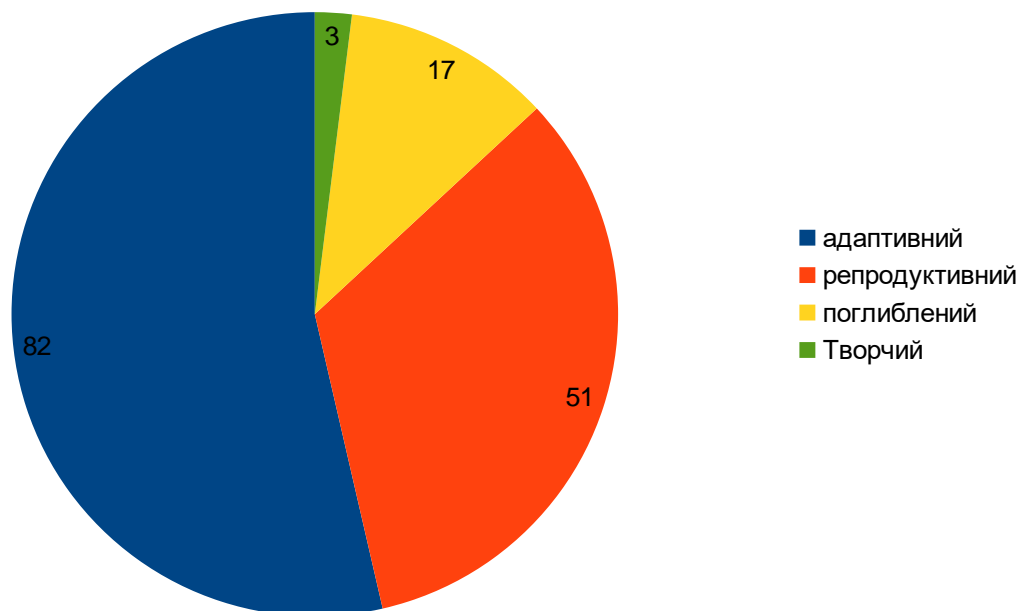
Компоненти	адаптивний		репродуктивний		поглиблений		Творчий	
	о	%	О	%	о	%	О	%
Мотиваційно-цільовий	66	43,1	59	38,5	25	16,3	3	1,9
Когнітивно-аналітичний	90	58,8	40	26,1	20	13,0	3	1,9
Емоційно-рефлексивний	74	48,3	69	45,0	8	5,2	2	1,3
Інтерпретаційно-творчий	98	64,0	35	22,8	15	9,8	5	3,2
<b>Середня зважена</b>	<b>82</b>	<b>53,5</b>	<b>51</b>	<b>33,4</b>	<b>17</b>	<b>11,2</b>	<b>3</b>	<b>1,9</b>

Діаграма 3.4



Загальний рівень сформованості аксіологічної компетентності вчителя музики та хореографії на засадах інтеграційного підходу на констатувальному етапі нашого експерименту представлений на діаграмі 3.6

Діаграма 3.6



### **3.2. Експериментальна перевірка методики формування аксіологічної компетентності вчителя музики і хореографії**

Формувальний етап нашого експерименту ми розпочали з комплектування двох груп студентів: експериментальної (ЕГ — 52 студенти) та контрольної (КГ — 53 студенти). Експериментальна група має на меті допомогти нам у вивченні ефективності експериментальних дій, які ми інтегруємо у навчальний процес. Контрольна група, яка вчиться за стандартною програмою, допомагає оцінити якість проведених експериментальних дій та їх ефективність.

На першому (*проблемно-пізнавальному*) етапі експериментальної роботи, ми формували мотиваційно-цільовий компонент, який передбачав формування міри особистісно-ціннісного ставлення до музично-педагогічної діяльності вчителя музики та хореографії. На першому, проблемно-пізнавальному етапі формувального експерименту зі студентами ЕГ ми провели декілька семінарів, на яких ми розглядали такі поняття, як “мотивація до творчої діяльності” та “ціннісне ставлення до музично-педагогічної діяльності”. Студентам було дано завдання підготувати доповіді на задану тематику та питання, які виникали під час підготовки до семінарів. На самих семінарах студенти приймали активну участь. Якщо перший семінар пройшов більш формально: студенти робили доповіді, читаючи текст (72%), не могли зробити власних висновків (81%), то перед другим семінаром студентам було запропоновано допомогу у підготовці доповідей. Було проведено невеликий тренінг “Як підготуватися до виступу”, на якому ми проводили аналіз етапів підготовки до виступу. Серед інших, ми звернули увагу на такі етапи: підбір літератури, обробка інформації, проговорення тексту, емоційна складова публічного виступу. Після проведення цього тренінгу результати на другому семінарі були набагато кращими. Студенти приготували цікаві доповіді із прикладами (69%), задавали актуальні питання (74%) та приймали активну участь у дискусіях та обговореннях (89%).

Тому нам було легше перейти на формування першого показника мотиваційно-цільового компонента), а саме: *усвідомлення потреби в осмисленні музично-хореографічного матеріалу*. Для цього ми провели ряд інтерактивних лекцій та практикумів при вивченні дисциплін «Історія хореографічного мистецтва», «Мистецтво балетмейстера», «Акторська майстерність та режисура в хореографії». Студенти розбирали та обговорювали такі теми, як “Історія хореографії в обличчях”, “Хореографічні колективи — ретроспектива та сучасність”, “Витоки та етапи розвитку хореографії в Україні”. При обговоренні студенти доповнювали свої виступи інтерактивними прикладами (відео-, аудіо-, схеми та презентації).

Після цього ми провели диспут зі студентами ЕГ на тему “Аналіз музично-хореографічного матеріалу для побудови хореографічної композиції”. В цьому диспуті приймали участь студенти як ЕГ, так і КГ. Ми поставили умову, що можна готувати питання для диспуту як особисто так і міні-групами (не більше 3 студентів). Диспут зайняв багато часу, тому що активність студентів була висока. Але рівень підготовленості та якості подання матеріалу кардинально різнився. При аналізі результатів проведеного диспуту та визначенні рівня усвідомлення потреби в осмисленні музично-хореографічного матеріалу ми розподілили студентів на рівні. Творчого рівня досягли 31% студентів ЕГ та 3% студентів КГ. Ці респонденти підготували цікавий та актуальний матеріал, вміло розташували логічні акценти при виступі, підкріпили свої доповіді цікавими відео- та аудіо-фрагментами. Спокійно відповідали на питання опонентів. Студенти, які досягли поглиблено рівня сформованості першого показника (57% - ЕГ, 27% КГ), мали цікаві доповіді, знайшли актуальний матеріал для них, але губилися при відповідях на питання інших студентів. Студенти репродуктивного рівня (7% - ЕГ, 58% - КГ) підготували власні доповіді, але не змогли повністю розкрити свою тему, користувалися лише декількома джерелами інформації, прикладів майже не було. На питання слухачів відповіді давали короткі і не завжди вірні. Студенти адаптивного рівня (4% -

ЕГ, 11% - КГ) не змогли підготувати доповіді такого рівня, щоб можна було їх допустити до виступу. Вони намагалися приймати участь в обговоренні інших презентацій, але бажання та зацікавленості було недостатньо для повноцінної участі у диспуті.

Для проведення дій з формування *інтересу до застосування інтегративних методів у навчальній роботі над мистецькими творами* (другий показник мотиваційно-цільового компоненту), ми використовували позанавчальні заходи (відвідування концертів, участь у фестивалях, зустрічі з професійними хореографами та балетмейстерами). На цих зустрічах відбувалися обговорення, діалоги, внутрішнє обговорення (студенти робили власні оціночні висновки виступів конкурсантів, порівнювали їх з офіційними оцінками та аналізували схожість та відмінність кількості балів).

Студентам сподобався такий вид роботи. Вони із задоволенням знайомилися із професійними балетмейстерами та їх колективами, репертуаром та новими хореографічними елементами танцю. Також ми провели декілька зустріч, де обговорювали виступи тих колективів, які використовували інтеграційні елементи. Оскільки ця тема сподобалася студентам, ми провели ще серію тренінгів, на яких студенти готували доповіді по різних варіантах інтеграції хореографії з різними видами мистецтва, а також проводили втілення цієї інтеграції на фрагментах хореографічних композицій. Темі тренінгів були наступні: “Інтеграція для класичного танцю”, Народні танці — сучасне виконання”, “Хореографія ХХІ століття — феєрія виступів”.

Наостанок студентам ЕГ та КГ були надані завдання представити інтеграційні елементи для розучування та виконання українських народних танців: “Гопак”, “Метелиця”, “Коломийка”. Показ відбувався на практичних заняттях з дисципліни «Підготовка концертних номерів». Студенти підготували цікаві відеоряди, світлове шоу, літературні фрагменти та ін. Під час проведення підсумків ми з'ясували, що творчого рівня досягли 42% студентів ЕГ та 9% студентів КГ. Вони запропонували дуже цікаві

інтеграційні методи роботи над хореографічними композиціями, доводили та аргументували доцільність використання тих або інших інтеграційних елементів, впевнено відповідали на питання викладачів та студентів.

Студенти поглибленого рівня (54% студентів ЕГ та 23% студентів КГ) показали цікаві інтеграційні рішення виконання хореографічних композицій, але деякі їх пропозиції були занадто важкими для втілення. На дискусії ці студенти іноді не могли впевнено аргументувати використання того або іншого методу. Репродуктивний рівень був визначений у студентів (4% студентів ЕГ та 42% студентів КГ), які виконали завдання формально, показав стандартні елементи в хореографічній композиції, на витання викладачів відповідали невпевнено. На жаль, на адаптивному рівні опинився 26% студентів КГ. Ці студенти не змогли виконати завдання в повному обсязі. Пропонували лише деякі фрагменти інтеграційних методів.

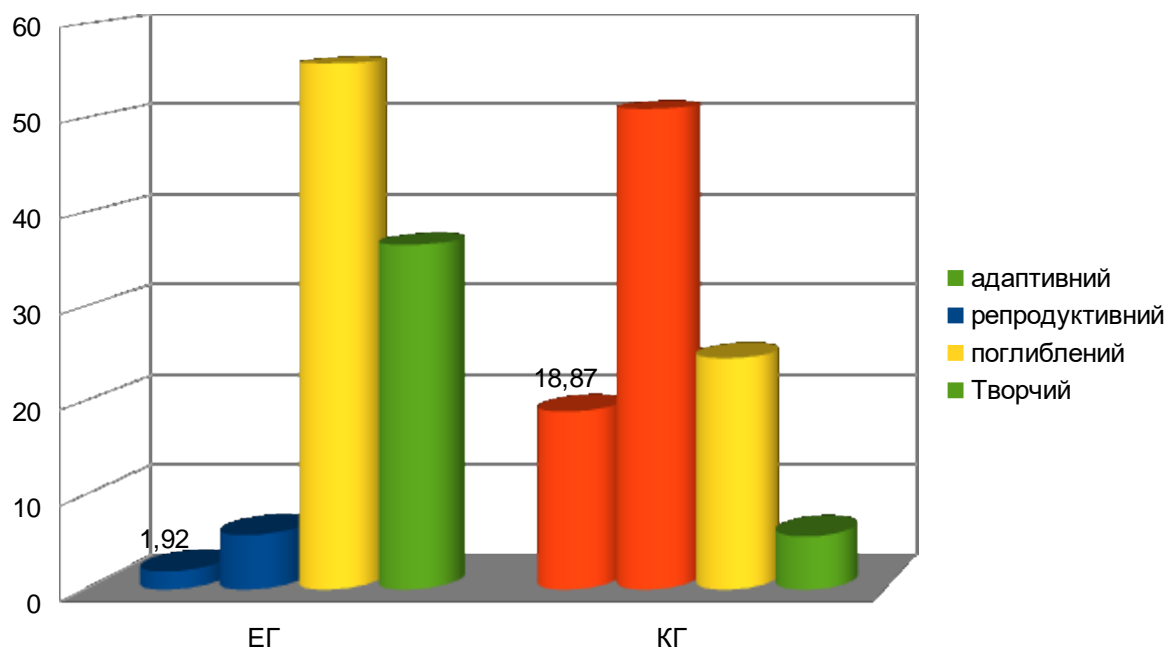
Більш показово результати проведення першого етапу формувального експерименту представлено у таблиці 3.7 та діаграмі 3.7.

**Рівень сформованості першого, мотиваційно-цільового компонента на формувальному етапі експерименту (ЕГ - 52 респонденти, КГ — 53 респонденти)**

Таблиця 3.7

Показники / рівні	адаптивний				репродуктивний				поглиблений				Творчий			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%
Усвідомлення потреби в осмисленні музично-хореографічного матеріалу	2	3,8	6	11,3	4	7,6	31	58,4	30	57,6	14	26,4	16	30,7	2	3,7
Наявність інтересу до застосування інтеграційних методів у навчальній роботі над мистецькими творами	0	0	14	26,4	2	3,8	22	41,5	28	53,8	12	22,6	22	42,3	5	9,4
<b>Середня зважена</b>	<b>1</b>	<b>1,9</b>	<b>10</b>	<b>18,8</b>	<b>3</b>	<b>5,7</b>	<b>27</b>	<b>50,9</b>	<b>29</b>	<b>55,7</b>	<b>13</b>	<b>24,5</b>	<b>19</b>	<b>36,5</b>	<b>3</b>	<b>5,6</b>

Діаграма 3.7



Другий, *комплексно-оцінювальний* етап формувального експерименту, ми розпочали з організації експериментальних заходів для підвищення рівня сформованості другого, *когнітивно-аналітичного* компоненту. Ми працювали над здатністю студентів розуміти сам процес підготовки хореографічного номера, пізнавати можливості використання засобів мультимедіа, вивчати методики пластичної виразності, усвідомлювати, сприймати і переробляти теоретичну та методичну інформацію у практичній діяльності.

Перший показник *когнітивно-аналітичного* компоненту, а саме *вияв аналітичних умінь щодо розробки навчальної наочності у музично-хореографічній діяльності*, ми почали формувати з закріплення у студентів дидактичних принципів, які є науково-педагогічною основою музично-хореографічної діяльності. Одним з таких принципів і є принцип наочності. На практичних заняттях з фахових хореографічних дисциплін ми вчилися розділяти великі елементи танцювальних рухів на менші, пропрацьовувати їх



окремо та з'єднувати в одне ціло. Всі рухи ми робили перед дзеркалом, щоб наочно бачити помилки та виправляти їх. При цьому вчилися застосовувати зорову пам'ять. Це допомагало звіряти точність виконуваних рухів. На теоретичних заняттях ми обговорювали використання наочності протягом всього репетиційного процесу та у концертній діяльності. На тренінгах студенти по черзі розучували елементи танців, робили власний показ цих рухів, робили зауваження та коректували елементи танцю. Після цього були проведені колективні бесіди, на яких ми аналізували результати практичних дій.

Для перевірки сформованості цього показника ми запропонували студентам ЕГ та КГ зробити доповіді стосовно аналізу складності окремих хореографічних елементів. Студенти творчо поставилися до виконання завдання. Доповіді були широкого спектру розгляду. Серед самих цікавих були такі виступи:

- рухи гуцульського танцю (приставний крок, покачування, чосанка, обертання навколо себе);
- прості хореографічні рухи для вокалістів;
- рухи танцювального стилю Jazz Funk (елементи рухів ваги, латиноамериканської хореографії, джаз-денсу, R&B, хіп-хопу);
- класична хореографія (exersice біля станка, основні положення рук і ніг в класичному танці, виворотність, *demi plie*, *battements tendu*, *rique* та ін.).

Всі доповіді супроводжувалися наочним показом та невеликими тренінгами з учасниками цього навчального семінару.

Ми зробили висновки, що після проведення експериментальних дій студенти ЕГ показали набагато якісніший результат. Так, творчого рівня досягли 58% студентів ЕГ і тільки 19% студентів КГ. Ці студенти не тільки підготували цікаві виступи, а й вдало провели тренінги, робили вдалі зауваження, професійно показували хореографічні рухи. Поглиблений рівень ми виокремили у студентів (41% - ЕГ, 35% - КГ), які представили цікаві та показові доповіді, але в практичному плані трохи розгубилися і не змогли

провести тренінг без помилок. У студентів, які опинилися на репродуктивному рівні (2% - ЕГ, 37% - КГ), були не дуже вдалі доповіді, які не містили конкретної інформації. У практичній частині вони потребували допомоги викладачів та інших студентів. 7% студентів КГ не змогли виконати ні теоретичну, ні практичну частину свого виступу. Хореографічні руки показували з грубими помилками.

*Здатність до використання можливостей засобів мультимедіа під час організації музично-хореографічної роботи* (другий показник когнітивно-аналітичного компонента) ми почали формувати з подання теоретичного матеріалу на заняттях з дисципліни “Інформаційно-комп’ютерні технології у професійній діяльності”. Нами проводилися порівняльні характеристики різних мультимедійних технологій та доцільність їх використання у різних видах музично-хореографічної діяльності. Також ми провели декілька зустрічей з професійними постановниками танців, звукооператорами, оформлювачами сцени, режисерами. Студенти уважно слухали, задавали питання, висловлювали думки та пропозиції з власного сценічного досвіду.

Після проведення теоретичного навчання студенти випробовували себе на практичних та семінарських заняттях. Піднімалися питання доцільності використання тих або інших мультимедіа (наприклад, фото та відео-проекція, інсталяція, мультиплікація або анімація, лазерні ефекти, графіка) у різних танцювальних стилях. Студенти обирали різні хореографічні стилі і пропонували ті види мультимедіа, які, на їхню думку, більше всього підходили до цього стилю.

У цьому виді діяльності було задіяно і студентів КГ. На демонстрацію доповідей було запрошено студентів інших музичних спеціальностей та викладачів. Студенти творчого рівня (61% - ЕГ, 34% - КГ) не просто продемонстрували інтеграцію одного з танцювальних стилів та мультимедійних технологій, а зробили повний аналіз відомих балетів, виступів хореографічних колективів. Так, ми прослухали цікаві виступи про мюзикли “Вестсайдська історія”, “Кішки”, “Нотр-дам де Парі», «Чикаго», де

хореографія займала одне з найважливіших місць. Найбільше сподобалася слухачам доповідь групи студентів, які зробили аналіз творчості театрів Бродвею. Торкнулися такого поняття, як “бродвейський джаз”. Проаналізували бродвейський танець, як синтез балету, джазу, модерну та імпровізації.

Студенти, які набули поглибленого рівня (43% - ЕГ та 21% - КГ) теж запропонували цікаві факти у своїх доповідях, але їм не вистачило глибини висвітлення цієї проблеми. Студенти репродуктивного рівня (6% - ЕГ та 32% - КГ) запропонували посередні доповіді, презентації не відображали основної суті виступів. На жаль, 13% студентів КГ не змогли виконати завдання на тому рівні, щоб виступити перед слухачами. Результати експериментальних дій з формування когнітивно-аналітичного компонента показали, що наша методика дала позитивний результат у формуванні аксіологічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії на засадах інтегративного підходу на другому етапі формувального експерименту.

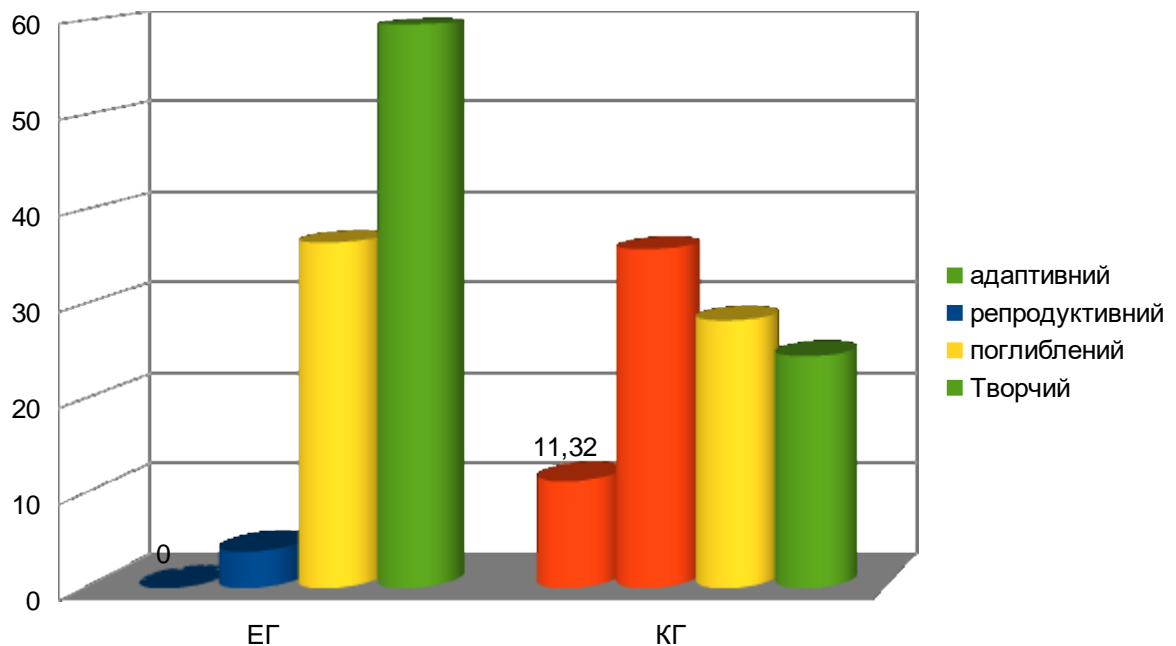
Результати чітко висвітлені у таблиці 3.8 та діаграмі 3.8.

**Рівень сформованості другого, когнітивно-аналітичного, компонента на другому етапі формувального експерименту (ЕГ - 52 респонденти, КГ — 53 респонденти)**

Таблиця 3.8

Показники / рівні	адаптивний				Репродуктивний				Поглиблений				творчий			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	О	%	о	%	о	%	О	%	о	%	о	%	о	%	о	%
Вияв аналітичних умінь щодо розробки навчальної наочності у музично-хореографічній діяльності	0	0	4	7,5 5	1	1,9 2	20	37, 74	21	40, 38	19	35, 85	30	57, 70	10	18, 86
Здатність до використання можливостей засобів мультимедіа під час організації музично-хореографічної роботи	0	0	7	13, 21	3	5,7 7	17	32, 08	17	32, 69	11	20, 75	32	61, 54	18	33, 96
<b>Середня вагова</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>11, 32</b>	<b>2</b>	<b>3,8 5</b>	<b>19</b>	<b>35, 85</b>	<b>19</b>	<b>36, 54</b>	<b>15</b>	<b>28, 30</b>	<b>31</b>	<b>59, 61</b>	<b>13</b>	<b>24, 53</b>

Діаграма 3.8



На третьому, *аналітико-моделюючому* етапі ми проводили експериментальні дії по формуванню *емоційно-рефлексивного* компоненту. Саморегуляцію емоційного стану майбутнього вчителя музики та хореографії ми констатували як процес керування власними емоціями під час проведення репетиційної роботи та концертної діяльності у процесі спілкування з іншими виконавцями. Зі студентами, на заняттях з таких дисциплін, як “Мистецтво балетмейстера”, “Практикум роботи з хором”, “Практикум роботи з дитячим хореографічним колективом” ми опрацьовували здібність керівника творчого колективу та вчителя швидко відновлювати фізичні, моральні та душевні сили, адаптуватися до різних умов проведення репетиційної роботи, підготовки до виступів та концертної діяльності. Ми пропонували студентам різні ситуації, які могли виникнути під час творчих дій і давали змогу висловити свої думки щодо вирішення цих ситуацій. Наприклад, студенти повинні були запропонувати свої шляхи вирішення ситуацій:

- відсутність на генеральній репетиції основних учасників (хвороба, недбалість, форс-мажор та ін.);

- невідповідність сценічних умов виступу (завелика чи замала сцена, відсутність мікрофонів, відсутність місця для переодягання, вимкнення світла, занижка чи завелика температура у приміщенні та ін.);

- раптова зміна місця проведення заходу (замість приміщення на вулиці та ін.).

Студенти розбивалися на міні групи, пропонували вирішення проблеми. Також студенти пропонували власні форс-мажорні обставини та шляхи їх подолання.

Зі студентами ми прийшли до висновку, що саморегуляція емоційного стану майбутнього вчителя музики та хореографії - це навички володіти власними почуттями, долати негативні емоції та вміння управляти інтенсивністю емоцій та їх вираженням під час творчих дій.

Для закріплення результату ми провели серію аутотренінгів (Додаток Д), які дозволяли керувати власними емоціями та поліпшувати емоційний стан творчої людини. Студентам ми пояснили, що аутотренінг — це методика впливу людини на самого себе, за допомогою свідомого самонавіювання відчуттів, думок, емоцій в стані релаксації.

Після закріплення результатів аутотренінгу ми почали дії по формуванню міри усвідомлення індивідуальної неповторності у музично-хореографічній роботі. У ході проведення дискусії ми зі студентами зробили висновок, що індивідуальна неповторність — це поєднання особистих особливостей та рис характеру, яке і дозволяє людині бути самобутньою, неповторною та відрізнитися від інших людей.

Перший показник емоційно-рефлексивного компоненту, *наявність знаково-графічної орієнтації під час опрацювання музично-хореографічного твору*, ми формували на практичних заняттях з фахових дисциплін, методичних семінарах та тренінгах, які проводили професійні хореографи та балетмейстери. До речі, спочатку нам потрібно було познайомити студентів

із фахом балетмейстера. При опитуванні студентів ми з'ясували, що лише 6% студентів змогли дати визначення професії балетмейстера. Тому була проведена ознайомча лекція. Студенти дізналися, що саме поняття “балетмейстер” до нас прийшло з німецької мови і мало визначення майстра балету. В сучасному хореографічному мистецтві балетмейстер поєднує у собі навички режисера та постановника балетів (постанов та окремих концертних номерів). Цей фахівець має великий виконавський досвід, відчуває сценічні закони та створює концепцію хореографічного твору, може уявляти собі особливості декорацій на кожний спектакль.

На тренінгах ми намагалися зі студентами відтворювати шляхи постановки хореографічного твору. Було визначено послідовність творчих дій:

1. Насамперед, ми сформувавши задум нашої хореографічної композиції, який міг будуватися на літературній, історичній, народно-обрядовій та іншій основі. Для практичного втілення ми взяли українську народну пісню “Ходить гарбуз по городу”.

2. Розробили ідейний задум твору. Він може бути патріотичного, ліричного, побутового, святкового та іншого характеру. Танець повинен викликати у глядачів емоції — радість, сум, хвилювання, занепокоєність, тривогу, впевненість та ін.

3. Далі нам потрібно було зробити композиційний план. Так як пісня має куплетну форму з декількома персонажами, ми розробили сценарний план кожного куплету. Потім побудували лінії дії кожного персонажу, описали характеристику кожного персонажу. Також ми побудували виконавський план виконання (темп, нюанси кожного куплету). Всі ці дії відштовхувалися від змістового навантаження твору. Потрібно було зробити історико-стилістичний аналіз укр.н.п. “Ходить гарбуз по городу”, виявити на основі якого життєвого матеріалу створений саме цей твір. Це нам допомогло відтворити у танці звичаї українського народу, етику взаємовідносин

4. Тепер потрібно було записати фонограму (+) для розробки композиційного плану хореографічної дії. Студенти вивчили твір, розробили виконавський план та записали його на електронному носії.

5. Робота з постановки танцю. Потрібно було визначити, до якого жанру буде відноситися наша хореографічна композиція. Також розробити форму танцю для кожного куплету — сольну, дует, групову. Ми зі студентами розробили хореографічний малюнок (положення виконавців у різних ракурсах) на кожний куплет і зробили графічне відтворення постановчих елементів.

Після проведення всіх експериментальних дій було запропоновано студентам ЕГ та КГ на практичному занятті з дисципліни “Зразки народної хореографії” вибрати українську народну пісню та відтворити її задум в хореографічній композиції. Для роботи студенти могли обирати любий твір, який їм був до вподоби. Захист практичного завдання проводився у формі концерту. Були представлені композиції українських народних пісень, серед яких найяскравішими виявилися “Ой, чорна я си чорна”, “Горіла сосна”, “При долині кущ калини”, “Ой, на горі два дубки”, “Гей, соколи”, “Їхав козак за Дунай”, “Глибока кирниця”, “Ти ж мене підманула”.

Під час проведення підсумків ми з’ясували, що студенти ЕГ краще та якісніше виконали завдання, їх хореографічні композиції були більш переконливими, ефектними, самобутніми. Так, на творчому рівні опинилося 60% студентів ЕГ та 19% студентів КГ, які якісно виконали завдання, їх композиції були самобутніми, зі складними хореографічними елементами, чітко передали ідейний зміст твору.

Студенти, які набули поглибленого рівня (35% ЕГ та 21% КГ) змогли передати основний задум твору, їх композиції були креативними, але не завжди хореографія повністю відтворювала настрій та характер твору. 6% ЕГ та 28% КГ здобули репродуктивний рівень сформованості першого показника емоційно-рефлексивного компонента. Студенти відтворили основний зміст твору, але хореографія була з елементарними елементами,

композиційний план не відтворював характер твору. 22% студентів КГ залишилися на адаптивному рівні. Студенти не змогли об'єднати пісню та хореографію єдиним образом. Ідейний задум не співпадав.

Другий показник емоційно-рефлексивного компонента, *адекватність операційно-аналітичних процесів у практичному втіленні набутих студентами фахових знань*, ми продовжували формувати на заняттях з фахових хореографічних дисциплін. Ми поглиблювали знання студентів у плані підготовки хореографічної композиції до виступу.

Зі студентами ми обговорювали питання побудови драматургії хореографічного виступу. Були розглянуті питання підготовки до концертів, шоу-програм та вистав, в яких присутні хореографічні елементи. На семінарах ми приділили увагу таким елементам побудови драматургії, як експозиція, зав'язка, розвиток дії, кульмінація та розв'язка.

Студенти готували доповіді, підкріплювали свої виступи комп'ютерними презентаціями, відеоматеріалами. Цікавими виявилися повідомлення 89% студентів. Після кожної доповіді відбувалися жваві дискусії. Так, після повідомлень про *експозицію* студенти піднімали питання про залежність знайомства з основними персонажами від загального антуражу, стилю декорацій. *Зав'язка* презентувалася як перша головна подія в розвитку драматургічних подій, показ конфліктної ситуації. *Розвиток дії* студенти розглядали як розгортання основного змісту вистави або шоу-програми. Обговорювалася підготовка до *кульмінації* (найвищої точки розвитку та емоційної напруги) у даній частині драматургічного дійства. *Розв'язку (або фінал)* студенти обговорювали як подію, що завершує драматичну дію вистави або шоу, як емоційно-моральний підсумок дійства.

Для визначення рівня сформованості другого показника емоційно-рефлексивного компонента на емоційно-саморегулятивному етапі формувального експерименту ми запропонували студентам ЕГ та КГ розробити сценарії міні-вистав або міні концертів. Студенти об'єдналися у команди по 5-7 осіб. Презентація виступів студентів довела, що і цей

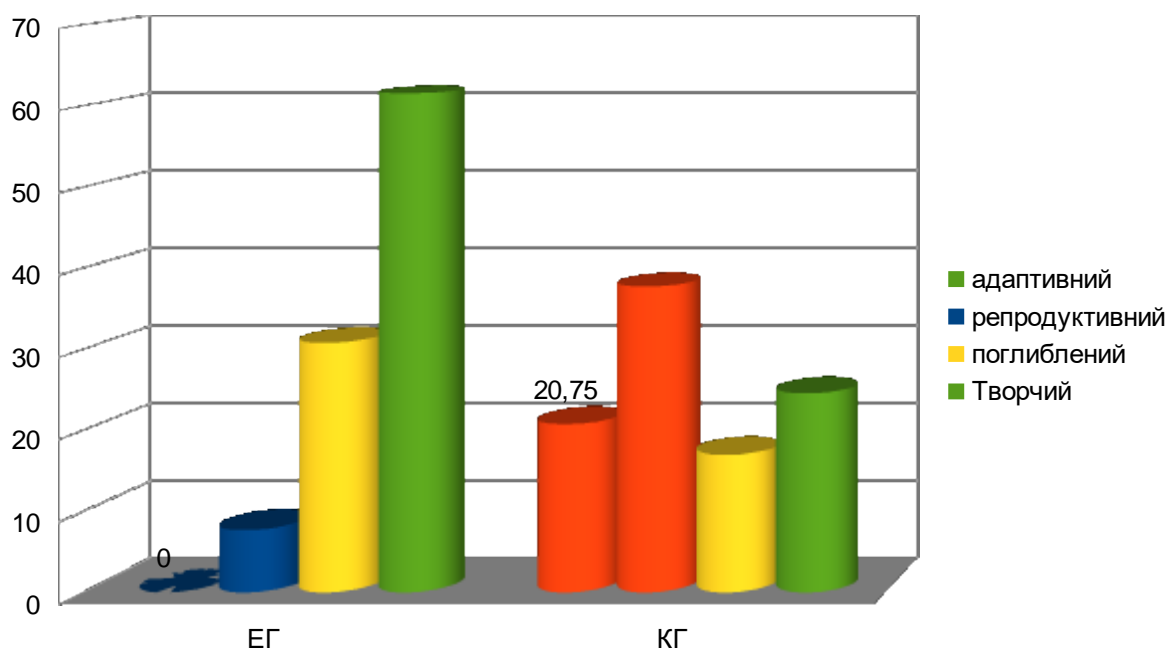


показний краще сформований у студентів ЕГ. Так, творчий рівень ми визначили у 61% студентів ЕГ та 19% студентів КГ. Студенти вдало презентували свої виступи. Завдання виконані були повністю з креативністю та цікавим вибором дійства. Студенти, які досягли поглибленого рівня (29% ЕГ, 15% КГ) у своїх доповідях допустили невеликі помилки. Рівень репродуктивний був у 10% студентів УГ та 49 % студентів КГ. Їх виступи не відрізнялися оригінальністю, містили багато помилок. 17% студентів залишилися на адаптивному рівні. Вони не змогли виконати це творче завдання.

**Рівень сформованості емоційно-рефлексивного компонента на третьому, емоційно-саморегулятивному етапі формування експерименту (ЕГ - 52 респонденти, КГ — 53 респонденти)**

Таблиця 3.9

Показники / рівні	адаптивний				репродуктивний				поглиблений				Творчий			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%
Наявність знаково-графічної орієнтації під час опрацювання музично-хореографічного твору.	0	0	12	22,64	3	5,77	15	28,30	18	34,62	11	20,75	31	59,61	15	28,31
Адекватність операційно-аналітичних процесів у практичному втіленні набутих студентами фахових знань	0	0	9	16,98	5	9,62	26	49,06	15	28,85	8	15,09	32	61,53	10	18,87
<b>Середня зважена</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>11</b>	<b>20,75</b>	<b>4</b>	<b>7,69</b>	<b>20</b>	<b>37,74</b>	<b>16</b>	<b>30,78</b>	<b>9</b>	<b>16,98</b>	<b>32</b>	<b>61,53</b>	<b>12</b>	<b>24,53</b>



Діаграма 3.9

На четвертому, *творчо-проективному*, етапі формувального експерименту ми працювали над підвищенням рівня сформованості інтерпретаційно-творчого компонента. Особливу увагу ми приділили підвищенню рівня творчої результативності щодо використання виконавських прийомів у музично-хореографічній діяльності. Було проведено низку зустріч, методичних семінарів, в яких приймали участь педагоги-практики - хореографи, вокалісти, хормейстери, балетмейстери. Студенти приймали участь у майстер-класах, ставили запитання, слухали лекції. Після проведення цих заходів ми провели диспут, де ставилися питання доцільності та якості використання інтеграційних прийомів у хорових та хореографічних творах різних жанрів, різноманітності виконавських прийомів у музично-хореографічній діяльності.

Перший показник інтерпретаційно-творчого компонента, а саме *вияв самостійності у використанні творчих можливостей для виконавсько-виразного втілення музично-хореографічного образу*, ми формували на практичних заняттях з фахових дисциплін. Так, для закріплення навичок втілення творчого задуму в сценічний образ було проведено семінари-тренінги, де ми обговорювали питання образно-емоційного бачення

майбутнього твору, використання в ньому за потреби світла, перкусії, комп'ютерної презентації. Проговорювали технологічні прийоми для покращення образного впливу на глядачів. Так як обговорення художнього образу — це творчий процес, ми зі студентами разом обговорювали завдання, які повинні були виконувати чи ми, чи наші помічники (в залежності від об'єму творчого проекту — музичний (хореографічний) твір, вистава, концерт) — постановка хореографії у хоровому творі, або вибір музичної композиції у хореографічному творі; вибір інтеграційних засобів для даного твору, вибір місця виконання (якщо іде запис твору на відеоносій) та ін.

Після виконання всіх експериментальних дій студентам ЕГ та КГ були надані завдання зробити невеликий творчий проект, для чого студенти сформували міні-групи. Проекти повинні були містити до 3 творів різного призначення (за характером, манері виконання, жанру, стилю, вокальні, хорові, хореографічні або мікс). На виконання проекту було дано два тижні. Після цього були проведені показові виступи, на які запросили інших викладачів та студентів ВНЗ, керівників творчих колективів та інших бажаючих.

Захід пройшов на високому емоційному рівні. Студенти продемонстрували свої проекти, серед глядачів було проведено ранжування виступів, окреме журі теж оцінювало виступи. Цікавими були не тільки виступи, а й назви проектів — “Чарівний ліс казок”, “Купальські таємниці”, “Герої сучасності”, “Леді-імпресіо” та ін.

За результатами роботи журі та глядацького голосування ми дійшли висновків, що студенти обох груп (ЕГ та КГ) були так зацікавлені роботою над проектами, що результати виявилися краще, ніж у інших компонентів. Але студенти ЕГ показали набагато кращі результати. Так, творчого рівня досягли 79% студентів ЕГ та 36% студентів КГ. Вони показали дуже яскраві творчі проекти, які сподобалися і глядачам, і журі, створили повноцінні виступи з елементами інтеграції різних видів мистецтв, показали професіоналізм у виконавській діяльності. Студенти, рівень яких ми оцінили

як поглиблений, запропонували цікаві проєкти, але не змогли досконально скомпонувати свій художній задум (21% ЕГ та 41% КГ). 21% студентів КГ опинилися на репродуктивному рівні. Вони показали певну кількість творів, але не змогли їх об'єднати однією ідеєю. Лише 2% студентів КГ не змогли виконати поставлене завдання.

Другий показник інтерпретаційно-творчого компонента, *художньо-пошукова активність у досягненні виконавського результату*, ми формували на заняттях з фахових дисциплін, таких як “Практикум роботи з хором”, “Практикум роботи з хореографічним колективом”. Зі студентами на інтерактивних лекціях ми аналізували виступи творчих колективів, рівень їх підготовки, вплив їх виступів на глядачів. На практичних заняттях розроблялися виконавські плани хореографічних композицій, студенти пропонували різні варіанти демонстрації цих номерів. Ми розглядали художньо-пошукову діяльність як елемент аналізу творів мистецтва, критичність у сприйнятті їх змісту, ініціативність та креативність на кожному етапі репетиційної діяльності. Студенти розробляли плани підготовки до концертних виступів, пояснювали ті чи інші нюанси виконання, свою інтерпретацію. Деякі студенти робили власне аранжування музичних творів, додавали нові хореографічні елементи у свої танцювальні композиції.

Для порівняльної статистики ми запропонували студентам ЕГ та КГ зробити виконавський аналіз одного з мистецьких творів. Після презентації результатів роботи студенти повинні були цей твір виконати в іншому музичному стилі. Для цього студентів розподілили на групи по 10 осіб, щоб виконання було більш повноцінним. Завдання виявилось надскладним для студентів КГ. В результаті, найбільш сподобалися твори “Ой, ходила дівчина бережком” у джазовому стилі, “Ой, дуб, дуба” у стилі реггі, “Летіла зозуля” у стилі нео-фольк. Студенти, які показали найкращі результати, посіли творчий рівень сформованості другого показника інтерпретаційно-творчого компонента (56% ЕГ та 19% КГ). Вони вміло використовували у хоровому

виконанні хореографічні елементи, звукові та світлові ефекти, комп'ютерні презентації. Студенти поглибленого рівня (31% ЕГ та 24% КГ) змогли якісно показати мистецький твір в іншому стилі, але мало використовували інтеграційні елементи. Репродуктивний рівень було виявлено у студентів (12% ЕГ та 45% КГ), які виконали твір, майже не змінив його стиль. Інтеграція майже не використовувалась. Не виконали завдання 2% студентів ЕГ та 11 % студентів КГ.

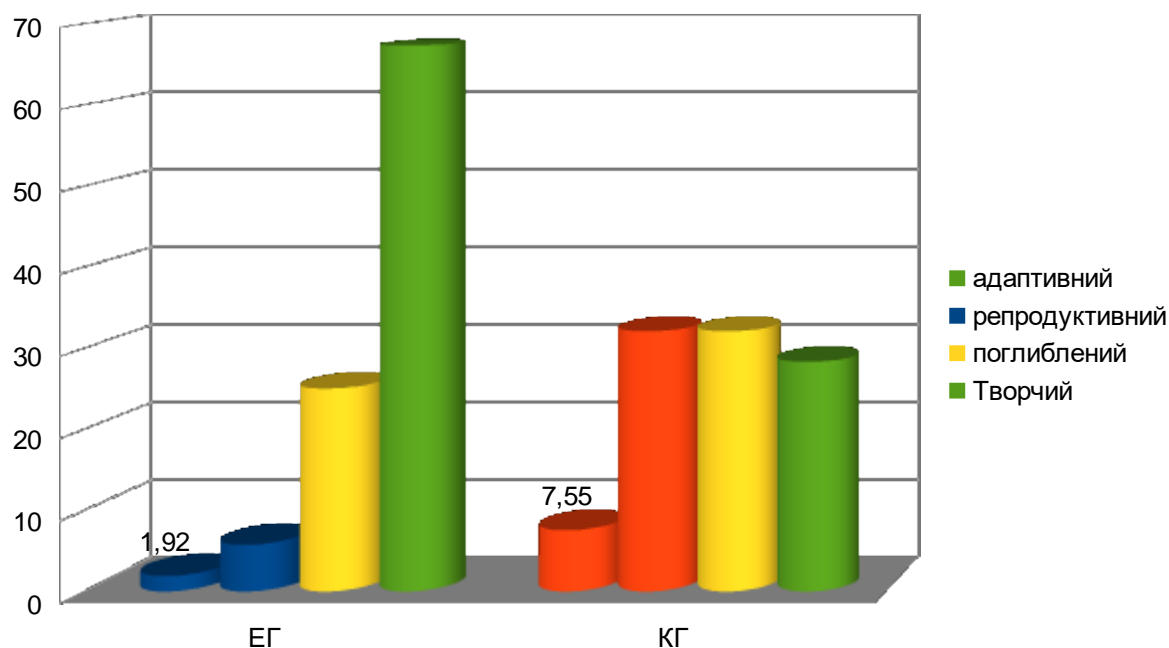
Результати експериментальних дій представлені у таблиці 3.10 та діаграмі 3.10

**Рівень сформованості четвертого, інтерпретаційно-творчого, компонента на четвертому, творчо-усвідомленому, етапі формувального експерименту (ЕГ - 52 респонденти, КГ — 53 респонденти)**

Таблиця 3.10

Показники / рівні	адаптивний				репродуктивний				поглиблений				Творчий			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%
Вияв самостійності у використанні творчих можливостей для виконавсько-виразного втілення музично-хореографічного образу.	0	0	1	1,89	0	0	11	20,75	11	21,15	22	41,51	41	78,85	19	35,85
Художньо-пошукова активність у досягненні виконавського результату	1	1,92	6	11,54	6	11,54	24	45,28	16	30,77	13	24,53	29	55,77	10	18,65
<b>Середня зважена</b>	<b>1</b>	<b>1,92</b>	<b>4</b>	<b>7,55</b>	<b>3</b>	<b>5,77</b>	<b>17</b>	<b>32,08</b>	<b>13</b>	<b>25,00</b>	<b>17</b>	<b>32,08</b>	<b>35</b>	<b>67,31</b>	<b>15</b>	<b>28,29</b>

Діаграма 3.10



У підсумку на формувальному етапі експерименту ми отримали такі результати сформованості аксеологічної компетентності вчителя музики та хореографії на засадах інтеграційного підходу.

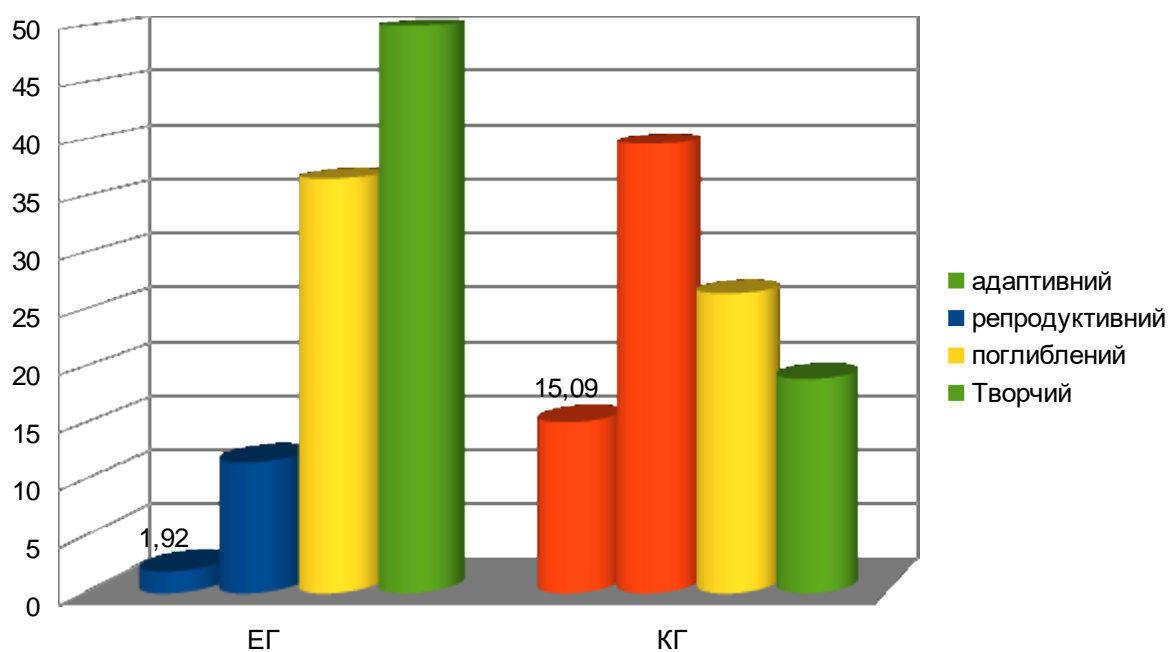
**Рівень сформованості аксеологічної компетентності вчителя музики та хореографії на засадах інтеграційного підходу на формувальному етапі експерименту (ЕГ - 52 респонденти, КГ — 53 респонденти)**

Таблиця 3.11

Компоненти	адаптивний				репродуктивний				поглиблений				Творчий			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%
Мотиваційно-цільовий	1	1,92	10	18,87	3	5,77	27	50,94	29	55,77	13	24,53	19	36,54	3	5,66
Когнітивно-аналітичний	0	0	6	11,32	2	3,85	19	35,85	19	36,54	15	28,30	31	59,61	13	24,53
Емоційно-рефлексивний	0	0	11	20,75	4	7,69	20	37,74	16	30,78	9	16,98	32	61,53	12	24,53
Інтерпретаційно-творчий	1	1,92	4	7,55	3	5,77	17	32,08	13	25,00	17	32,08	35	67,31	15	28,29
<b>Середня зважена</b>	<b>1</b>	<b>1,9</b>	<b>8</b>	<b>15,0</b>	<b>6</b>	<b>11,5</b>	<b>21</b>	<b>39,6</b>	<b>19</b>	<b>36,5</b>	<b>14</b>	<b>26,4</b>	<b>26</b>	<b>50,0</b>	<b>10</b>	<b>18,8</b>

**Рівень сформованості аксеологічної компетентності вчителя  
музики та хореографії на засадах інтеграційного підходу на  
формульованому етапі експерименту (ЕГ - 52 респонденти, КГ — 53  
респонденти)**

Діаграма 3.11



Як ми бачимо з таблиці та діаграми, результати сформованості у ЕГ та КГ кардинально відрізняються. Так, студентів КГ адаптивного та репродуктивного рівнів більше, чим студентів ЕГ відповідно на 13,17% та 28,08 %. Натомість, студентів ЕГ поглибленого та творчого рівнів більше, ніж студентів КГ відповідно на 10,12% та 31,13%.

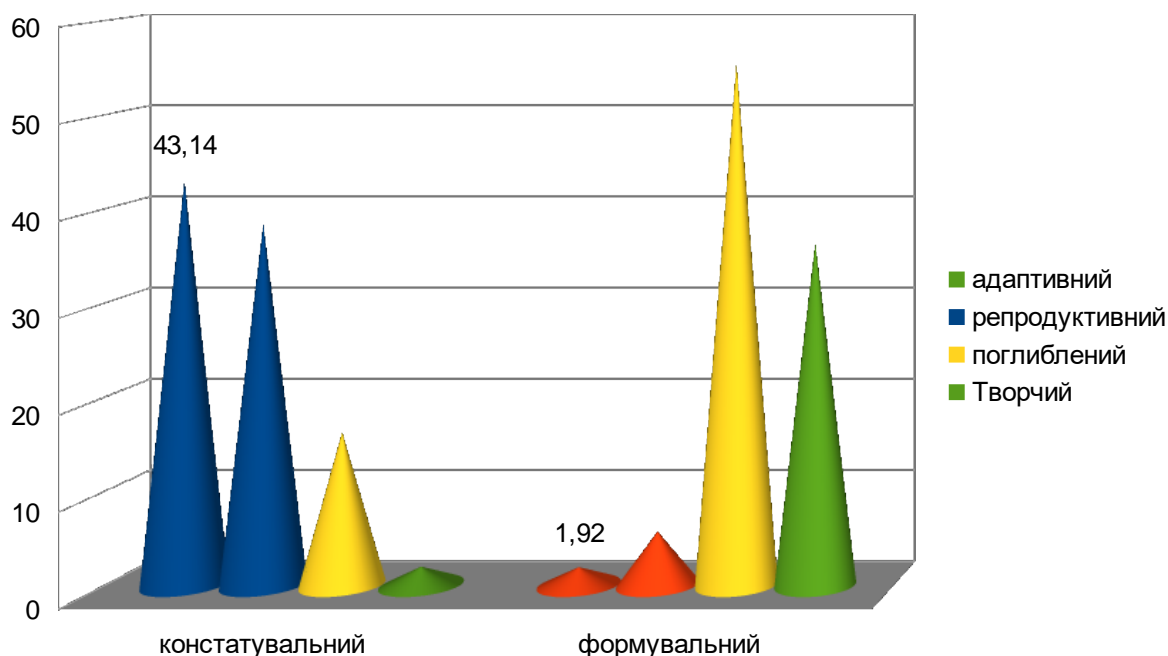
Після проведення формульованого етапу експерименту ми зробили порівняльний аналіз рівнів сформованості компонентів формування аксіологічної компетентності вчителя музики і хореографії на засадах інтеграційного підходу. Це — *контрольний* етап нашого експерименту. При порівнянні рівня сформованості ми побачили якісний ріст сформованості у студентів ЕГ, тоді як студенти КГ показали незначний ріст першого компонента. Більш показово різниця рівнів сформованості представлена у таблицях та діаграмах.

**Порівняльний аналіз сформованості першого, мотиваційно-цільового компонента ЕГ на констатувальному та формувальному етапах експерименту**

Таблиця 3.12

Показники / рівні	адаптивний		репродуктивний		поглиблений		Творчий	
	конст	форм	конст	форм	конст	форм	конст	Форм
	%	%	%	%	%	%	%	%
Усвідомлення потреби в осмисленні музично-хореографічного матеріалу	40,52	3,85	36,60	7,69	20,26	57,69	2,62	30,77
Наявність інтересу до застосування інтегративних методів у навчальній роботі над мистецькими творами	45,10	0	39,87	3,85	13,07	53,85	1,96	42,30
<b>Середня зважена</b>	<b>43,14</b>	<b>1,92</b>	<b>38,56</b>	<b>5,77</b>	<b>16,34</b>	<b>55,77</b>	<b>1,96</b>	<b>36,54</b>

Діаграма 3.12



Як ми бачимо, після проведення експериментальних дій показники ЕГ значно вирости. Так, адаптивний та репродуктивний рівні знизилися



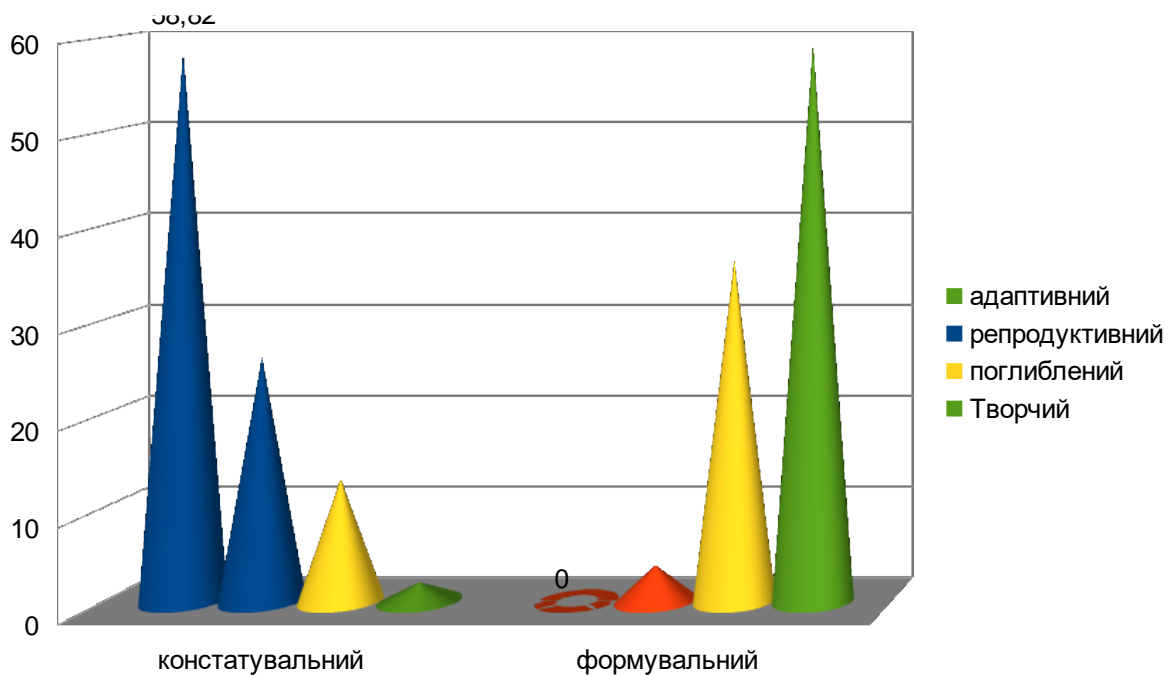
відповідно на 41,22% та 32,79%. Тоді як поглиблений та творчий рівні виросли відповідно на 39,43% та 34,58%. Ми можемо впевнено сказати, що наші експериментальні дії були дієвими.

**Порівняльний аналіз сформованості когнітивно-аналітичного компонента ЕГ на констатувальному та формувальному етапах експерименту**

Таблиця 3.13

Показники / рівні	адаптивний		репродуктивний		Поглиблений		Творчий	
	конст	форм	конст	форм	конст	Форм	конст	Форм
	%	%	%	%	%	%	%	%
Вияв аналітичних умінь щодо розробки навчальної наочності у музично-хореографічній діяльності	57,52	0	27,45	1,92	12,42	40,38	2,61	57,70
Здатність до використання можливостей засобів мультимедіа під час організації музично-хореографічної роботи	59,48	0	25,49	5,77	13,73	32,69	1,3	61,54
<b>Середня зважена</b>	<b>58,82</b>	<b>0</b>	<b>26,14</b>	<b>3,85</b>	<b>13,07</b>	<b>36,54</b>	<b>1,97</b>	<b>59,61</b>

Діаграма 3.13



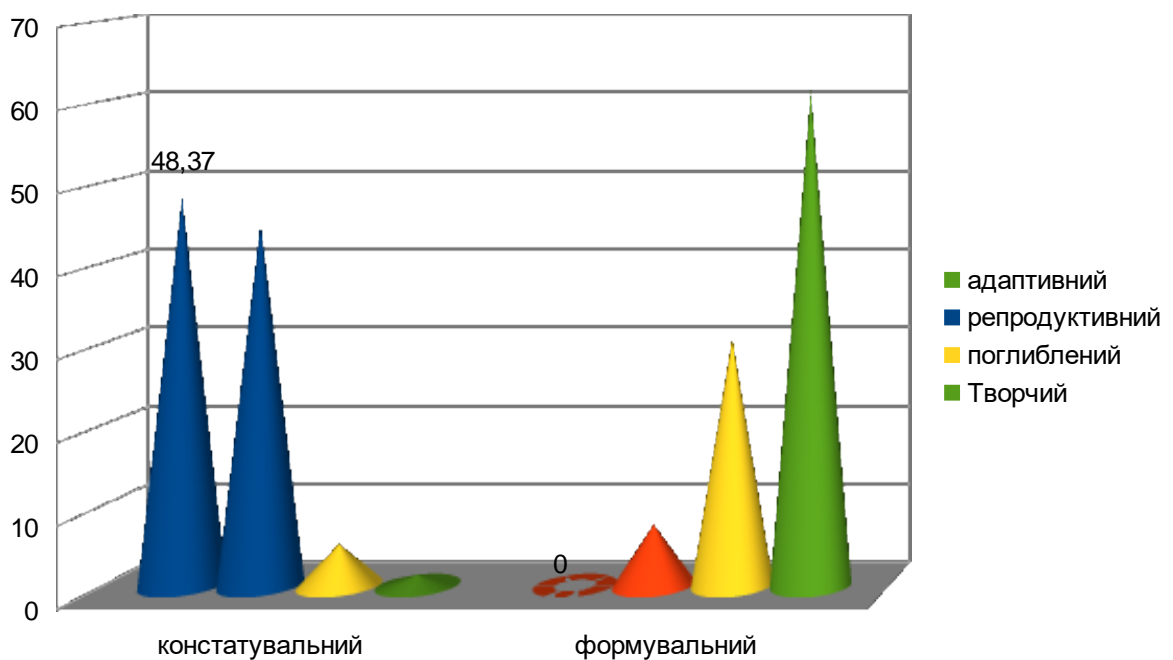
Експериментальні дії довели, що формувальний експеримент на другому (комплексно-оцінному) етапі пройшов вдало. Адаптивний та репродуктивний рівні знизилися на 58,82% та 22,29%. Поглиблений та творчий рівні вирости на 23,47% та 57,64%.

**Порівняльний аналіз сформованості третього, емоційно-рефлексивного, компонента ЕГ на констатувальному та формувальному етапах експерименту**

Таблиця 3.14

Показники / рівні	Адаптивний		репродуктивний		поглиблений		Творчий	
	конст	Форм	конст	форм	конст	форм	конст	Форм
	%	%	%	%	%	%	%	%
Наявність знаково-графічної орієнтації під час опрацювання музично-хореографічного твору	45,09	0	47,06	5,77	5,88	34,62	1,97	59,61
Адекватність операційно-	50,98	0	43,79	9,62	4,58	28,85	0,65	61,53

аналітичних процесів у практичному втіленні студентами фахових знань								
<b>Середня зважена</b>	<b>48,37</b>	<b>0</b>	<b>45,09</b>	<b>7,69</b>	<b>5,22</b>	<b>30,78</b>	<b>1,32</b>	<b>61,53</b>



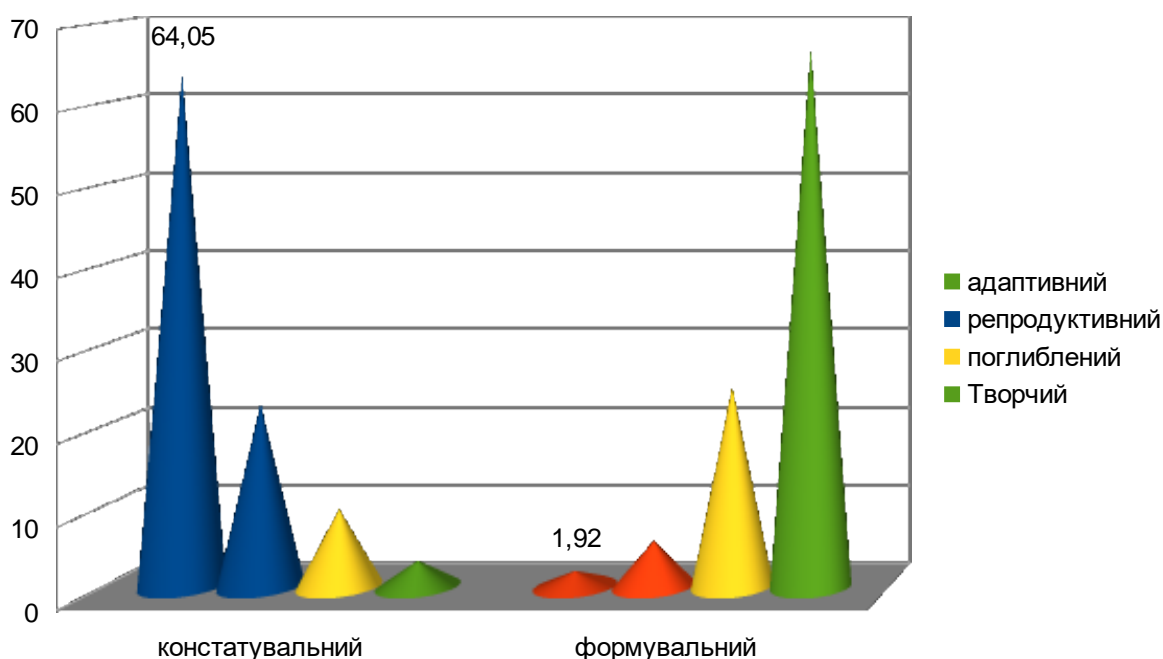
Діаграма 3.14

Третій компонент також показав позитивну сторону наших експериментальних дій. Адаптивний та репродуктивний рівні знизилися на 48,37% та 37,4%, продуктивний та творчий рівні підвищилися на 25,56% та 60,21%.

**Порівняльний аналіз сформованості четвертого, інтерпретаційно-творчого, компонента ЕГ на констатувальному та формувальному етапах експерименту**

Таблиця 3.15

Показники / рівні	адаптивний		репродуктивний		поглиблений		Творчий	
	конст	форм	конст	форм	конст	форм	конст	Форм
	%	%	%	%	%	%	%	%
Вияв самостійності у використанні творчих можливостей для виконавсько-виразного втілення музично-хореографічного образу	62,09	0	21,57	0	11,76	21,15	4,58	78,85
Художньо-пошукова активність у досягненні виконавського результату	66,01	1,92	24,84	11,54	7,19	30,77	1,96	55,77
<b>Середня зважена</b>	<b>64,05</b>	<b>1,92</b>	<b>22,88</b>	<b>5,77</b>	<b>9,80</b>	<b>25,00</b>	<b>3,27</b>	<b>67,31</b>



Діаграма 3.15

На четвертому, творчо-проективному етапі інтерпретаційно-творчий компонент теж показав позитивний ріст сформованості аксеологічної компетентності вчителя музики та хореографії на засадах інтеграційного

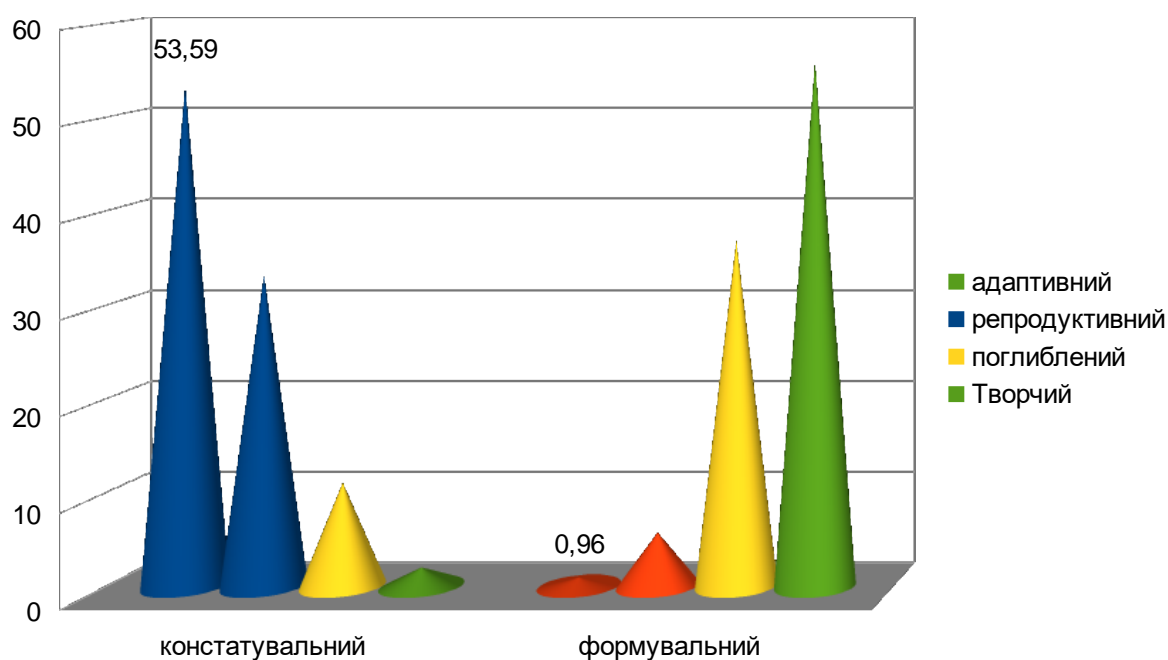
підходу. Адаптивний та репродуктивний рівні знизилися на 62,13% та 17,11%. Поглиблений та творчий рівні виростили на 15,2% та 64,04%.

Порівняльний аналіз всіх компонентів представлений у таблиці 3.16

**Рівень сформованості аксіологічної компетентності вчителя музики та хореографії на засадах інтеграційного підходу у студентів ЕГ після проведення формульального етапу експерименту**

Таблиця 3. 16

Показники / рівні	адаптивний		Репродуктивни й		Поглиблений		Творчий	
	конст	форм	Конст	форм	конст	форм	конст	Форм
	%	%	%	%	%	%	%	%
Мотиваційно-цільовий	43,14	1,92	38,56	5,77	16,34	55,77	1,97	36,54
Когнітивно-аналітичний	58,82	0	26,14	3,85	13,07	36,54	1,97	59,61
Емоційно-рефлексивний	48,37	0	45,09	7,69	5,22	30,78	1,32	61,53
Інтерпретаційно-творчий	64,05	1,92	22,88	5,77	9,80	25,00	3,27	67,31
<b>Середня зважена</b>	<b>53,59</b>	<b>0,96</b>	<b>33,33</b>	<b>5,77</b>	<b>11,11</b>	<b>37,02</b>	<b>1,97</b>	<b>56,25</b>



Діаграма 3.16

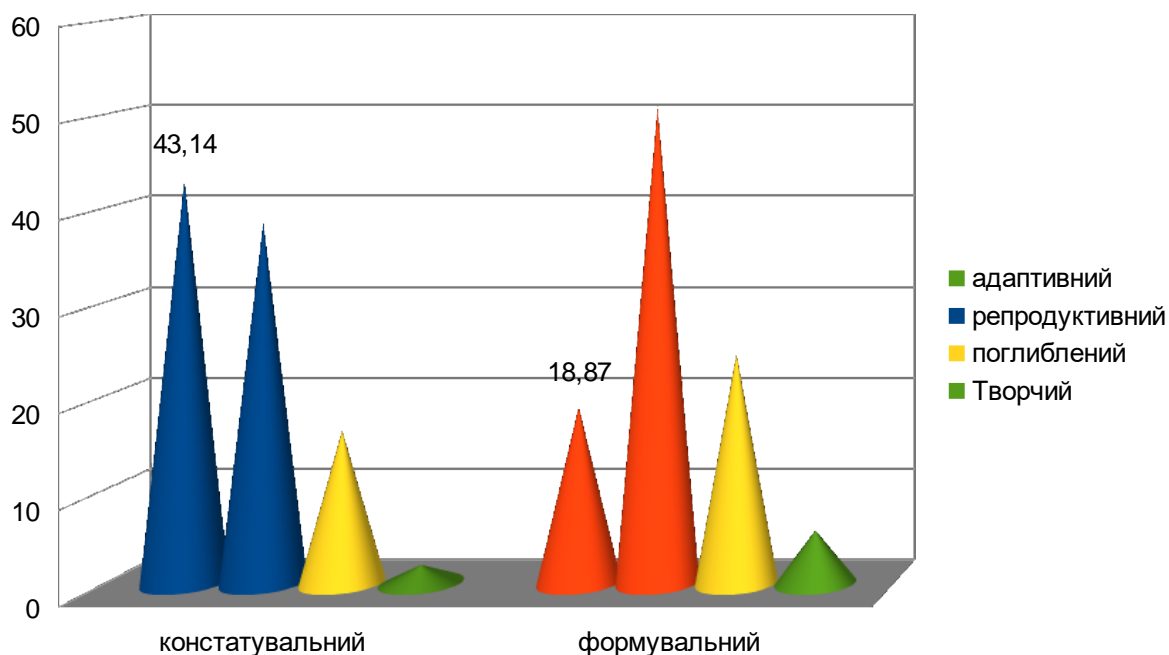
Порівнюючи показники КГ ми не побачили значної позитивної динаміки.

**Порівняльний аналіз сформованості першого, мотиваційно-цільового компонента КГ на констатувальному та формувальному етапах експерименту**

Таблиця 3.17

Показники / рівні	адаптивний		Репродуктивний		поглиблений		творчий	
	конст	форм	Конст	форм	конст	форм	конст	форм
	%	%	%	%	%	%	%	%
Усвідомлення потреби в осмисленні музично-хореографічного матеріалу	40,52	11,32	36,60	58,49	20,26	26,42	2,62	3,77
Наявність інтересу до застосування інтегративних методів у навчальній роботі над мистецькими творами	45,10	26,42	39,87	41,51	13,07	22,64	1,96	9,43
<b>Середня зважена</b>	<b>43,14</b>	<b>18,87</b>	<b>38,56</b>	<b>50,94</b>	<b>16,34</b>	<b>24,53</b>	<b>1,96</b>	<b>5,66</b>

Діаграма 3.17



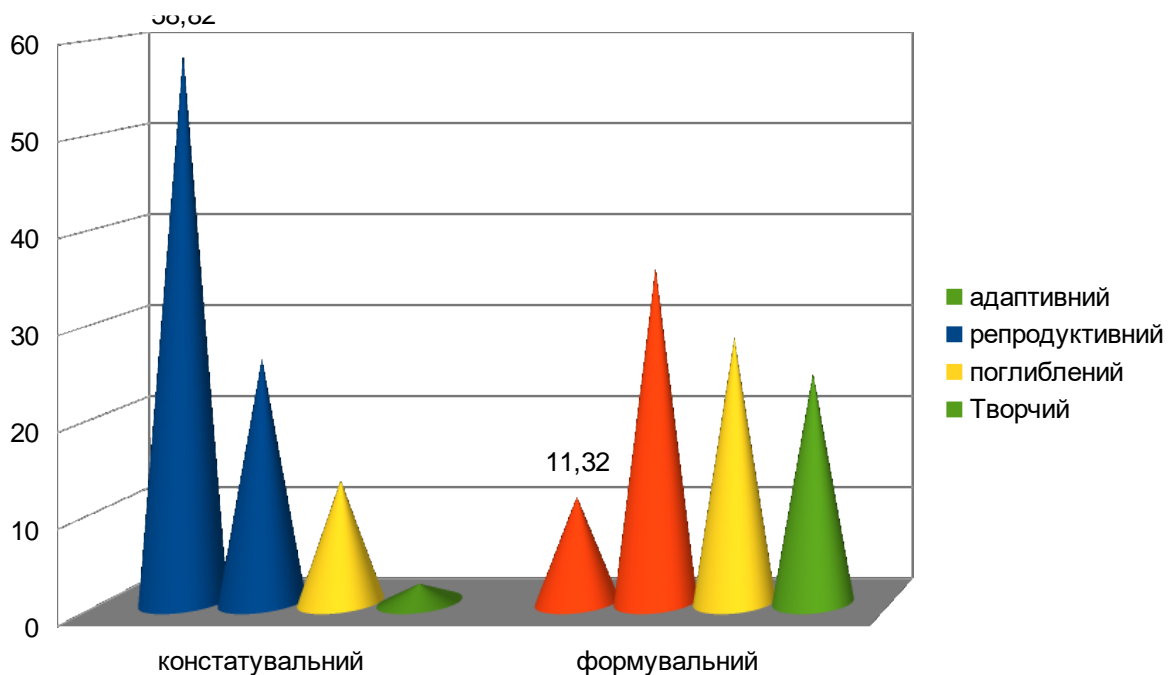
Порівнюючи показники КГ ми не побачили значної позитивної динаміки. Так, якщо адаптивний знизився на 24,27, то репродуктивний підвищився на 12,38%. Поглиблений та творчий рівні мали незначне зростання, відповідно 8,19% та 3,7%.

### Порівняльний аналіз сформованості другого, когнітивно-аналітичного, компонента КГ на констатувальному та формувальному етапах експерименту

Таблиця 3.18

Показники / рівні	адаптивний		Репродуктивни й		поглиблений		творчий	
	конст	форм	Конст	форм	конст	форм	конст	форм
	%	%	%	%	%	%	%	%
Вияв аналітичних умінь щодо розробки навчальної наочності у музично-хореографічній діяльності	57,52	7,55	27,45	37,74	12,42	35,85	2,61	18,86
Здатність до використання засобів мультимедіа під час організації музично-хореографічної роботи	59,48	13,21	25,49	32,08	13,73	20,75	1,3	33,96
<b>Середня зважена</b>	<b>58,82</b>	<b>11,32</b>	<b>26,14</b>	<b>35,85</b>	<b>13,07</b>	<b>28,30</b>	<b>1,97</b>	<b>24,53</b>

Діаграма 3.18



Другий компонент показав, що адаптивний рівень знизився на 47,5%, репродуктивний рівень підвищився на 9,71%. Поглиблений та творчий рівні вирости на 15,23% та 22,56%.

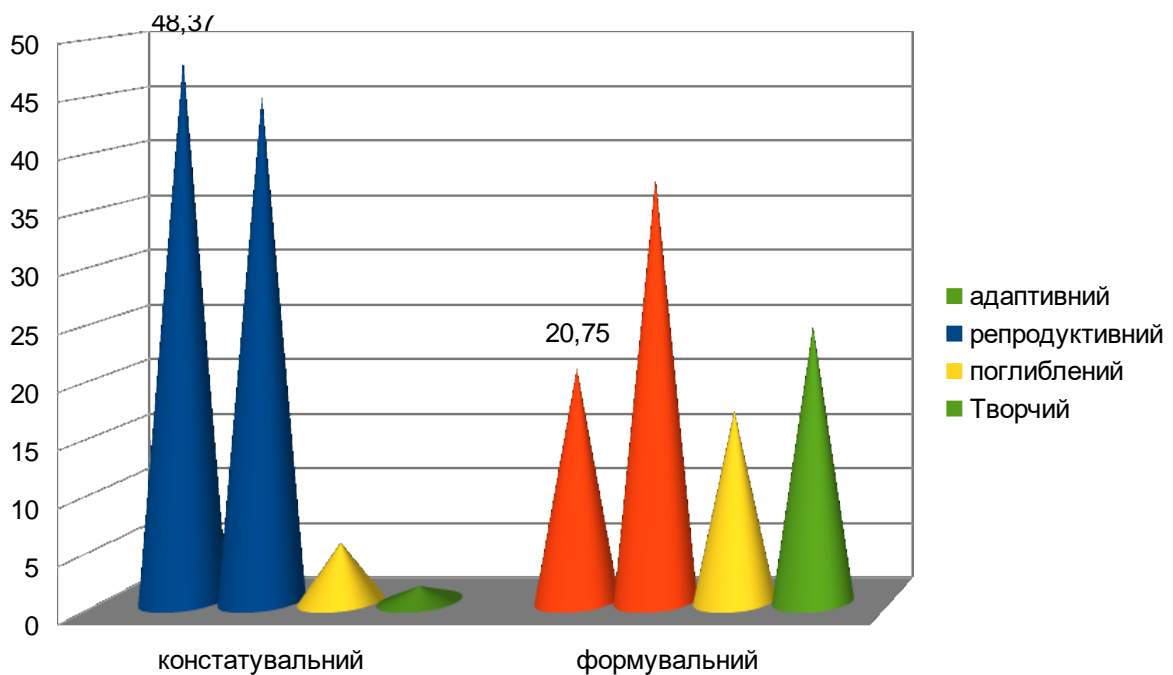
**Порівняльний аналіз сформованості третього, емоційно-рефлексивного, компонента КГ на констатувальному та формувальному етапах експерименту**

Таблиця 3.19

Показники / рівні	адаптивний		Репродуктивни й		поглиблений		творчий	
	конст	форм	Конст	форм	конст	форм	конст	форм
	%	%	%	%	%	%	%	%
Наявність знаково-графічної орієнтації під час опрацювання музично-хореографічного твору	45,09	22,64	47,06	28,30	5,88	20,75	1,97	28,31
Адекватність операційно-аналітичних процесів у практичному втіленні набутих студентами фахових знань	50,98	16,98	43,79	49,06	4,58	15,09	0,65	18,87
<b>Середня зважена</b>	<b>48,37</b>	<b>20,75</b>	<b>45,09</b>	<b>37,74</b>	<b>5,22</b>	<b>16,98</b>	<b>1,32</b>	<b>24,53</b>

Діаграма 3.19





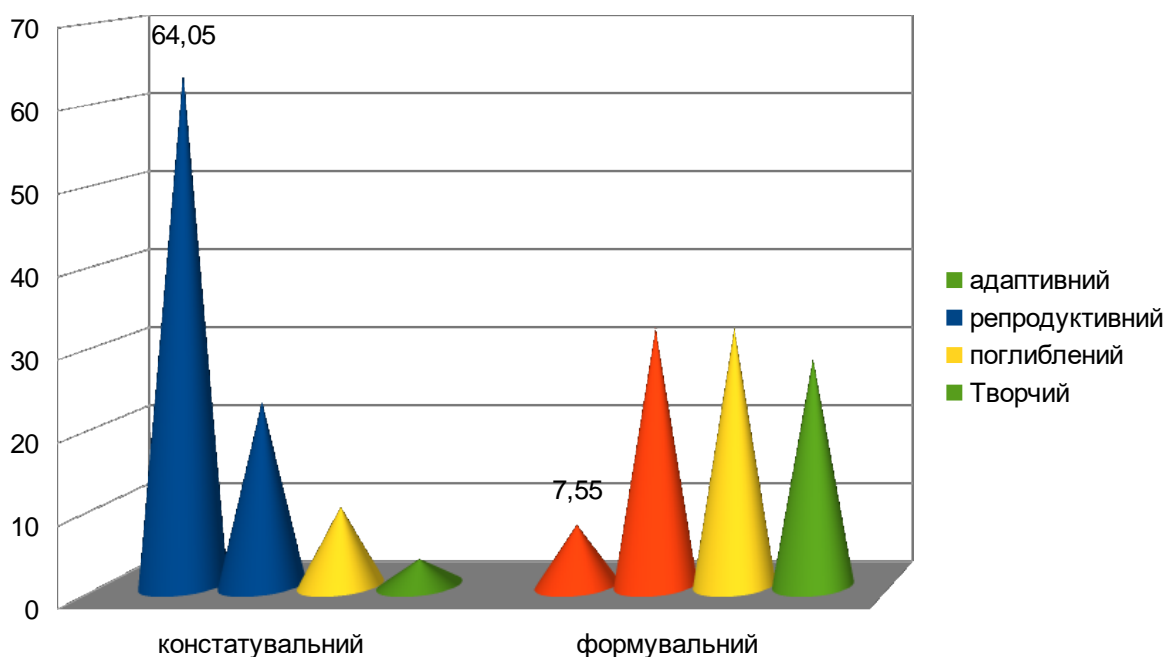
На третьому етапі адаптивний та репродуктивний рівні знизилися на 27,62% та 7,35%, продуктивний та творчий рівні підвищилися на 11,76% та 23,21%.

**Порівняльний аналіз сформованості четвертого, інтерпретаційно-творчого, компонента КГ на констатувальному та формувальному етапах експерименту**

Таблиця 3.20

Показники / рівні	адаптивний		Репродуктивни й		поглиблений		творчий	
	конст	форм	Конст	форм	конст	форм	конст	форм
	%	%	%	%	%	%	%	%
Вияв самостійності у використанні творчих можливостей для виконавсько-виразного втілення музично-хореографічного образу	62,09	1,89	21,57	20,75	11,76	41,51	4,58	35,85
Художньо-пошукова активність у досягненні виконавського результату	66,01	11,54	24,84	45,28	7,19	24,53	1,96	18,65
<b>Середня зважена</b>	<b>64,05</b>	<b>7,55</b>	<b>22,88</b>	<b>32,08</b>	<b>9,80</b>	<b>32,08</b>	<b>3,27</b>	<b>28,29</b>

Діаграма 3.20



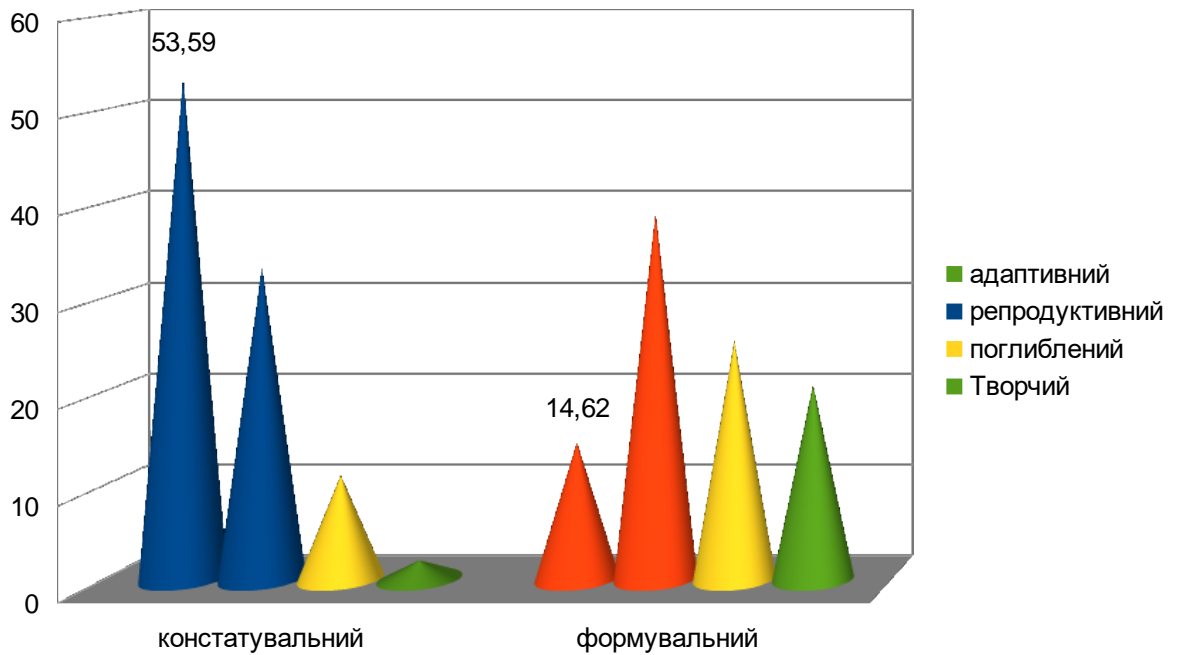
Четвертий компонент показав, що позитивний ріст сформованості аксеологічної компетентності вчителя музики та хореографії на засадах інтеграційного підходу був незначний. Адаптивний рівень знизився на 56,5%, репродуктивний рівень підвищився на 9,2%. Поглиблений та творчий рівні вирости на 22,28% та 25,02%.

Порівняльний аналіз всіх компонентів представлений у таблиці 3.21

Таблиця 3.21

**Рівень сформованості аксіологічної компетентності вчителя музики та хореографії на засадах інтеграційного підходу у студентів КГ після проведення формувального етапу експерименту**

Показники / рівні	адаптивний		репродуктивни й		Поглиблений		творчий	
	конст	форм	конст	форм	конст	Форм	конст	форм
	%	%	%	%	%	%	%	%
Мотиваційно-цільовий	43,14	18,87	38,56	50,94	16,34	24,53	1,97	5,66
Когнітивно-аналітичний	58,82	11,32	26,14	35,85	13,07	28,30	1,97	24,53
Емоційно-рефлексивний	48,37	20,75	45,09	37,74	5,22	16,98	1,32	24,53
Інтерпретаційно-творчий	64,05	7,55	22,88	32,08	9,80	32,08	3,27	28,29
<b>Середня зважена</b>	<b>53,59</b>	<b>14,62</b>	<b>33,33</b>	<b>39,15</b>	<b>11,11</b>	<b>25,47</b>	<b>1,97</b>	<b>20,76</b>



Діаграма 3.21

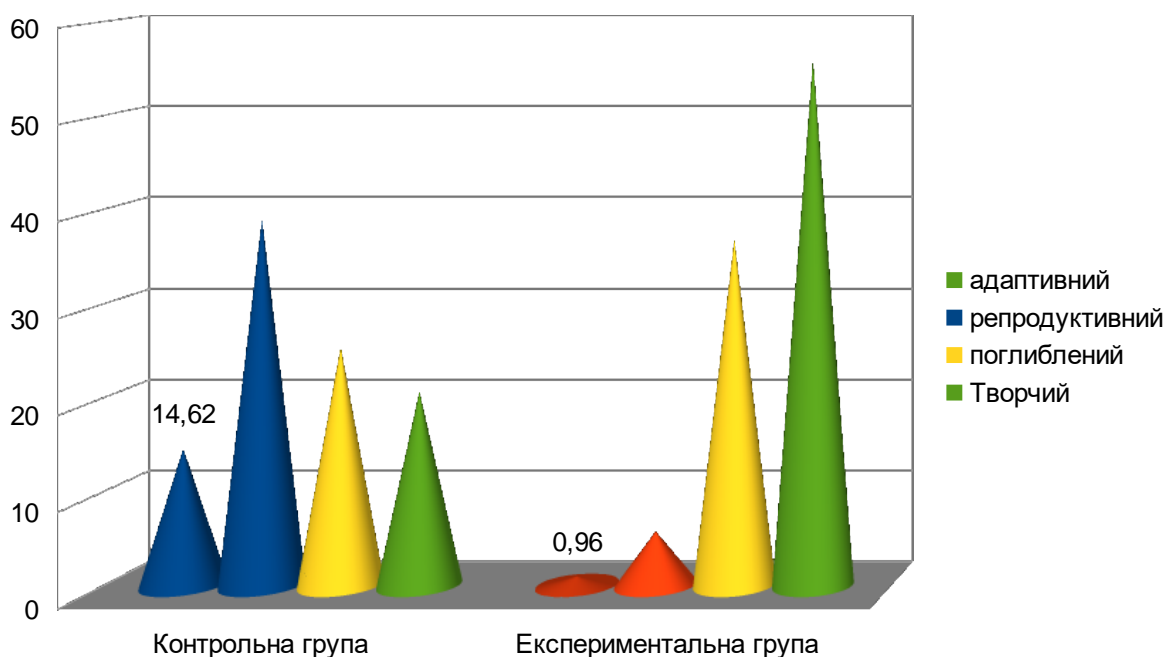
В таблиці 3.22 та діаграмі ми продемонструємо порівняльний аналіз сформованості аксеологічної компетентності вчителя музики та хореографії на засадах інтеграційного підходу у ЕГ та КГ.

Таблиця 3.22

**Порівняльний аналіз сформованості аксіологічної компетентності вчителя музики та хореографії на засадах інтеграційного підходу після проведення формувального етапу експерименту**

адаптивний		репродуктивний		поглиблений		творчий	
КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
%	%	%	%	%	%	%	%
14,62	0,96	39,15	5,77	25,47	37,02	20,76	56,25

Діаграма 3.22



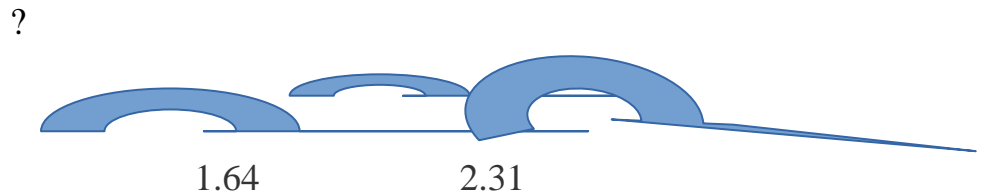
Як ми бачимо з діаграми, результати рівня сформованості аксеологічної компетентності вчителя музики та хореографії на засадах інтеграційного підходу у студентів ЕГ набагато вищі, ніж у студентів КГ.

Остаточна перевірка позитивного рівня сформованості аксеологічної компетентності вчителя музики та хореографії на засадах інтеграційного підходу була проведена нами математичними методами, а саме - за критерієм Фішера.

#### Результати автоматичного розрахунку

Групи	"Є ефект": завдання вирішено	"Немає ефекту": завдання не вирішено	Суми
	Кількість піддослідних	Кількість піддослідних	
1 група	24 (45,3%)	29 (54,7%)	53 (100%)
2 група	45 (86,5%)	7 (13,5%)	52 (100%)

**Вісь значущості:      зона незначущості      ?      зона значущості**



**Відповідь:  $\phi_{\text{емп.}} = 4.682$**

**Отримане емпіричне значення  $\phi^*$  знаходиться у зоні значущості.  $H_0$  відкидається**

Статистичні методи перевірки ефективності методик формування аксеологічної компетентності вчителя музики та хореографії на засадах інтеграційного підходу доказали доцільність використання саме цих методів.

## Висновки до третього розділу

Проведена дослідно-експериментальна робота з формування аксеологічної компетентності вчителів музики і хореографів дозволила дійти таких висновків:

- у процесі діагностувальної роботи з формування аксеологічної компетентності педагогів-хореографів визначено рівні сформованості означеного феномена: високий (творчий), достатній (поглиблений), середній (репродуктивний) та низький (адаптивний), яким надано якісні та кількісні характеристики;

- отримані результати констатувального експерименту дозволили розробити і впровадити поетапну методику формування аксеологічної компетентності педагогів-хореографів у процесі фахового навчання, яка складається з чотирьох взаємообумовлених етапів, а саме: проблемно-пізнавального, комплексно-оцінного, аналітико-моделюючого, творчо-проективного. Сформованість першого, мотиваційно-цільового компонента на проблемно-пізнавальному етапі формувального експерименту забезпечувалася методами навчальної дискусії, кейс-методом, проведенням творчих конференцій, демонстрації музично-хореографічних творів, створення презентацій тощо.

На другому, *комплексно-оцінному* етапі формувального експерименту ми працювали над здатністю студентів розуміти сам процес підготовки хореографічного номера, пізнавати можливості використання засобів мультимедіа, вивчати методики пластичної виразності, усвідомлювати, сприймати і переробляти теоретичну та методичну інформацію у практичній діяльності. У студентів факультетів мистецтв необхідно сформувати бажання та спроможність самостійно застосовувати на практиці засвоєні знання. Основними методами цього етапу були: використанням медіа-засобів, творчі диспути, методи візуального підкріплення відчуттів, евристичний пошук, тестування, тощо.

На третьому, *аналітико-моделюючому* етапі ми проводили експериментальні дії по формуванню *емоційно-рефлексивного* компоненту. Саморегуляцію емоційного стану педагогів-хореографів ми констатували як процес керування власними емоціями під час проведення репетиційної роботи та концертної діяльності у процесі спілкування з іншими виконавцями. Основними методами, які ми використали на цьому етапі були: проведення брифінгів, вирішення складних ситуативних ситуацій, використання серії аутотренінгів, тощо.

На четвертому, *творчо-проективному* етапі формувального експерименту ми працювали над здатністю студентів факультетів мистецтв до творчого втілення творів у виконавській діяльності. Особливу увагу ми приділили підвищенню рівня творчої результативності щодо використання виконавських прийомів у музично-хореографічній діяльності. Основними методами цього етапу були: проблемно-пошукові методи, метод проектів, методи самоаналізу, варіювання музично-хореографічних пластичних інтонацій, проектування, творчі завдання, тощо;

- обробка отриманих результатів порівняльного аналізу дослідження уможливила виявлення позитивної динаміки рівнів сформованості аксеологічної компетентності педагогів-хореографів у процесі вивчення фахових дисциплін в експериментальній групі, що підтверджує доцільність впровадження розробленої авторської методики.

## Література до третього розділу

1. Андрощук Л.М. (2009) Формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії. Дис. канд. пед наук, Умань, 13.00.04 200 с.
2. Бондаренко А.І., Шульгіна В.Д. (2010) Музична інформатика : навч. посіб. К.: НАКККіМ, 190 с.
3. Варій М.Й. Психологія особистості: Навч. пос. (2008) К.: Центр учбової літератури, 592 с.
4. Вознюк О.В. (2012) Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика: Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 708 с.
5. Гринчук І, Бурська О. (2008) Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу: Навчально-методичний посібник. Тернопіль: Підручники і посібники, 224 с.
6. Гриньова М.В., Кононова М.М. (2021) Саморегуляція навчальної діяльності та професійний розвиток студентської молоді : монографія. Полтава: Астроя, 384 с.
7. Деркач Л.М. Психологія самоконтролю в процесі засвоєння знань студентами. Л.М. Деркач, В.М.Резанко. (1999) Чернівці : Митець, 80 с.
8. Зязюн І.А., Сагач Г.М. (1997) Краса педагогічної дії: навч. посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу. 302 с.
9. Іваницький А.І. (2003) Основи логіки музичної форми (проблеми походження музики). Навч. посіб. К.: Альтерпрес, 2003. 180 с.
10. Климчук В.О., Горбунова В.В. (2014) Внутрішня мотивація учбової діяльності молоді : теорія, методика, програма розвитку: Монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 110 с.
11. Клим'юк Ю.-С. (2023) «Аксіологізація хореографічно-педагогічної освіти як вимога часу» (2022). Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Випуск 28,



12.Клим'юк Юрій-Станіслав. «Аксіологічна компетентність майбутніх учителів хореографічних дисциплін як методологічна основа їх фахової підготовки» (2022) «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка» № 53.

13. Клим'юк Юрій-Станіслав. «Теоретичні засади забезпечення аксіологічної компетентності у підготовці педагогів-хореографів» (2024) Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Випуск 9, Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II, Комунальний заклад вищої освіти «Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради.

14.Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія]. К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2008. 378 с.

15.Костюк О.Г. (1965), Сприймання музики і художня культура слухача. К.: Наукова думка, 121 с.

16.Лаврентьєва О.О. (2016), Розвиток методологічної культури майбутніх учителів у системі професійної освіти. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. № 2. С. 10–16.

17.Ларіонова Н., Стрельцова Н. (2018) Інтегративний підхід.: актуальність, сутність, особливості впровадження в умовах початкової школи. Навч.-метод. посібник. Харків «Друкарня Мадрид», 124 с.

18.Ляшенко О.Д. Медіа-освіта як складова освітнього процесу у вищому мистецькому навчальному закладі. О.Д. Ляшенко, Л.П. Лабінцева, Т.М.Бутенко. Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі. (2016). №1. С.80-84.

19.Мойсеюк Н.Є. (2001) Педагогіка. Навчальний посібник / 3-є видання, доповнене, 608 с.

20. Мартиненко О. В.(2015) Професійно-орієнтовані технології навчання у фаховій підготовці майбутнього вчителя хореографії. Наукові записки. Кіровоград. Випуск 139. Серія: Педагогічні науки. С. 90–94.

21. Мозгальова Н.Г. (2011) Теорія та методика інструментально виконавської підготовки майбутніх учителів музики: монографія за наук. ред. О. П. Щолокової. Вінниця : Меркьюрі-Поділля, 486 с.

22. Носенко Э. Л. (1999) Трансформация ценностных ориентаций молодежи на современном этапе развития общества (Психологический аспект) / Э. Носенко, Н. Фролова. Днепропетровск: Изд-во «Навчальна книга», 168 с.

23. Носенко Е.Л., Коврига Н.В.(2003) Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: монографія. К.: Вища школа, 126 с.

24. Павленко О. (2022). Розвиток творчого самовираження майбутніх учителів музичного мистецтва засобами інформаційних технологій. Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі, (6). К.: Київський ун-т ім. Бориса Гринченка, С.32-37.

25. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. З. Н. Курлянд, Р.І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін.; 3-тє вид., перероб. і доп. К.: Знання, 2007. 495 с.

26. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : Монографія. Авт. кол. О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, С.С. Вітвицька, Н.Г. Сидорчук, О.М. Спирін, Н.В. Якса та ін. За заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2006, 316 с.

27. Путішина Л. (2013) Проблема жанрової класифікації у педагогіці мистецтва. Проблеми підготовки сучасного вчителя. № 8. Ч. 1. С. 94–99.

28. Решетченко, С., & Скубарєва, Т. (2021). Інтерактивні методи навчання як засіб успішної навчальної діяльності учнів. Проблеми безперервної географічної освіти і картографії, (33), 62-68.

29. Рибніков О.М. Використання цифрового музичного інструментарію в інклюзивній освіті [Електронний ресурс] О.М. Рибніков.

Режим доступу : <https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/02/Rybnikov-O.M.-The-usageof-the-digital-musical-instruments-in-inclusive-education.pdf> -

Назва з екрану.

30. Сердюк Т. І. (2011) Художньо-естетична школа майбутніх учителів-хореографії : формування досвіду. Монографія. Донецьк, ЛАНДОН -XXI, 273 с.

31. Сисоєва С. О. (2013) Методологія науково-педагогічних досліджень: Підручник / С. О. Сисоєва, Т. Є. Кристопчук. Рівне: Волинські береги, 360 с.

32. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. (2002) Навч. посібник. К.: 270 с.

33. Трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького профілю: колективна монографія, під заг. ред. А.Козир. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, (2022 ), 377 с.

34. Шульгіна В.Д. (2016) Українська музична педагогіка: підручник [для студ. вищ. навч. закл.]. Вид. 3-тє, допов.. К. : НАКККіМ, 264 с.

35. Щолокова О.П. (2001) Концепція художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя// Діалог культур: Україна у світовому контексті. Мистецтво і освіта. Зб. Наукових праць. Вип.6. Львів. Українські технології, с.161-168.

36. Щолокова О. П. (2014). Аксиологічні виміри мистецької освіти. Наук. часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірка наукових праць. Вип. 16 (21). Частина 2. К.- С. 40-43.

37. Щолокова О.П. (2021), Естетико-синергетичний підхід як методологічна основа підготовки фахівців у галузі мистецької освіти/ Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент. Зб. Наукових праць. Серія 17, К., с. 25-29.

38. Ягоднікова В.В. (2009) Інтерактивні форми і методи навчання у вищій школі: навч.- метод. посіб. К.:ДП «Видавничий дім «Персонал»,80 с.

39. Bettle, N., Bettle, O., Neumarker, U., Neumarker, K.J. (2001) Body image and self-esteem in adolescent ballet dancers. *Perceptual and Motor Skills*. Vol. 93. P. 297–309.

40. Kim W.-S. (2010) Relationship between Dance and Emotional Intelligence. *Research of Dance Education*. Vol. 21. № 2. P. 1–22.

## **ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ**

У дисертації наведено теоретико-методичне узагальнення і запропоновано нове вирішення проблеми формування аксіологічної компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі хореографічного навчання. Проведене дослідження та виконання всіх поставлених завдань дає підстави зробити наступні висновки.

1. Ретроспективний аналіз поняття «аксіологічна компетентність» у естетико-філософських та психолого-педагогічних джерелах дозволив визначити основну дефініцію дослідження «аксіологічна компетентність» і розкрити можливість формування цієї якості в системі хореографічно-педагогічної освіти. Доведено, що аксіологія як загальна теорія цінностей створює концептуальні засади для розгляду загальних і суттєвих питань стосовно сутності людини та її ролі у навколишньому світі. В сучасному суспільстві аксіологічні процеси у двох паралельних напрямках: створенні нових цінностей та передачі культурних цінностей від одного покоління до іншого. З педагогічної точки зору особистісний вимір аксіологічних уподобань дозволяє виявити ціннісні пріоритети людини, розкрити її внутрішній світ, намітити шляхи розвитку і перспективи на майбутню професійну діяльність. Аксіологічні уподобання майбутнього педагога-хореографа допомагають емоційно реагувати на мистецькі твори, які вивчаються у процесі його фахової підготовки.

Зазначається, що в галузі педагогіки мистецтва аксіологія розглядається сучасними вченими з позицій компетентнісного підходу, що дозволяє розглядати її у якості стратегії для подальшого вдосконалення

навчального процесу і відкривати нові шляхи розвитку педагогічної майстерності з використанням нових педагогічних ресурсів у сфері хореографії. Виявлено, що аксіологічна компетентність майбутнього педагога-хореографа має засновуватися на засадах інтеграції, яка вибудовується на основі естетичних категорій, визначальних для музичного і хореографічного мистецтва (художній образ, художній стиль, жанр, сюжет тощо) з урахуванням категоріальних, понятійних, емоційно-сміслових, комунікативно-семантичних та композиційних взаємозв'язків. Вивчення особливостей фахової підготовки студентів-хореографів дозволив обґрунтувати інтегративно-творчий потенціал хореографічних дисциплін, що сприятиме цілісності знань та уявлень як підґрунтя фахового навчання студентів і активізації їх асоціативного мислення. Зазначено, що підґрунтям для формування аксіологічної компетентності майбутніх педагогів-хореографів на засадах інтеграції мають стати практично усі фахові навчальні дисципліни. Доведено, що формування аксіологічної компетентності має передбачати: самостійність та ініціативу в процесі вивчення фахових дисциплін і формуванні хореографічних умінь і навичок; розвиток фантазії та уявлень у виконавській і педагогічній навчальній діяльності; володіння вольовими якостями для втілення творчих задумів під час виконавсько-хореографічної діяльності; оперування сформованими вміннями, набутим обсягом теоретичної інформації й практичних навичок у процесі хореографічно-педагогічної діяльності; здатність оцінювати власну виконавсько-хореографічну діяльність та її результати, творчо застосовувати інтерпретаційні ідеї. Підкреслюється, що особливості формування аксіологічної компетентності майбутніх вчителів хореографії зумовлені творчою сутністю хореографічного мистецтва, розмаїттям форм художньо-освітньої та хореографічно-виконавської діяльності студентів, які стимулюють їх інтелектуальні та професійні здібності, власний художньо-творчий потенціал. Вони підсилюються світоглядними трансформаціями, які відбулися в українському суспільстві за часи набуття незалежності й

особливо в період великомасштабної війни Росії з Україною. Це проявляється у намаганні переосмислити своє національне коріння і зберегти культурну спадщину, у всебічному прояві почуття патріотизму.

2. Узагальнення теоретичних положень різних дослідників дозволило розкрити базові поняття «професійна компетентність», «аксіологічна компетентність вчителя хореографії», «фахова підготовка», у контексті досліджуваної проблеми і розглядати аксіологічну компетентність викладачів музики і хореографії у якості елементів, необхідних для успішного виконання професійної діяльності в галузі хореографічного мистецтва. Ці елементи мають містити в собі різноманітні загальні та мистецтвознавчі знання, хореографічні уміння і навички, а також індивідуальні психологічні характеристики, які дозволяють творчо інтерпретувати хореографічні твори, визначати їх морально-філософський зміст та практично використовувати отримані знання у професійній діяльності. У діяльності вчителя музики і хореографії аксіологічна компетентність набуває провідного значення, оскільки само досягнення хореографічного мистецтва починається, перш за все, з інтерпретації його творів, із здатності особистості емоційно-чуттєво, а потім інтелектуально їх сприймати крізь призму естетичного ідеалу.

3. Формування аксіологічної компетентності майбутніх вчителів музики і хореографії вимагає відповідного змістовного наповнення фахових хореографічних дисциплін на основі комплексу *педагогічних умов*, а саме: насичення аксіологічним компонентом змісту навчальних програм з фахових хореографічних дисциплін; розширення хореографічного тезаурусу майбутніх педагогів-хореографів; націленості аксіологічного компонента у фахових дисциплінах на майбутню педагогічну діяльність. Відповідно у науковий тезаурус дослідження запроваджено поняття «емоційно-ціннісний контекст фахового навчання» як необхідної та стійкої спрямованості виконавських дій. Повноцінна реалізація визначених педагогічних умов стає можливою за умов дотриманням провідних науково-педагогічних підходів та

педагогічних принципів. З урахуванням аксіологічно-компетентнісної спрямованості дослідження були визначені такі наукові підходи: аксіологічний, компетентнісний, синергетичний, інтеграційний та культурологічний. У дослідженні обґрунтовано, що кожен з цих підходів забезпечує широкий мистецько-смысловий спектр дій, які характеризуються естетичною цінністю ідей, художніми якостями змісту, а також урахуванням інтересів студентів, їх творчих потенцій та потреб. Специфіка хореографічного навчання вимагала впровадження спеціальних педагогічних принципів, які відображають сутність цього процесу. До них належать наступні принципи: пізнавальної активності, емпатійності, ціннісної інтеграції, творчої ініціативи та моделювання мистецького пізнання. Принцип пізнавальної активності спрямований на підготовку свідомих та активних учителів музики і хореографічного мистецтва. Він сприяє пізнавальної активності у студентів-хореографів, реалізації власної творчої ініціативи під час самостійної навчальної та концертної діяльності, допомагає набуті нових компетенцій з подальшим самостійним використанням у практичній діяльності.

Принцип емпатійності допомагає всебічно оцінити адаптивні ресурси студента завдяки його вмінню емоційно взаємодіяти з музикою. Це пояснюється тим, що танцями і музикою існує глибокий взаємозв'язок. Музика вважають душею танцю. Вона створює той творчий настрій, ту емоційну атмосферу, які потрібні для створення хореографічного образу. Тільки завдяки органічному зв'язку музики і пластичних рухів танець набуває осмисленості та виразності. Він активізує емоційне переживання студентом стильових і жанрових закономірностей як музичних так хореографічних творів. Застосування у навчальному процесі принципу ціннісної інтеграції дозволяє спрямувати естетичні цінності на всі аспекти навчання. Він передбачає залучення у навчальний процес методики, яка розширює мистецький світогляд студентів, підтримує їх всебічний розвиток. Принцип творчої ініціативи та моделювання мистецького пізнання передбачає, що

майбутній педагог має бути яскравою, неповторною особистістю, вміти творчо мислити, адже його педагогічна діяльність вимагає вміння самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати неординальні рішення, бути спроможними до постійного удосконалення своєї освіти та творчого саморозвитку. Важливого значення для педагогічної практики і забезпечення високої якості навчання набуває принцип рефлексивності. Усвідомлене осмислення своєї діяльності допомагає студентам адаптувати різні методики, реагувати на потреби учнів і досягати кращих результатів. Дотримання визначених наукових підходів та принципів стає важливим для реалізації педагогічних умов аксіологічної компетентності вчителів музики і хореографії.

4. Для визначення аксіологічної компетентності майбутнього педагога-хореографа та розробки методичних засад її формування була розроблена компонентна структура, яка містить когнітивну *сферу* (обізнаність майбутніх вчителів музики і хореографії у сфері мистецтва), мотиваційну *сферу* (спрямованість на постійне здобуття нових знань та умінь у сфері хореографічної діяльності), емоційну сферу (емоційність переживання художніх образів у хореографічному і музичному видах мистецтва; емоційне та глибоке прийняття важливості застосування обох видів мистецтва для власного професійного розвитку), діяльнісну сферу (ціннісні орієнтації щодо видів і жанрів хореографічного і музичного видів мистецтва, які у своїй основі є синтетичними і утворюють інтегративну цілісність; також важливість уведення цих видів мистецтва у власну творчість та майбутню педагогічну діяльність). Відтак було доведено, що зміст структури аксіологічної компетентності складається з мотиваційно-цільового, когнітивно-аналітичного, емоційно-рефлексивного та інтерпретаційно-творчого компонентів. З урахування важливості визначення якості сформованої аксіологічної компетентності студентів у процесі навчання для її діагностування були розроблені критерії з відповідними показниками. Такими критеріями у дослідженні було визначено: мотиваційний,



когнітивно-аналітичний, емоційно-ціннісний, творчо-діяльнісний, які є тотожними компонентами аксіологічної компетентності. Модель також включає обґрунтовані орієнтовні рівні сформованості аксіологічної компетентності педагогів-хореографів – високий, достатній, середній (репродуктивний), низький (адаптивний), а також етапи її формування (проблемно-пізнавальний, комплексно-оцінювальний, аналітично-моделювальний, творчо-проективний) в умовах хореографічної діяльності. Розроблено організаційно-методичну модель аксіологічної компетентності майбутніх педагогів-хореографів з використанням потенціалу фахових навчальних дисциплін та послідовності етапів дослідження (проблемно-пізнавального, комплексно-оцінювального, аналітично-моделювального, творчо-проективного). При цьому підкреслюється, що усі визначені у дослідженні педагогічні умови мають впроваджуватися на кожному етапі експериментальної роботи, але застосовуватися відповідно до конкретних завдань.

Для реалізації поставленої мети і завдань дослідження застосовувалися такі форми роботи: консультації з практики хореографічного навчання, допомога у створенні виконавських інтерпретацій та композицій для хореографічних номерів, допомога під час опрацювання наукової літератури); колективні (репетиційна робота, підготовка до концертних виступів); самостійна робота студентів (навчальні завдання, підготовка і реалізація творчих проєктів).

У дослідженні передбачено застосування наступних методів навчання: здобуття хореографічної та музичної інформації (ознайомлення з методичною літературою, навчальні дискусії, аналіз, узагальнення, обговорення поглядів педагогів-хореографів та порівняння виконавських інтерпретацій тощо); стимулювання інтересу до хореографічної діяльності: заохочення, бесіди, рейтингове оцінювання; стимулювання інтересу до педагогічної діяльності: моделювання педагогічних ситуацій, створення творчих проєктів у галузі навчально-пошукової роботи. Також передбачені методи контролю і

самоконтролю, зокрема тестування, анкетування, творчі завдання, проєктні методи хореографічного навчання.

5. Проведена дослідно-експериментальна робота на констатувальному етапі дослідження виявила не достатній рівень сформованості аксіологічної компетентності майбутніх вчителів музики і хореографії, тобто вона не відповідає сучасним вимогам до підготовки фахівців у цій галузі мистецько-педагогічної освіти. Про це свідчить розбалансованість усіх визначених компонентів аксіологічної компетентності студентів. З метою вирішення цієї проблеми була розроблена і впроваджена у навчальний процес власна організаційно-методична модель формування аксіологічної компетентності майбутніх вчителів музики і хореографії у процесі хореографічного навчання, яка впроваджувалася на формувальному етапі нашої роботи. Функціонування усіх її елементів спрямовувалося на гармонійне поєднання об'єктивних і суб'єктивних факторів впливу на особистість, загально-педагогічних та спеціальних принципів навчання, педагогічних умов, засобів, форм і методів навчання. У відповідності з розробленою методикою формування аксіологічної компетентності майбутніх вчителів музики і хореографії здійснюється на протязі чотирьох етапів: проблемно-пізнавального, комплексно-оцінювального, аналітико-моделюючого та творчо-проєктивного. На кожному етапі дослідження були визначені та систематизовані методи ефективного формування аксіологічної компетентності студентів у процесі хореографічного навчання. До них належать: методи навчальної дискусії, кейс-методи, проведення творчих конференцій, демонстрація музично-хореографічних творів, створення презентацій, медіа-засобів, творчі диспути, методи візуального підкріплення відчуттів, евристичний пошук, тестування, проведення брифінгів, вирішення складних ситуативних ситуацій, використання аутотренінгів, проблемно-пошукові методи, метод створення творчих завдань і проєктів, методи самоаналізу, варіювання музично-хореографічних пластичних інтонацій, ,

Порівняльний аналіз результатів на констатувальному і формувальному етапах експерименту показав, що постійна увага до цієї проблеми сприяє переходу студентів з низького рівня сформованості аксіологічної компетентності на більш високий. У кінцевому результаті дослідження динамічні характеристики в експериментальній та контрольній групах набули такого вигляду: в експериментальній групі на високому рівні відбулися зміни від 14,6 % до 49,7%; на низькому – від 56,2 % до 19,0 %. У контрольній групі на високому рівні зміни відбулися у бік збільшення від 14,4% до 19,3%. На низькому рівні показники зменшилися від 55,5% до 45,4%. Такі результати засвідчують доцільність впровадження у процес хореографічної підготовки студентів розробленої автором методики. Проведене дослідження не розкриває усі аспекти формування аксіологічної компетентності майбутніх вчителів музики і хореографії у процесі фахового навчання. Подальшого вивчення потребують питання, спрямовані на розвиток в сучасних умовах мотивації учнів до музичного навчання, а також залучення до процесу фортепіанного навчання сучасних п'єс, створених на основі транскрипцій і аранжувань видатних творів музичного мистецтва, що розвиватиме музичну культуру молодших школярів.

## ДОДАТКИ

Додаток А

### Анкета

1. Що з наведеного не є обов'язковою вимогою до проведення дисциплін фахового спрямування?
  - а. застосування інтерактивних методів навчання;
  - б. індивідуалізація і диференціація навчання;
  - в. раціональне використання навчального часу;
  - г. постійне опитування перед опануванням нового матеріалу.
2. Який спосіб опанування навчального матеріалу Ви вважаєте найдієвішим?
  - а. представлення портфолію;
  - б. перегляд буктрейлера;
  - в. представлення презентації;
  - г. за допомогою лепбука.
3. Практичні вправи для Вас є необхідними для:
  - а. засвоєння нових знань;
  - б. осмислення знань і формування вмінь;
  - в. закріплення фахових навичок;
  - г. перевірки теоретичних знань.
4. Які навчальні дії Вам легше виконувати за допомогою інструменту Google форми?
  - а. проходити контрольне опитування;
  - б. слідкувати за власною навчальною діяльністю;
  - в. виконувати практичні завдання;
  - г. створювати мультимедійні презентації.
5. Які заняття Вам більш цікаві?
  - а. лекційні;
  - б. практичні;
  - в. семінарські;
  - г. індивідуальні.
6. На яких заняттях Вам найлегше сприймати навчальну інформацію?
  - а. лекційних;
  - б. практичних;
  - в. семінарських;
  - г. індивідуальних.
7. Яка навчально-виконавська діяльність Вам більше до вподоби?
  - а. колективне інструментальне виконавство;
  - б. колективне хорове виконавство;
  - в. сольне інструментальне виконавство;
  - г. сольне вокальне виконавство.

## Тест “Інтеграція в мистецтві”

1. Інтеграція – це...
  - А) процес перехресного зв'язку наук;
  - Б) нагальна потреба сучасної освіти;
  - В) умови для самореалізації студентів;
  - Г) процес поєднання двох навчальних дисциплін.
2. Процес інтеграції базується на основі:
  - А) методологічній
  - Б) психологічній;
  - В) методологічній, психологічній та дидактичній;
  - Г) методологічній.
3. В інтегрованому уроці мистецтва поєднуються блоки знань з...
  - А) музичного, театрального та інших видів мистецтв;
  - Б) різних навчальних предметів;
  - В) одного уроку і ранкової зустрічі;
  - Г) різних видів технологій.
4. Інтеграційне навчання – це
  - А) дедукція у навчанні;
  - Б) взаємозв'язок різних видів мистецтв на основі єдиної ідеї
  - В) індукція у навчанні;
  - Г) створення нового знання на основі виявлення однакових елементів і частин інших знань.
5. Які існують рівні інтеграції мистецтв?
  - А) міжпредметна;
  - Б) транспредметна;
  - В) всі;
  - Г) внутрішньо-предметна
6. Які є функції інтеграції мистецтв?
  - А) освітня;
  - Б) розвиваюча;
  - В) методологічна;
  - Г) всі.

**Анкета «Сформованість аналітичних вмінь»**

1. Чи володієте Ви аналітичними вміннями?

а) так;

б) ні.

2. Назвіть види аналітичних умінь

---

3. Чи проводяться в університеті аналітичні дослідження? Перерахуйте їх.

---

4. На якому етапі Ви найчастіше використовуєте аналітичні вміння (*можна дати декілька відповідей*)?

а) вивчення літератури;

б) аналіз та осмислення  
творчої проблеми;

в) розробка програми концертного виступу;

г) аналіз виконавської діяльності.

5. Назвіть основні етапи складання програми сценічного виступу.

---

6. Назвіть складові самоосвітньої компетентності студентів-музикантів.

---

7. На якому рівні аналітичної діяльності Ви перебуваєте?

а) адаптивному;

б) репродуктивному;

в) поглибленому;

г) творчому.

8. Ваше ставлення до технології аналітичної діяльності:

а) аналітична робота необхідна тільки для творчих спеціальностей;

б) рівень володіння аналітичними не впливає на творчий процес;

в) мені необхідні ці уміння тільки для підвищення оцінювання на сесії;

г) я не маю потреби оволодівати технологією аналітичної діяльності;

### Тест «Мультимедіа»

1. Мультимедіа — це:
  - а. поєднання різних способів отримання повідомлень;
  - б. набір інструментів для перегляду відео та аудіоматеріалів;
  - в. варіанти опрацювання аудіо- та відеоматеріалів.
2. Яке розширення не має формату відеофайла?
  - а. .avi
  - б. .bmp
  - в. .mov
  - г. .mpeg
3. Що таке «плеєр»?
  - а. програми для прослуховування мультимедіа;
  - б. програми для запису звукових файлів;
  - в. програми для переформатування файлів різних типів;
  - г. програми для створення, редагування музичних творів, відеофільмів.
4. Що таке конвертори?
  - а. програми для перегляду або прослуховування мультимедіа;
  - б. програми для запису звуку та відео
  - г. програми для перекодування інформацію в інший формат;
  - г. програми для обробки музичних творів та відеофільмів.
5. Відео- та аудіоформати розробляються для:
  - а. різних форматів аудіо- і відеопристроїв
  - б. перегляду художніх фільмів
  - в. прослуховування аудіофайлів;
  - г. різного призначення та використання.
6. Цифровий звукозапис - це:
  - а. намагнічена доріжка магнітофонної стрічки;
  - б. оптична доріжка на кіноплівці;
  - в. спіральна доріжка на грамплатівці;
  - г. набір двійкових цифр — бітів.

## Аутотренінги

### ТЕХНІКА ЗВІЛЬНЕННЯ ВІД НЕГАТИВНИХ ЕМОЦІЙ

1. Увійдіть у стан рівноваги, сядьте, заспокойтеся, вирівняйте дихання, відчуйте м'язову релаксацію.
2. Сконцентруйтеся на творчій ситуації. Згадайте труднощі творчого процесу.
3. Пригадайте, якої емоції Ви хочете позбутися.
4. Прислухайтесь до фізичних відчуттів у тілі. Чи є у Вас порожнеча, напруга, відчуття важкості.
5. Зробіть асоціацію відчуття з фізичним об'єктом: каменем, палкою або ін.
6. Викиньте в уяві негативну емоцію за допомогою фізичного об'єкту.
7. Почуйте полегшення. Вирівняйте дихання, посміхніться, почуйте тепло у грудях, відкрийте очі.

### МЕДИТАЦІЯ

Щодня наодинці проводьте вправи на розслаблення. Заспокойте розум, закрийте очі, відчуйте в тілі спокій, приберіть негативні емоції, слухайте тишу.