

ЗНАЧЕННЯ ТА РОЛЬ МУЗИЧНО-РУХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

8. Titova, L.O. (2024). Model formuvannia informatsiino-tyfrovoyi kompetentnosti maibutnix uchyteliv matematyky [Model of formation of information and digital competence of future mathematics teachers]. *Youth & market*. No. 11(231). pp. 152–158. Available at: <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/17684> [in Ukrainian].

9. Tiahai, I.M. & Makhometa, T.M. (2023). Formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia matematyky [Formation of research competence of future mathematics teacher]. *Modern Engineering and Innovative*

Technologies. No. 3(29–03). pp. 130–134. DOI: <https://doi.org/10.30890/2567-5273.2023-29-03-050> [in Ukrainian].

10. Chaichenko, N., Ptashenchuk, O. (2016). Pedagogichni umovy formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnix uchyteliv biolohii [Pedagogical conditions for the formation of research competence of future biology teachers]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. IV (46). pp. 25–29. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 30.01.2025

УДК 373:016:78

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.322100>

Арсен Немцев, студент III курсу бакалаврату
Навчально-наукового інституту
права, психології та інноваційної освіти
Національного університету “Львівська політехніка”

ЗНАЧЕННЯ ТА РОЛЬ МУЗИЧНО-РУХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлена дослідницька діяльність, яка пов'язана з процесом використання музики і руху в початковій освіті та навчанням на різних етапах базової освіти. З'ясовано, що музика і рух є частиною мультимодального процесу, який застосовується для музичного навчання. Акцентовано на класифікації різних типів взаємодії, які реалізуються через обидві практики. Встановлено зв'язки між музично-тілесними практиками та спеціальною освітою, виявлені в останні роки завдяки посиленню розвитку цих практик, що сприяє підвищенню освітніх можливостей. Зроблено аналіз музично-рухової діяльності в різних освітніх системах та здійснено її об'єктивне оцінювання. Зокрема, констатується той факт, що було проведено описовий аналіз і використано ієрархічні лінійні моделі (ЛІМ) для аналізу даних про практику викладання у класах початкової школи.

Ключові слова: початкова освіта; мультимодальний процес; рух; музика; інтерпретація; музично-тілесні практики.

Літ. 12.

Arsen Nemtsev, Third Year Bachelor Student
of the Educational and Research Institute of
Law, Psychology and Innovative Education,
Lviv Polytechnic National University

THE IMPORTANCE AND ROLE OF MUSIC AND MOVEMENT ACTIVITIES IN THE PRIMARY EDUCATION

The article highlights research activities related to the process of using music and movement in primary education and continuing education at different stages of basic education. It has been found that music and movement are part of a multimodal process and their interaction is reserved exclusively for music education. Educators emphasize the classification of different types of interaction that can be supported by both practices. The links between music-body practices and special education, which have been identified in recent years with the increasing evolution of these practices that promote equal educational opportunities, are established. The analysis of music and movement activities in different educational systems and their adequate evaluation is made. In particular, it is stated that a descriptive analysis was conducted and hierarchical linear models (HLM) were used to analyze time-sampled data on teaching practices in primary school classrooms. The use of movement in music education brings us closer to a natural and intuitive way of expressing the interpretation of musical elements, which allows for experiential learning. It is understood as a process by which knowledge is created through the transformation of experience. Experience transformation as a learning cycle includes experiencing, reacting, thinking, and acting. Research shows that learners are more engaged and motivated when music is taught through movement, due to its interactive, dynamic and reactive nature. Listening to music can elicit, direct, and organize movement. In fact, when we listen to music, our bodies respond in sync with the rhythm of the music and activate memories and emotions stored in our subconscious minds. Music pedagogy connects vocal and musical language and bodily movement in artistic activity, giving learning a certain meaning. Based on these approaches, other derivative methods have emerged. In them, the interaction of music, dance and performance is integrated into the development of cognitive and bodily aspects through rhythmic and neuromotor positions, which play an important role in the educational process.

Keywords: primary education; multimodal process; movement; music; interpretation; music-body practices.

Постановка проблеми. Роль музично-педагогічної освіти осмислювалась в естетичному, емоційному та духовному аспектах як сучасними вітчизняними мистецтвознавцями та педагогами, так і зарубіжними. Заснований на ній естетичний досвід є унікальним феноменом людської особистості, виражається через рух та музику, що реалізується чуттєвістю як вираженням людської сутності. Освітні дослідження повинні відображати досягнення у використанні музики та руху як художньо-освітнього засобу чи стратегії. Недостатня кількість праць щодо класифікації такої діяльності вимагає студій для вдосконалення знань в тій чи тій галузі музично-рухової діяльності та окремих напрямів її розвитку. Вивчаючи музично-тілесні практики у початковій шкільній освіті, науковці торкаються однієї з їх формують ознак – емоційно-естетичної основи, яка є провідним чинником, оскільки процес музично-педагогічного виховання особистості починається з формування естетичної перцепції. Аналіз процесів впливу тілесного руху як одного з компонентів музичного мистецтва на емоційний світ людини має важливе значення для усвідомлення його ролі у формуванні культурних, соціальних та психологічних якостей людини. Усвідомлення цієї проблеми вказує на важливість окремих чинників для створення методології музично-рухової педагогіки та діяльності, застосовуваної у навчальних, терапевтичних та соціальних практиках. Особливу роль у поліпшенні розуміння й аналізу оцінювання знань відіграє мультимодальність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У пропонованій статті проаналізовано та описано результати досліджень, а також обговорено їхній внесок в освіту і значення для викладання.

Науковці, які займаються вивченням музично-педагогічної освіти, плідно застосовують теоретичні методи дослідження (аналізу, синтезу, узагальнення, метод порівняння). К. Завалко у статті “Впровадження методики Е. Далькроза в навчання дітей музики аналізує основні положення методики музичного виховання і навчання Е. Жака Далькроза в евричній та детально висвітлює її принципи та завдання, розглядаючи вікові особливості вихованців [1].

Методологічні та прикладні аспекти тілесно-орієнтованого методу М. Фельденкрайза; його застосування у профілактиці, реабілітації та в практиках розвитку людини досліджує О. Тохтамиш у праці “Метод Фельденкрайза в психотерапії та розвитку особистості” [2].

Стаття Е. Maldonado “Musical Education in Kindergarten. Importance on the Quality of Life in children” присвячена аналізу методики музичного виховання у закладах дошкільної освіти і початковій школі, яка сприяє розвитку когнітивних, емо-

ційних і соціальних навичок з раннього віку. Музика характеризується не тільки як ігровий ресурс, але і як педагогічний інструмент з доведеним позитивним впливом на навчання [10].

Зарубіжні вчені А. Bautista, M.E. Riaño, J. Wong, A. Murillo у праці “Musical activities in preschool education: A cross-cultural comparative study” досліджують типи музичних занять, що проводяться у закладах дошкільної освіти для дітей віком від 3 до 6 років, а саме: зі співу, вокалу та ритміки. Увага акцентувалась в основному на оздоровчій, а не творчій діяльності. Обговорювались проблеми розробки навчальних програм для викладачів педагогічної освіти та самих вчителів [4].

Luis del Barrio та Eugenia Arus у праці “Music and movement pedagogy in basic education: a systematic review” аналізують педагогічні дослідження та акцентують увагу на тому, що вони повинні відображати наукові досягнення у використанні музики і руху як художньої мети та як освітнього засобу чи стратегії. Недостатня вивченість і класифікація досліджуваної діяльності вимагає організації методів для вдосконалення знань [9].

Отже, наукові праці в цій області мають різносторонній міжпредметний характер.

Мета дослідження полягає у комплексному аналізі діяльності, яка пов’язана з процесом використання музики і руху в початковій освіті та навчанні на різних етапах базової освіти із застосуванням мультимодального процесу.

Виклад основного матеріалу. Використання руху в музичній освіті є найприроднішим способом вираження та репрезентації музики через тіло. Дослідження руху в мистецтві належить до історії педагогіки музичної освіти та емпіричних досліджень 1970-х рр. Учені провели систематичний огляд робіт, які пов’язують музику і педагогіку руху, від раннього дитинства до віку середньої освіти, для встановлення рамок перегляду наявної літератури як основи для просування в галузі педагогіки і дослідженнях музичної освіти. Аналізуючи наукові студії, можемо поділити їх на дві категорії 1) музична та рухова освіта; 2) практики викладання за допомогою музики та руху, які застосовуються в спеціальній освіті. Музична освіта і педагогіка руху сприяють корелятивному фізичному, когнітивному та емоційному розвитку і впроваджують інклюзивний музично-педагогічний підхід [9, 12].

Перше знайомство дитини з музикою передбачає слухання творів та їх інтерпретацію як засіб художнього вираження. Діти стимулюють свій творчий потенціал, вокальні та хореографічні здібності, поглиблюючи розуміння навколишнього світу, завдяки розвитку таких навичок, як спостереження, інтерпретація та свобода вираження [6, 98]. Дослідження у галузі освіти підкреслюють

важливість раннього контакту з музикою в дитинстві. Кілька досліджень в області нейророзвитку, проведені в останні десятиліття, показують, як діти, які піддаються впливу музики з раннього віку, поліпшують свій когнітивний розвиток в таких областях, як увага, пам'ять сприйняття та мовлення [3, 404]. Розвиток моторики за допомогою ритмічних рухів, що сприяють координації і латеральності, емоційного розвитку, реалізуються викликанням емоцій, вираженням почуттів та психофізичною релаксацією [3, 406].

Використання руху в музичній освіті наближає до природного та інтуїтивного способу вираження інтерпретації музичних елементів, що дає змогу застосовувати експериментальне навчання. Це розуміється як процес, за допомогою якого знання створюються через трансформацію досвіду.

Трансформація досвіду [7, 13] як навчальний цикл включає переживання, реакцію, мислення та дію. Дослідження показують, що учні більше зацікавлені й вмотивовані, коли музику викладають через рух, завдяки її інтерактивній, динамічній та реактивній природі. Прослуховування музики може викликати, спрямовувати та організувати рух. Насправді, коли ми слухаємо музику, наше тіло реагує синхронно з музичним ритмом і активізує спогади й емоції [4, 2].

Рухова реакція – це інтуїтивний спосіб представлення музичних характеристик, який сприяє розумінню музики і допомагає розвитку музичного мислення, усвідомлення тіла та самовираження дитини. Застосовуючи рух, вчителі можуть представити учням нові канали сприйняття, що дозволяють відчувати і зрозуміти музику, активізувати їхню творчість через виконання, що, зі свого боку, може поліпшити їхнє розуміння елементів руху, включаючи усвідомлення тіла, динаміки, простору та енергії [5]. Деякі підходи до викладання музики, такі як “евритмія” Е. Далькроза, включають рух для розуміння музики. Цей підхід стимулює сприйняття тіла як резонансної системи, завдяки чому навчання відбувається у процесах взаємодії через суб'єктивний, трансформаційний досвід, що розвиває креативність, соціальні навички та самопрезентацію [9, 16].

Музичне навчання пов'язує тіло, вокал і музичну мову в мистецькій діяльності, надаючи навчанню сенс. На основі цих підходів виникли інші похідні методи. У них перкусія тіла, танець і перформанс інтегровані в розвиток когнітивних і тілесних аспектів за допомогою ритмічних і нейро-моторних чинників [7, 14]. На додаток до методів, варто розглянути і дидактичні стратегії, такі як перформативні пісні, наративні стратегії розповіді [7], які інтегрують тілесні, рухові та мовні навички, що поліпшують музичне сприйняття та вираження. У професійному музичному середо-

вищі рухова освіта також цінується завдяки соматичним методам навчання, таким як метод Моше Фельденкрайза, який оптимізує усвідомлення тіла через навчання у русі з метою покращення музичного виконання [2]. Що ж стосується використання руху на уроках музики, то залучення тіла до ритмічних рухів, таких як плескання, марширування, ходьба та стрибки під музику, може поліпшити загальну моторику та розвинути почуття ритму. При певному русі дитина тренує просторову орієнтацію як навичку, що дає можливість усвідомити фізичний взаємозв'язок між тілом і навколишнім середовищем, а також модифікацію, що здійснюється під час руху. Крім того, музика і рух мотивують дітей до творчого самовираження, залучаючи їхні органи чуття, м'язи та інтелект до рухової діяльності. Для вчителя рух у музичній освіті – це стратегія викладання, яка пов'язує музику і дію, стимулюючи зв'язок нерцептивних і моторних процесів з прогностичними розрахунками і адаптацією руху до музики [3, 404]. Тренування цих навичок у класі підтримує здатність координувати індивідуальні рухи з рухами інших у контексті ансамблевого музичного виконання, посилюючи інтегративний та соціально-виховний аспекти. Освітні дослідження повинні відображати напрацювання у використанні музики та руху як художньої мети, або навіть як освітніх засобів або стратегій. Брак досліджень і методів класифікації такої діяльності вимагає вдосконалення навичок та знань. З огляду на необхідність класифікувати різні типи взаємодії, які можуть підтримуватися обома вищевказаними практиками, ще одним дослідницьким питанням буде таке: які напрями визначають дослідницьку активність музичної та рухової педагогіки? З іншого боку, встановлення зв'язку між музично-тілесними практиками та спеціальною освітою, виявлене в останні роки, посилює еволюцію цих практик, що сприяють розвитку освітніх можливостей [10].

У результаті аналізу було визначено дві основні категорії. Перша – це музично-рухова освіта: підготовка вчителів та їх залучення до музично-педагогічного процесу. Друга – рухова освіта в спеціальній освіті. Перспектива досліджень у першій категорії відрізнялася від гуманітарної перспективи досліджень у другій категорії, а також контексту навчання (звичайної чи спеціальної освіти).

Щодо першої категорії, то тематичний аналіз включав такі підкатегорії: підготовка вчителів музики і руху; методологія музики і руху; музика і рух у мультимодальних дослідженнях; викладання музики і руху через діяльність; оцінювання музично-рухової освіти. Такі назви підкатегорій були детерміновані відповідними сферами знань: вивчення навичок викладання музично-рухової педагогіки; вивчення музично-рухової методології та її

виховного впливу; мультимодальність задіяна для поліпшення музичного розуміння; аналіз музично-рухової діяльності в різних освітніх системах та об'єктивне оцінювання музично-рухових програм. Для другої категорії аналіз включав такі підкатегорії: музично-рухова освіта для самоусвідомлення та особистісного розвитку; викладання музики і руху для поліпшення самовираження, комунікації та соціальної взаємодії [6, 97]. Класифікація визначається різними дослідженнями, які представляють програми та досвід, спрямовані на самопізнання і особистісний розвиток учнів, і тих, хто має стосунок до їхнього соціального розвитку. Результатом є розділ, який надає аналіз та інтерпретацію робіт відповідно до встановлених категорій та під категорій.

У дослідженні Хуана Баутиста (1835–1898), іспанського композитора та педагога, вивчалось те, як педагоги дошкільної освіти проходять підготовку з музики та хореографії. У цьому дослідженні було опитано 1019 дошкільних педагогів з Гонконгу, щоб оцінити їхній попередній досвід навчання музики та руху, його корисність, рівень довіри та самооцінку готовності до викладання музично-рухової практики. Об'єктами порівняння були досвід викладання і рівень освіти. Результати показали, що 70 % вчителів не отримували жодної базової або поточної підготовки з музики та руху. Це дослідження продемонструвало і розширило аргументацію щодо того, як брак підготовки та досвіду вчителів музики і руху негативно впливає на педагогіку. Зрештою, автори дійшли висновку, що існує потреба в заглибленні підготовки вчителів музики і руху, особливо для молодих вчителів. Література включає дослідження щодо впровадження музично-рухової освіти, підготовки вчителів та засобів, необхідних для її викладання. Проаналізовано такі під категорії, як: підготовка вчителів музики і руху; методологія музики і руху; музика і рух у мультимодальних дослідженнях; викладання музики і руху через діяльність; оцінювання музично-рухової освіти [8, 93].

Студії щодо підготовки вчителів музики і руху включають дослідження, які вивчають підготовку вчителів до музично-рухової педагогіки [4]. У цьому сенсі Лара Августин і Морей Х'юї [7] проаналізували три необхідні елементи для викладання музики і руху: знання змісту, професійний розвиток і стратегії викладання. Було проведено анкетування 48 неспеціалізованих дошкільних педагогів. Результати опитування оцінювали знання змісту та стратегії викладання, задіяні на музичних заняттях. Учителі брали участь у курсах, майстер-класах, семінарах та інших програмах розвитку педагогів. Було зроблено висновок, що ефективно викладання вимагає впевненості й активної участі в програмах професійного розвитку. У цьому ж напрямі проведено дослідження щодо підготовки самих вчителів.

Анрі Сальвадор [12] дослідив переконання семи викладачів музики щодо викладання та навчання в цій галузі. У дослідженні надано описовий аналіз практики викладання у класах початкової школи. Вчителі поділяли переконання, що учні живуть у музичному світі, і педагоги повинні створювати освітнє середовище, де вони розвивають свої здібності у співі, грі та танцях. Результати дослідження показали, що музика і рух обмежувалися для дітей молодшого віку, а аналіз дав змогу передбачити наслідки їх використання як стратегії викладання. Обмеження музично-рухової освіти молодших дітей перешкоджає розвитку педагогіки, яка реалізує динамічний вплив музичної освіти та освітні можливості, які вона надає неспеціалізованим вчителям. У цьому сенсі Альберто Вільямс [11] з'ясував ефективність педагогічного впливу музики та ритміки, який здійснюють педагоги закладів дошкільної освіти загального профілю. У дослідженні взяли участь 213 дітей. Вони були поділені на дві групи: експериментальну, яка займалася за музично-руховою програмою протягом 16–20 занять вісім тижнів, і контрольну, яка займалася за звичайною програмою. Результати були проаналізовані за допомогою завдань та опитування. Вони показали значне поліпшення обох показників у першій групі. Тому можна рекомендувати, щоб музично-рухові програми проводили педагоги, які не є суто музичними педагогами. Таке дослідження показало, що існує потреба у більшій кількості навчальних програм з музики і руху, які готують і мотивують вчителів інтегрувати їх у свою повсякденну практику. Зазначимо, що дослідження в галузі підготовки вчителів музики і руху пов'язані з розвитком внутрішньо-особистісних навичок, таких як саморегуляція, які полегшують їхню професійну діяльність, оцінюючи їхні педагогічні знання з розвитку інтерпретаційних умінь і навичок. Цей підхід є релевантним для узагальнення результатів аналізу практики викладання музики і руху [11].

Ще одна група досліджень була зосереджена на методології викладання ритму та руху. Інформація з цих досліджень шукає докази освітньої цінності методології навчання ритму і руху та її розуміння через різноманітні підходи. Дейв Метьюз [12] проаналізував педагогіку ритму серед 16 вчителів початкових класів шляхом вивчення їхнього досвіду та визначення ролі ритму в класі. Автор провів якісні інтерв'ю, щоб дослідити опис ритму в освітньому процесі. Результати дослідження, включали аналіз поглядів вчителів на значення ритму та виклики, пов'язані з його викладанням. Констатується необхідність вдосконалення академічної програми шляхом включення до освітнього процесу ритмічних видів діяльності, таких як музика, рух і танець. Дослідження також засвідчило, що навички, пов'язані з цариною ритму і руху, є інтегрованими

у сфери пізнання, сприйняття та тілесного музичного вираження. Зокрема, в роботі Карл Густав Якобі [12, 158] проаналізовано навчальний підхід Жана Монтоліу (мультисенсорне навчання), який ставить ритм в основу музичного навчання дитини через слуховий та кінестетичний досвід замість письмових нотних альтернатив. Він створив певний стан ритму і ставлення до виконання музики в русі та заглибився в основи “евритміки” Е. Далькроза. Жан Монтоліу, будучи одним із перших учнів Емілія Далькроза інтегрував його метод, що включав слухання, спів, читання. На додаток до розвитку координації і м’язового контролю, він також розвивав артистичний темперамент, увагу, зосередженість, серйозність, концентрацію та інтерес до “евритміки” Е. Далькроза серед студентів. Що стосується методу вокальної музики З. Кодаї, то Міла Лі [11] проаналізувала інтерактивні методи та їхній вплив на навчання музичної грамотності серед студентів університету, які планують працювати у дошкільній освіті. У цьому дослідженні взяли участь 100 студентів університету та 55 дітей дошкільного віку. Вони використовували метод спостереження, задіявши вокальне виконання та монолог. Дослідження встановило, що 59 % дошкільнят набули високого рівня знань. Вокальна постановка та виконання пісень з рухом і метод Кодая довели, що хоча педагогічна традиція пов’язує методику ритму і руху з класичною музикою, деякі дослідження пов’язують її з більш сучасними музичними стилями. Ця нова асоціація інтегрувала роботу не лише над перформативними навичками тіла, а й над творчими навичками, реалізованими в цій музиці. Ван Вреден [10] вивчила інтеграцію джазу в освітній процес та значення його викладання в дошкільній освіті через діяльність, яка стимулювала, винахідливість, відкритість і цікавість до спонтанного створення музики та рухових реакцій. Реакції учнів під час навчання джазу виходили за музичні межі і зміцнювали загальну моторику, слухові навички та соціальний і емоційний розвиток. В іншому дослідженні, проведеному Едвіном Маріншеком і Даном Денаком [10, 4] проаналізовано рухові навички та ритмічні здібності в дошкільній освіті за трьома програмами: (1) “Музика і рух”, (2) “Просто рух” і (3) “Програма традиційної музики”. Дослідження охопило 62 дитини віком 5–6 років, які були розподілені на експериментальну та контрольну групи з тривалістю у п’ять тижнів. Використовувалися тести розвитку загальної моторики та ритмічних здібностей. Вони оцінювали ефективність інтеграції руху в музичну освіту та вплив музики на виконання рухів. Результати визначили, що регулярна щоденна музична програма є найбільш продуктивним способом сприяння розвитку рухових і ритмічних навичок у дошкільному віці. Систематичні особисті тренування, які пов’язують

музику і рух, допомагають розвивати слухові, рухові й експресивні навички. Розгляд музики і руху як методологічних осей в цій розвідці опирається на емпіричні дані отримані в результаті застосування надійних методологій, таких як методології Е. Далькроза і та З. Кодаї, а також поєднання традиційних та сучасних стилів, таких як джаз, як засобів розуміння та інтерпретації музики.

Висновки. Аналізуючи дослідницьку діяльність, яка пов’язана з процесом використання музики і руху в початковій освіті та навчанням на різних етапах базової освіти, можемо констатувати, що музика і рух є частиною мультимодального процесу, який застосовується для музичного навчання. Можливою є класифікація різних типів взаємодії, які можуть реалізовуватися обома практиками. Встановлено зв’язок між музично-тілесними практиками та спеціальною освітою, які виявлені в останні роки завдяки розвитку цих практик, що сприяють освітньому потенціалові. Доведено ефективність аналізу музично-рухової діяльності в різних освітніх системах та можливість її об’єктивного оцінювання. Зокрема, констатується факт, що було проведено описовий аналіз і використано ієрархічні лінійні моделі для дослідження викладання музично-рухової практики в початковій школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Завалко К.В. Впровадження методики Далькроза в навчання дітей музики. *Мистецтво та освіта*, 2020. № 1 (95). С. 27–34.
2. Тохтамиш О.М. Метод Фельденкрайза в психотерапії та розвитку особистості. *Збірник наукових праць “Проблеми сучасної психології”*, 2013. № 20. С. 665–704.
3. Barrett M.S. Musical narratives: A study of a young child’s identity work in and through music-making. *Psychol Music*. 2011. № 39 (4). P. 403–423.
4. Bautista A., Riaño M.E., Wong J., Murillo A. Musical activities in preschool education: A cross-cultural comparative study. *Musicae Scientiae*. 2023. № 12. P. 1–9.
5. Cuomo Carla: Listening to and performing music with competence, first part of Carla Cuomo and Maria Rosa De Luca, The transposition of musical knowledge in intellectual education, *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della Musica*. 2014. № 4. P. 17–39.
6. Cuomo Carla. Music Pedagogy in Relation to Musicology and Educational Sciences: Three Areas of Intervention. *Arti musices*. 2020. № 51 (1). P. 95–109.
7. Dewey John. Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. *Macmillan*, 1916. № 21 (2). P. 12–21.
8. Hallam S., Creech A., Varvarigou M. Musical participation and its effect on learning, achievement, and well-being. *Oxford Handb Music Psychol*. 2016. № 7. P. 89–107.
9. Luis del Barrio, Arus E. Music and movement pedagogy in basic education: a systematic review. *Frontiers and Education*. 2024. № 9. P. 1–20.
10. Maldonado E. Musical Education in Kindergarten. Importance on the quality of life in children. *Health Leadership and Quality of Life*. 2024. № 3. P. 1–6.

11. Marsh K. Traditional singing games of childhood: Historical perspectives and contemporary practice. *Int J Music Educ.* 2008. № 26 (2). P. 101–113.

12. Yiting Z, Sonquan Y. Modern technology-enabled approaches in preschool music education. *Interactive Learning Environments*, 2024. № 32. P. 156–167.

REFERENCES

1. Zavalko, K.V. (2020). Vprovadzhennya metody Dalkroza v navchannya ditey muzyky [Implementation of the Dalcroze method in teaching children music]. *Art and Education*. No. 1 (95), pp. 27–34. [in Ukrainian].

2. Tokhtamysh, O.M. (2013). Metod Feldenkraiza v psykhoterapiyi ta rozvytku osobystosti [The Feldenkrais method in psychotherapy and personality development]. *Collection of research papers "Problems of Modern Psychology"*. No. 20, pp. 665–704. [in Ukrainian].

3. Barrett, M.S. (2011). Musical narratives: A study of a young child's identity work in and through music-making. *Psychol Music*, No. 39 (4), pp. 403–423. [in English].

4. Bautista, A., Riaño, M.E., Wong, J. & Murillo, A. (2023). Musical activities in preschool education: A cross-cultural comparative study. *Musicae Scientiae*. No. 12. pp. 1–9. [in English].

5. Cuomo, C. (2014). Listening to and performing music with competence, first part of Carla Cuomo and Maria Rosa De Luca, The transposition of musical knowledge in

intellectual education, *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della Musica*. No. 4. pp. 17–39. [in English].

6. Cuomo, C. (2020). Music Pedagogy in Relation to Musicology and Educational Sciences: Three Areas of Intervention. *Arti musices*, No. 51 (1). pp. 95–109. [in English].

7. Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan, No. 21 (2). pp. 12–21. [in English].

8. Hallam, S., Creech, A. & Varvarigou, M. (2016). Musical participation and its effect on learning, achievement, and well-being. *Oxford Handb Music Psychol*. No. 7, pp. 89–107. [in English].

9. Luis del Barrio, Arus E. (2024). Music and movement pedagogy in basic education: a systematic review. *Frontiers and Education*. No. 9, pp. 1–20. [in English].

10. Maldonado, E. (2024). Musical Education in Kindergarten. Importance on the quality of life in children. *Health Leadership and Quality of Life*. No. 3, pp. 1–6. [in English].

11. Marsh, K. (2008). Traditional singing games of childhood: Historical perspectives and contemporary practice. *Int J Music Educ*. No. 26 (2), pp. 101–113. [in English].

12. Yiting, Z. & Sonquan, Y. (2024). Modern technology-enabled approaches in preschool music education. *Interactive Learning Environments*. No. 32, pp. 156–167. [in English].

Стаття надійшла до редакції 31.01.2025



“Немає іншої моралі, крім тієї, яка ґрунтується на принципах розуму і впливає з природної схильності людини до добра”.

П'єр Бейль
французький філософ, літератор

“Загляньте у свої власні душі і знайдіть в них іскру правди, яку Бог помістив в кожне серце і з якої, тільки ви самі зможете роздмухати полум'я”.

Сократ
грецький філософ

“Не той великий, хто ніколи не падав, а той великий – хто падав і вставав”.

Конфуцій
давньокитайський філософ

“Уже пора нам знати, що нема там добра, де нема правди”.

Пантелеймон Куліш
український письменник

“Життя таке коротке. Поспішайте творити добро!”

Олександр Довженко
український письменник

