

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

ЧЖАН ЛУ

УДК 378.637:016

**МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО РОБОТИ
У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

13.00.02 – “Теорія та методика музичного навчання”

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук, професор
БОЛГАРСЬКИЙ Анатолій Георгійович

Київ – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ І ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО РОБОТИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ...	11
1.1. Диригентсько-хорова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах як предмет наукового дослідження	11
1.2. Зміст індивідуально-групових форм диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах	29
1.3. Особливості диригентсько-хорової діяльності вчителя музичного мистецтва у загальноосвітньому навчальному закладі	43
Висновки до першого розділу	56
РОЗДІЛ ІІ МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО РОБОТИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ...	60
2.1. Принципи, педагогічні умови та методи диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах	60
2.2. Готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах як результат їх фахової підготовки	88
Висновки до другого розділу	108
РОЗДІЛ ІІІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТОДИЧНИХ ЗАСАД ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ	

УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО РОБОТИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	112
3.1. Сучасний стан готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах ...	112
3.2. Методичні засади диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах та експериментальна перевірка їх ефективності	129
Висновки до третього розділу	152
ВИСНОВКИ	155
ДОДАТКИ	160
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	188

ВСТУП

Актуальність дослідження. Усі сфери культурно-освітнього життя сучасного суспільства охоплені неперервними процесами інформатизації, інтеграції, трансформації та глобалізації. Ці процеси суттєво впливають і на сучасну систему вищої освіти. По закінченні вузу молодий учитель має вільно володіти цілим комплексом компетентностей, ефективно використовувати передовий досвід у різних формах педагогічної діяльності. Впровадження сучасних підходів до вибору форм і методів фахової підготовки вчителів нової формації передбачає формування у них здатності критично аналізувати соціокультурні явища сьогодення, вміло використовувати музику і мистецтво, зокрема, хорове, в якості потужного засобу духовного становлення підростаючого покоління.

Специфіка диригентсько-хорової підготовки студентів у період інформаційного перенасичення музичного простору вимагає від вищих навчальних закладів розробки нових підходів до визначення змісту, форм і методів фахового навчання з метою розширення загальної музичної ерудиції студентів, їх орієнтації на ту музичну інформацію, яка б забезпечувала поглиблення фахових знань, розвиток спеціальних умінь і навичок. Значний потенціал для розвитку фахових компетентностей, збагачення загального мистецького досвіду містять індивідуально-групові форми диригентсько-хорового навчання студентів.

Аналіз робіт у галузі загальної та мистецької педагогіки свідчить про наявність наукового підґрунтя для визначення методичних засад диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи в загальноосвітніх навчальних закладах. Визначено зміст понять “підготовка” та “форми навчання” у загальнопедагогічному аспекті (І. Бех, Н. Гавриш, С. Гончаренко, М. Скаткін, О. Сухомлинська, М. Фіцула та ін.), розкрито

теоретико-методичні основи організаційних форм професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (Е. Абдуллін, А. Козир, О. Олексюк, Г. Падалка, Т. Пляченко, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.); досліджено загальні культурологічні та мистецтвознавчі засади фахової підготовки хорових диригентів (А. Авдієвський, А. Болгарський, Г. Єржемський, В. Живов, Л. Іконникова, Л. Зинов'єва, Ю. Кузнєцов, К. Пігров, В. Семенюк, Фен Ібінь, Лі Цзюньшен та ін.); розроблено методики навчання у хоровому класі та сформульовано принципи вокально-хорового навчання студентів (Л. Безбородова, С. Казачков, Т. Петрова, Лінь Хай, Чжан Вейцзя, Цзінь Нань та ін.); розроблено методики вокально-хорової роботи з учнями загальноосвітніх шкіл (Д. Огороднов, Н. Орлова, Г. Стулова, Г. Струве, Л. Хлебнікова та ін.).

Однак, не зважаючи на теоретичне і практичне значення кола розглянутих питань, у мистецько-педагогічній галузі вищої освіти нині бракує системного дослідження методичних засад диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи в загальноосвітніх навчальних закладах, що посилюється наявними суперечностями:

- між існуючими формами мистецького навчання студентів і невизначеністю особливостей індивідуально-групових форм диригентсько-хорової підготовки;
- між практичною необхідністю взаємозв'язку індивідуальних і групових форм диригентсько-хорового навчання студентів та обмеженим їх науковим обґрунтуванням;
- між нестачею методичного забезпечення індивідуально-групових форм диригентсько-хорової підготовки майбутніх педагогів і рівнем їх готовності до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах.

Подолання цих суперечностей вимагає глибокого вивчення сутності та змісту організаційних форм диригентсько-хорової підготовки; розробки

методичного забезпечення дисциплін диригентсько-хорового циклу та визначення їх особливостей в умовах індивідуально-групового навчання; удосконалення процесу загальної фахової підготовки студентів мистецько-педагогічних вузів засобами диригентсько-хорової діяльності.

Актуальність і практична значущість досліджуваної проблеми та її недостатнє висвітлення у науково-методичній та мистецько-педагогічній літературі стосовно вищої музично-педагогічної освіти зумовили вибір теми дисертації: *“Методичні засади диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах”*.

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано в межах комплексного напрямку наукової діяльності кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова: *“Зміст, форми і методи фахової підготовки вчителів музичного мистецтва”*.

Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол №4 від 28 листопада 2013 року).

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні, розробці й експериментальній перевірці методичних засад диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах.

Об’єкт дослідження – процес фахового навчання студентів музично-педагогічних факультетів.

Предмет дослідження – методичні засади диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах.

Для досягнення мети дослідження було визначено такі **завдання**:

1. Проаналізувати наявний стан розробленості досліджуваної проблеми у теорії та практиці вищої музично-педагогічної освіти; визначити зміст індивідуально-групових форм диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах.
2. Розкрити особливості диригентсько-хорової роботи вчителя музичного мистецтва у загальноосвітньому навчальному закладі.
3. Сформулювати принципи, виявити педагогічні умови та визначити методи диригентсько-хорової підготовки студентів музично-педагогічних факультетів.
4. Розробити компоненту структуру готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах як результату досліджуваного феномену.
5. Визначити критерії, показники та виявити рівні готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах.
6. Розробити методичні засади диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах та експериментально перевірити їх ефективність.

Методологічну основу дослідження становлять теорія професійної музичної освіти, положення музичної педагогіки про: специфіку професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах; особливості міжособистісної взаємодії у процесі створення музичних образів засобами хорового диригування та виконавства; хорове диригування як один із засобів творчого розвитку особистості; форми організації навчання й виховання.

Теоретичну основу дослідження склали концептуальні ідеї філософії та методології освіти (В. Андрущенко, І. Бех, І. Зязюн, Конфуцій, Сюнь Цзи та ін.); основні положення психології музичної діяльності (Л. Бочкарьов, В. Касимов, В. Петрушин та ін.); дослідження особливостей вокально-хорової освіти Китаю (Лянь Лю, Хуань Сюань та ін.); наукові праці з фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (А. Болгарський, А. Козир, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька та ін.); науково-методичні розробки у галузі диригентсько-хорової освіти та навчання (А. Авдієвський, Є. Савчук, Т. Смирнова, І. Коваленко, А. Лащенко, П. Левандо, К. Ольхов, Л. Попова, Чжан Вейцзя, Фен Ібінь, Лі Цзюньшен та ін.).

У дисертаційному дослідженні використано **методи теоретичного та експериментального** рівнів. *Першу групу* склали методи теоретичного аналізу і синтезу, індукції і дедукції, систематизації і узагальнення провідних наукових положень та передового педагогічного досвіду щодо проблеми дослідження. До *другої групи* увійшли такі методи, як педагогічне спостереження, опитування на предмет досліджуваної проблеми, педагогічний експеримент, якісний і кількісний аналіз емпіричних показників та їх співставлення з результатами опитування, узагальнення результатів експериментального дослідження.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

– *вперше розроблено* методичні засади диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, що ґрунтуються на індивідуально-групових формах навчання, здатних орієнтуватися у своїй діяльності на світові досягнення психолого-педагогічної науки;

– *визначено* критерії, показники та рівні сформованості досліджуваного феномену;

– *конкретизовано* зміст диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах;

– *уточнено* педагогічні умови, принципи та методи диригентсько-хорової діяльності як предмету наукового дослідження;

– *подальшого розвитку* набули ідеї гуманістичного, особистісно-орієнтованого та компетентнісного навчання та виховання в контексті фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва України та Китаю в системі Інститутів мистецтв університетів.

Результати дослідження можуть слугувати теоретичним підґрунтям для розробки методичного забезпечення навчального процесу на музично-педагогічних факультетах, а також процесу підготовки фахівців різних галузей мистецької освіти.

Практичне значення дослідження полягає у розробці та впровадженні методичних засад, які сприяють якісному оновленню змісту індивідуально-групових форм диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах. Матеріали та результати дослідження можуть бути використані у практиці диригентсько-хорового навчання студентів середніх і вищих музично-освітніх закладів, розробці спецкурсів у галузі хорового диригування, а також практичній діяльності вчителів музичного мистецтва, викладачів хорового диригування та хормейстерів.

Основні теоретичні положення і практичні результати проведеного дисертаційного дослідження включені до змісту дисциплін “Хорове диригування”, “Хоровий клас і практикум роботи з хором”, “Хорознавство”, “Хорове аранжування” та “Методика музичного виховання”, що викладаються для студентів Інституту мистецтв НПУ імені М.П. Драгоманова. Методичні засади диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи в загальноосвітніх навчальних закладах експериментально перевірено шляхом їх впровадження у навчально-виховний процес та за ходом виробничої педагогічної практики студентів кафедри музики і хореографії Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка № 379

від 25.11.2015 р.), Інституту мистецтв Київського університету імені Б.Д. Грінченка (довідка № 210 від 13.11.2015 р.), Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка №07-10 /2831 від 08.11.2015 р.)

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні положення, висновки, рекомендації та результати дослідження доповідались на *Міжнародних* (Miedzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji “Naukowe Wyszukaj”, Warszawa, 2015; «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти», Київ, 2015), *Всеукраїнських* («Теоретико-методологічні аспекти мистецької освіти: здобутки, проблеми та перспективи», Умань, 2015; «Мистецька освіта в контексті глобалізації та полікультурності», Луганськ, 2013) науково-практичних конференціях, а також на щорічних звітних науково-практичних конференціях викладачів та аспірантів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, 2013-2015).

Вірогідність результатів дослідження забезпечується методологічною і теоретичною обґрунтованістю його вихідних положень; проведенням дослідно-експериментальної роботи з використанням комплексу взаємодоповнюючих методів, що відповідають предмету, меті, завданням дослідження; якісною та кількісною обробкою даних; позитивною динамікою досліджуваного феномена за результатами формувального експерименту; репрезентативністю вибірки.

Публікації. Основні теоретичні положення та результати дослідження висвітлені у 7 одноосібних публікаціях автора, 5 з яких у провідних фахових виданнях з педагогіки.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (186 найменувань, з них 7 – іноземними мовами). Загальний обсяг тексту дисертації – 206 сторінок, з них 161 – основного тексту. Робота містить 10 рисунків, 14 таблиць, що разом з додатками становить 28 сторінок.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО РОБОТИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

1.1. Диригентсько-хорова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах як предмет наукового дослідження

Диригентсько-хорова підготовка займає чільне місце в системі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у закладах освіти та передбачає активне формування у студентів музично-естетичних смаків та розвиток здібностей оцінювати й аналізувати музичні твори, зокрема, і вокально-хорові. У процесі такої підготовки важливо не лише передати майбутнім фахівцям певний обсяг знань, умінь і навичок, а й навчити їх творчо застосовувати отриманий досвід у практичній діяльності. Така практична реалізація можлива за умов застосування особистісно-орієнтованого підходу до навчання у процесі диригентсько-хорової підготовки.

Диригентсько-хорова підготовка є одним із видів фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, що входить до циклу фундаментальної та професійно-орієнтованої підготовки бакалавра, спеціаліста і магістра за напрямками “Музична педагогіка і виховання” галузі знань “Педагогічна освіта” та “Музичне мистецтво” галузі знань 0202 “Мистецтво”. Складовими елементами диригентсько-хорової підготовки є теоретичні, методичні і практичні дисципліни, які викладаються в індивідуальній, груповій та колективній формах: хорове диригування, практикум роботи з хором, хоровий клас, хорознавство, хорове аранжування тощо.

Хорова підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва здійснюється в межах диригентсько-хорової і зміст її полягає в опануванні студентами практичних навичок колективного хорового виконавства в процесі занять у навчальних хорах. На заняттях з хорового класу студенти старших курсів проходять практикум роботи з хором, опановуючи основи керівництва хоровим колективом у процесі роботи над хоровими творами різної форми, реалізуючи знання, уміння і навички, набуті на індивідуальних заняттях з хорового диригування (диригентська техніка, методи роботи з хоровою партитурою, аналіз хорових творів, робота по партіях тощо). Також майбутнім фахівцям надається можливість практично засвоїти знання, уміння та навички вокального та диригентсько-хорового виконавства, хорового аранжування, музичного навчання і роботи з хоровим колективом тощо.

Процес диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах ґрунтується на міждисциплінарній взаємодії та практичній реалізації набутих умінь у виконавській та педагогічній діяльності. Така взаємодія потребує чіткої кореляції навчальної, концертно-виконавської і виробничої діяльності студентів, що дає можливість дати визначення досліджуваного феномена.

Диригентсько-хорова підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва до роботи у загальноосвітньому навчальному закладі – це процес фахової підготовки студентів у системі навчальних занять з диригентсько-хорових дисциплін (практичних, теоретичних і методичних), концертно-виконавської та музично-педагогічної практик, що підпорядкований розвитку особистості майбутнього вчителя музики, формуванню в нього фахових компетентностей, необхідних для роботи з учнівськими колективами.

Означений процес є педагогічним, має ознаки навчання та виховання. Узагальнюючі властивості навчання та виховання як основи педагогічного процесу досліджено у працях Ю.Бабанського, А.Кузьмінського, В.Кушніра, І.Лернера, А.Макаренка, В.Сластьоніна, В.Сухомлинського, М.Фіцули та

ін. [10; 83; 87; 95; 145; 153; 161]. Ученими також зазначено, що педагогічний процес не можна сприймати як механістичне поєднання процесів навчання і виховання молоді, він є складною, відкритою системою, яка ґрунтується на взаємодії і взаємодоповнюваності об'єктивного і суб'єктивного [83].

Навчання є двостороннім процесом взаємообумовленої діяльності вчителя й учня, спрямованим на оволодіння учнем знаннями, уміннями й навичками, розвиток його інтелектуальних здібностей, озброєння методами самостійної пізнавальної діяльності [82].

У загальнопедагогічному аспекті навчання розглядається у двох значеннях: з точки зору складу системи, у якій функціонує процес, і з точки зору складу самого процесу (за Ю.Бабанським). У системі навчання виокремлено такі його складові: суб'єкти (педагог, вихованці, учні) та умови (середовище, мета, зміст, форми і методи навчання) [10; 37].

За концепцією Н.Кузьміної навчання підростаючого покоління та дорослих людей – це головна мета, якій підпорядковано усі компоненти будь-якої педагогічної системи: навчальна інформація, засоби (методи, форми та умови) та суб'єкти (педагог, учні) педагогічної комунікації [103: 10].

М.Фіцула визначає навчання як один з видів людської діяльності, що має двосторонній характер, відбувається у двох взаємопов'язаних процесах – викладанні та учінні, і складається з цільового, стимулююче-мотиваційного, змістового, операційно-дійового, контрольного-регулюючого та оціночно-результативного компонентів [161, 126-127].

У працях Г.Падалки знаходимо поняття мистецького навчання як взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямованої на розв'язання художньо-навчальних і художньо-виховних завдань, основу яких складає національна культура – основне джерело становлення митця [124, 61].

Варто зазначити, що у мистецькій педагогіці поняття навчання і виховання як складові цілісного педагогічного процесу є стрижневими. О.Рудницька визначає навчання як організований процес взаємодії педагога та

учня (або студента), що спрямований на оволодіння останніми знаннями про явища навколишнього світу та способами інтелектуальної і практичної діяльності. Результатом цього процесу є навченість людини [140, 21].

Виховання, за О.Рудницькою, – це процес впливу на суб'єкта з метою засвоєння ним знань про соціальні норми і цінності, що склалися у суспільстві, їх перетворення в особистісні переконання та набуття досвіду застосування у власній поведінці. Результатом виховання є вихованість учня (студента) [140, 22].

Т. Пляченко зазначає, що поняття “виховання” варто розглядати у двох значеннях: у вузькому розумінні – як односторонній процес впливу особи вихователя (батьків, учителів та ін.) з метою формування у дитини певних морально-духовних якостей; у широкому – як категорію педагогіки, як цілеспрямований, організований процес формування особистості [131, 23].

У контексті професійної підготовки фахівців вчені, поряд з поняттями “навчання” і “виховання”, виокремлюють більш широке і всеосяжне поняття – “освіта”. Як процес, освіта відбувається засобами навчання і виховання. Результат освіти залежить від тих культурних надбань, які опанував суб'єкт навчально-виховного процесу. Результатом освіти є освіченість, рівень якої залежить від міри розвитку особистості відповідно до тих норм, що встановлені у суспільстві [140, 22]. Причому, як зауважує О.Рудницька, не можна вважати освіченою ту людину, яка навчена, але недостатньо вихована чи, навпаки, достатньо вихована, але недостатньо навчена.

Відповідно до специфічних особливостей навчання, виховання й освіти, диригентсько-хорову підготовку студентів можна розглядати як органічну єдність означених процесів у системі, успішне функціонування якої можливе за умов її чіткої організації та взаємозв'язку її складових компонентів.

Фахова підготовка майбутніх учителів нерозривно пов'язана з поняттями системи та організації. І якщо у системі зафіксовано відносно статичні закономірності та чітко регламентовано способи взаємодії її компонентів, то

організація як динамічний процес відображає функціонування усіх її компонентів у цілісній єдності. Науковцями виведено поняття педагогічної системи (Т.Дмитренко, Ю.Сокольников), яка, з точки зору статичності, є системою управління, а з точки зору динаміки – механізмом досягнення цілей загальної системи [40; 147].

Диригентсько-хорова підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає знання студентами специфіки діяльності учнівських навчальних та аматорських хорів, а також засвоєння форм і методів організації учнівського колективно-хорового виконавства в системі загальної мистецької освіти.

Диригентсько-хорова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах потребує знання специфіки організації хорового виконавства школярів як на уроках музичного мистецтва, так і в позаурочний час. Тому така підготовка має здійснюватись з урахуванням концептуальних положень загальної мистецької педагогіки.

За сучасних умов постійного оновлення змісту освіти особливої актуальності набуває компетентнісний підхід до диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема, формування у студентів музично-педагогічних факультетів компетентностей, необхідних для успішної роботи за фахом.

Сутність компетентнісного підходу полягає у тому, що головним результатом підготовки фахівців у галузі освіти мають стати не лише окремі знання, навички й уміння, а й здатність і готовність людини до ефективної і продуктивної діяльності у різних ситуаціях. У зв'язку з цим провідним стає завдання не стільки розширення обсягу знань, скільки накопичення різностороннього досвіду діяльності. Характерною особливістю компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців є його орієнтація на оцінку, рефлексію учасників навчального процесу, їхніх можливостей,

усвідомлення своєї компетентності й некомпетентності у вирішенні професійних завдань.

За європейськими освітніми стандартами поняття компетентності [186] включає: теоретичне знання академічної галузі, практичне й оперативне застосування знань у конкретній ситуації, система цінностей у соціальному контексті. Поняття компетентності включає також мотиваційну етичну, поведінкову та соціальну складову як результат освіти. У формуванні компетентності вирішальну роль відіграє не тільки зміст освіти, а й освітнє середовище вищих навчальних закладів, організація освітнього процесу та самоосвіти студентів, освітні технології.

Згідно європейських стандартів освіти кожна людина має володіти компетентностями в таких галузях і сферах [183]: рідна мова; іноземні мови; фундаментальні математичні, природничі й технічні науки; комп'ютерна грамотність; навчання та самоосвіта; міжособистісна взаємодія; підприємництво; культура. Компетентності у цих галузях і сферах підтримуються певними якостями, серед яких необхідно виділити критичне мислення, креативність, активну життєву позицію. В комплексі ці якості сприяють розвитку особистості.

У сучасних умовах для випускників вищих навчальних закладів особливо важливим має бути розуміння й усвідомлення соціального значення своєї професії, визначення свого місця в системі соціальної взаємодії, а також здатність до критичної оцінки свого життєвого й професійного досвіду, свідомого вибору шляхів й методів удосконалення своїх особистісних й професійних якостей.

У нормативних документах про стандарти вищої освіти України професійні компетентності виділені окремою графою [69], це зокрема: загальнопрофесійні (базові уявлення про основні закономірності й сучасні досягнення певної галузі; знання й застосування на практиці наукових принципів діяльності у певній галузі; здатність до розробки й реалізації

основних методів фахової діяльності; уміння організувати роботу відповідно до фахових вимог; здатність до ділової комунікації у професійній сфері тощо); спеціалізовано-професійні (здатність до практичного застосування професійно-профільованих знань, умінь і навичок у фаховій діяльності).

У загальнопедагогічному аспекті поняття компетентності пов'язане з такими поняттями, як обізнаність, авторитетність, кваліфікованість [135]. А. Хуторський визначає компетентність як володіння людиною відповідними якостями, що характеризують її особистісне ставлення до предмета діяльності [164]. Тобто компетентність студента – це його реально сформовані особистісні якості та мінімальний досвід діяльності.

О. Пометун визначає компетентність як результативно-діяльнісну характеристику освіти, що є необхідною для досягнення мінімальної успішності професійній діяльності. Н. Бібік зазначає, що компетентність є оцінною категорією, яка характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність успішно виконувати свої повноваження [68].

У контексті компетентнісного підходу до сучасної вищої освіти, диригентсько-хорова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає набуття початкового досвіду роботи з вокально-хоровими колективами за час навчання в університеті.

Фахові компетентності майбутнього вчителя є узагальненими показниками його теоретичної і практичної готовності до виконання професійної діяльності, пов'язаної із вихованням і навчанням інших людей. Тому компетентність – характеристика динамічна, виступає як обізнаність людини у певній сфері знань, тому і розглядається і дії та залежить від багатьох соціальних факторів. Компетентність як складна динамічна структура є результатом єдності усіх складових життєдіяльності вчителя, а має бути сформованою у процесі фахового навчання.

За час навчання у вищому навчальному закладі вичерпний обсяг професійних знань, умінь та навичок засвоїти просто неможливо, тому

необхідно уточнити той мінімум змісту підготовки, який і забезпечить професійну компетентність.

Нормативною моделлю професійної компетентності вчителя виступає його кваліфікаційна характеристика, в якій визначено виробничі функції, типові завдання діяльності та коло повноважень для вирішення типових професійних завдань. Міністерством освіти та науки України визначено основні виробничі функції відповідно до освітніх стандартів [69]: дослідницька, проектувальна, організаційна, управлінська, технологічна, контрольна, прогностична, технічна. Реального втілення ці нормативні характеристики набувають у змісті нормативних програм – своєрідних нормативних моделей, що складаються із теоретичних знань і педагогічних умінь.

Оскільки компетентності вчителя утворені комплексом його педагогічних здібностей і можливостей, наявністю вмотивованої спрямованості на навчально-виховний процес, системою необхідних знань, умінь, навичок і досвіду, які постійно вдосконалюються і реалізуються на практиці, то фахові компетентності вчителя розглядаються вченими як предметно-процесуальне підґрунтя для виконання професійних функцій і типових завдань [81, 146].

Дослідники проблеми фахових компетентностей сучасного вчителя музичного мистецтва по-різному визначають їхній зміст і структуру (Л.Арчажникова, Е.Валіт, М.Михаськова, Н.Мурована, І.Полубоярина, Є.Проворова, Н.Цюлюпа та ін.).

Основні вимоги до вчителя музичного мистецтва вперше були означені Л. Арчажниковою [8]. Розроблена нею модель відображає показники успішності підготовки майбутнього вчителя музики, яка визначається сформованістю знань, умінь і навичок за дев'ятьма компонентами: конструктивного та організаційного; орієнтувального; мобілізаційного; інформаційного; комунікативного; інтелектуального; емоційного; дослідницького; спеціального; музичного.

Вивченню методичних засад формування фахових компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва присвячені дослідження М. Михаськової [104]. Під фаховою компетентністю майбутнього вчителя музичного мистецтва дослідниця розуміє здатність до музично-освітньої діяльності на основі музично-педагогічних знань, умінь і навичок, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до музичних явищ відповідно до суспільних вимог і цінностей. Дослідниця розглядає фахову компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва як специфічну інтегральну здатність, що складається з компонентів когнітивного, практично-творчого і ціннісно-орієнтувального компонентів та об'єднує музичні й педагогічні складові задля забезпечення успішності музично-освітньої діяльності вчителя. Когнітивний компонент включає фахові знання як теоретичну й методичну основу ефективної діяльності вчителя. Практично-творчий компонент визначається музично-естетичним досвідом, музично-виконавськими вміннями, творчою самостійністю. Ціннісно-орієнтувальний компонент складається із ціннісних орієнтацій особистості в галузі мистецтва.

На основі структурного аналізу фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва М. Михаськова визначає критерії її сформованості у студентів: теоретична обізнаність; досвід музично-освітньої діяльності; ціннісні орієнтації; мотивація навчально-педагогічної діяльності. Теоретична обізнаність є основою для оволодіння майбутнім учителем музичного мистецтва свого фаху. Досвід музично-освітньої діяльності реалізує творчі можливості майбутнього педагога. Мотивація педагогічної діяльності сприяє активізації та інтенсифікації навчального процесу, спрямовуючи його в русло соціально значущих вимог. Ціннісні орієнтації визначають переваги у виборі творів музичного мистецтва.

У дослідженні Є.Проворової наголошено на важливості формування у майбутніх учителів музичного мистецтва комунікативної компетентності [55]. Поняття комунікативної компетентності майбутнього вчителя музичного

мистецтва авторка визначає як інтегральну єдність таких компонентів: мотиваційно-ціннісного (мотивація, система цінностей), когнітивно-креативного (знання, мислення, креативність), операційно-діяльнісного (уміння, навички, досвід), емоційно-вольового (почуття, самодисципліна) та індивідуально-особистісного (здібності, якості) [55].

Виходячи з особливостей музично-педагогічної комунікації дослідниця визначила особливості та умови забезпечення її продуктивності із урахуванням: емоційно-естетичної спрямованості змісту музики; особливостей музичного сприйняття учнів; характеру взаємодії учителя й учнів у процесі музичної діяльності; семантики музичної мови з усіма її змістовними, виражальними та комунікативними властивостями; комунікативних процесів у музично-естетичному навчанні та вихованні.

Є.Проворова визначає такі методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва: дотримання педагогічних принципів навчальної діяльності (наочності, системності, усвідомленості, самостійності та активності); створення спеціально організованих умов (осмислення теоретичних аспектів і засвоєння студентами ґрунтовних знань із комунікативних процесів у навчанні); формування установки на розвиток комунікативної компетентності; організація семінарських і практичних занять із використанням сучасних технологій навчання та інтерактивних методик; створення сприятливого навчального середовища для проведення тренінгів; розроблення та впровадження методик психолого-педагогічного діагностування рівнів комунікативної компетентності; впровадження й поетапне застосування методів, що сприяють формуванню комунікативної компетентності, дозволяючи розробити певну педагогічну технологію [55].

І.Полубоярина фахову компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва розглядає як інтегративне утворення у комплексі музично-педагогічних знань, умінь, навичок, музичних здібностей, особистісних

якостей, які виявляються у готовності до творчої педагогічної діяльності. Зміст фахової компетентності вчителя вміщує процесуальний і результативний компоненти та визначається як його здатність здійснювати професійну діяльність. Успіх навчально-виховної діяльності вчителя музики залежить від ефективності виконання таких педагогічних функцій: цілепокладальної, орієнтувальної, стимулюючої, розвивальної, інформаційної, організаційно-структурної, конструктивної, організаційної, комунікативної, гностичної [132].

Структуру фахової компетентності вчителя музичного мистецтва дослідниця вибудувала із трьох блоків: особистісного (особистісно-мотиваційна, саморегуляційна, етична, загальнокультурна, психологічна, соціальна, громадянська компетентності), комунікативного (загальна та професійна музична комунікативна компетентність), діяльнісного (методологічна, дидактична, музично-практична, науково-творча, управлінська та організаційна компетентності). Важливо і те, що автор відстоює думку про музичні здібності як основу професійної компетентності майбутнього вчителя музики.

На думку Е.Валіт, основою фахової діяльності вчителя музичного мистецтва є його музична компетентність. Музична компетентність, на думку автора, є складним поліфункціональним особистісним утворенням, підґрунтя якого становить інтеграція професійних теоретичних знань, ціннісних орієнтація та практичних умінь учителя у сфері музичної педагогіки й мистецтва, а також особистісних якостей, емоційно-ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, які в своїй сукупності забезпечують дотримання учителем свідомої лінії поведінки, в якій відображено гуманістичну спрямованість його дій [25].

Е.Валіт також пише, що музична компетентність розширює професійні можливості вчителя, впливає на духовний світ учнів і виявляється у здатності якісно будувати музично-педагогічний процес на осевої взаємодії усіх учасників навчально-виховного процесу. Музична компетентність функціонує у

статичній і динамічній формах. Статична форма виявляється у вже наявному рівні сформованості системи музично-естетичних цінностей особистості, а динамічна – в умінні здійснювати музично-виховну роботу з дітьми, завдяки чому створюються умови для музично-педагогічної рефлексії, самовдосконалення, вибору оптимальних професійно-особистісних орієнтирів і шляхів взаємодії з усіма учасниками навчально-виховного процесу. Відповідно до видів фахової підготовки майбутнього вчителя музики, диригентсько-хорову підготовку слід реалізовувати паралельно із теоретико-методичною та виконавською [25].

За Н.Мурованою, фахова компетентність учителя музичного мистецтва – це складне інтегральне утворення, в якому розкривається сукупність знань, умінь, навичок, досвіду, мотивації та особистісних якостей педагога; по суті, це готовність до активного виконання музично-педагогічної діяльності [107]. До змісту кожної з означених складових автор включає ключові (інформаційні, регулятивні, комунікативні), операційні та інтелектуально-педагогічні компетентності. До ключових віднесено такі: знання змісту музичного навчання учнів, методики викладання музичних дисциплін і застосування сучасних технологій музичної освіти (інформаційні компетентності); уміння формувати в учнів музичні знання, уміння та навички, застосовувати на практиці методи вокально-хорової роботи (регулятивні); ерудиція, творча активність, культура мовлення, артистизм (комунікативні). До операційних компетентностей віднесено навички музично-педагогічної імпровізації, інтерпретації музичних творів, диригентської техніки та виконання музичних творів на уроці. До інтелектуально-педагогічних компетентностей віднесено уміння створювати та використовувати на уроках проблемні ситуації, атмосферу зацікавленості, інтегративні методи навчання та аналізу музичних творів.

Т.Пляченко, проаналізувавши роботу Н.Мурованої, зазначає, що до операційних компетентностей варто також включити навички аранжування,

обробки й перекладення музичного матеріалу; уміння користуватися технічними засобами (звукова апаратура) та комп'ютерними програмами. Вона також пропонує розширити зміст інтелектуально-педагогічних компетентностей сферою позаурочної роботи (організаційної і гурткової) сучасного вчителя музики [131,105]. Поряд з тим, Т.Пляченко виводить поняття методичної компетентності як поєднання системи спеціально-наукових, психологічних, педагогічних знань, умінь і особистісного досвіду в їхньому застосуванні під час викладання певної навчальної дисципліни. Методична компетентність має яскраво виражений прикладний характер і спрямована на опанування вчителем технології практичної діяльності з фаху.

Проблема методичних компетентностей в системі фахової підготовки вчителів розкрита у працях різних науковців. Т.Руденко виокремлює когнітивну й операційну складові методичних компетентностей [139]. Т.Гудкова, досліджуючи особливості інформаційної компетентності вчителя інформатики, виокремлює у її структурі когнітивний, ціннісно-мотиваційний, техніко-технологічний, комунікативний і рефлексивний компоненти [33]. Ці компоненти є важливими і в структурі компетентності майбутнього вчителя музики.

Методичний аспект диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва має базуватися на взаємодії методичних знань, умінь, мотивів, цільових і ціннісних установок, а також на формуванні початкового досвіду фахової діяльності. І в структурі методичних компетентностей вчителя музики слід виокремити: систему теоретично-методичних знань; систему сформованих методичних умінь на репродуктивному, реконструктивно-варіативному і творчому рівнях; досвід професійної діяльності; емоційно-ціннісне ставлення до своєї професії та своїх учнів і колег.

Формування фахових компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі його фахової підготовки здійснюється комплексно (на

заняттях зі спеціальних дисциплін) і регламентується освітньо-кваліфікаційною характеристикою та освітньо-професійною програмою підготовки бакалавра, спеціаліста, магістра.

Підготовка вчителів музичного мистецтва за освітньо-кваліфікаційним рівнем “Бакалавр” передбачає формування у студентів основних компетентностей, якими має володіти сучасний педагог. Так, виокремлено основні виробничі функції: навчальна, розвивальна, виховна, діагностична, організаційна, дослідницька, методична та контролююча. В освітньо-кваліфікаційній характеристиці можна також виокремити типові завдання вчителя музичного мистецтва, що пов’язані з його диригентсько-хоровою діяльністю [149]:

- володіння грою на музичному інструменті (фортепіано, баян, бандура тощо) на основі розвитку спеціальних здібностей, виконавської техніки та готовності вирішувати художні завдання з інтерпретації музичних творів;
- накопичення вокально-хорового репертуару, його аналіз та естетична оцінка для проведення різноманітних форм урочної і позаурочної музично-просвітницької діяльності в загальноосвітній школі;
- забезпечення розвитку диригентсько-хорових умінь з метою постановки диригентського апарату й підготовки його до практичної діяльності;
- засвоєння знань в галузі методики музичного навчання і виховання з урахуванням передового досвіду педагогів-музикантів;
- акомпанування та імпровізація, читання нот з аркуша, транспонування хорових творів;
- вивчення й урахування вікових особливостей учнів, психологічна характеристика дитячих вокально-хорових колективів, планування й організація навчально-виховної роботи;
- прищеплення учням навичок практичного використання вокально-хорових умінь в умовах навчально-виховного процесу;

- творче і всебічне використання можливостей власного голосу в процесі формування художніх інтересів та естетичних смаків учнів.

На думку А.Козир, використання педагогічних можливостей диригентсько-хорових дисциплін як засобу формування фахової компетентності майбутніх учителів музики через залучення їх до активної індивідуальної та колективної виконавської діяльності (участь у виступах навчального хорового колективу та керівництво їм у процесі практикуму роботи з хором) є важливим фактором їх готовності до практичної діяльності. «Але позитивні аспекти диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики входять у суперечність з реальним станом останньої. Так, доцільно констатувати її недостатню спрямованість на врахування специфіки завдань музично-естетичного навчання школярів, відсутність у майбутніх учителів музики навичок самостійного аналізу хорових творів шкільного репертуару, епізодичність використання сучасних методів активного навчання, котрі покликані озброювати майбутніх учителів продуктивними технологіями музично-педагогічної діяльності» [63, 142].

У процесі диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва необхідно формувати основні уміння, які також визначені програмою [149]:

- психологічна готовність до керування вокально-хоровим колективом, швидка реакція, диригентська воля, почуття відповідальності, творча ініціатива, емоційність, артистизм тощо;

- міжособистісна та діалогова взаємодія за ходом аудиторних занять з хорового класу, застосування засобів колективного хорового співу, обговорення музичних вражень, рефлексивного осмислення образного змісту вокально-хорових творів;

- інтеграція знань музично-педагогічної науки і практики;

- формування основ творчої самореалізації вчителя музики, музичного смаку, емоційно-ціннісного ставлення до музики та музично-пізнавальних здібностей в процесі сприймання, аналізу та виконання хорових творів;
- педагогічно-виконавська інтерпретація вокально-хорових творів з репертуару шкільної програми з використанням словесного коментаря;
- формування й удосконалення диригентсько-хорової майстерності та професійної компетентності засобами роботи з хоровими партитурами, нотним текстом, його відтворення на інструменті та за допомогою голосу;
- уміння складати календарні плани педагогічної роботи, діяльності вокально-хорових гуртків;
- уміння колективної, групової та індивідуальної роботи з учнями з урахуванням їхнього загального розвитку і музичних здібностей, вокальних можливостей;
- оволодіння студентами методами організації вокально-хорової творчої діяльності школярів в умовах урочної та позаурочної роботи;
- залучення до надбань національного і світового хорового мистецтва в різноманітні напрямки розвитку його напрямків, стилів і жанрів, уміти перекладати музику засобами хорового співу, використовуючи нотний матеріал в умовах підготовки з хорового диригування, хорового класу та практикуму роботи з хором;
- у процесі керівництва хоровим колективом вміти встановлювати контакт і утримувати увагу дитячої аудиторії засобами вільного володіння власним голосом та музичним інструментом;
- з метою формування потреби у хоровому співі, творчому самовираженні, уміти втілювати виконавський задум у роботі з аматорським хоровим колективом, узгоджуючи репертуар в тематику шкільних свят.

Конкретизувавши означений феномен, ми визначили складові диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах у взаємодії таких елементів: проєктувального, процесуально-мотиваційного і контрольного (див. рис. 1.1.).

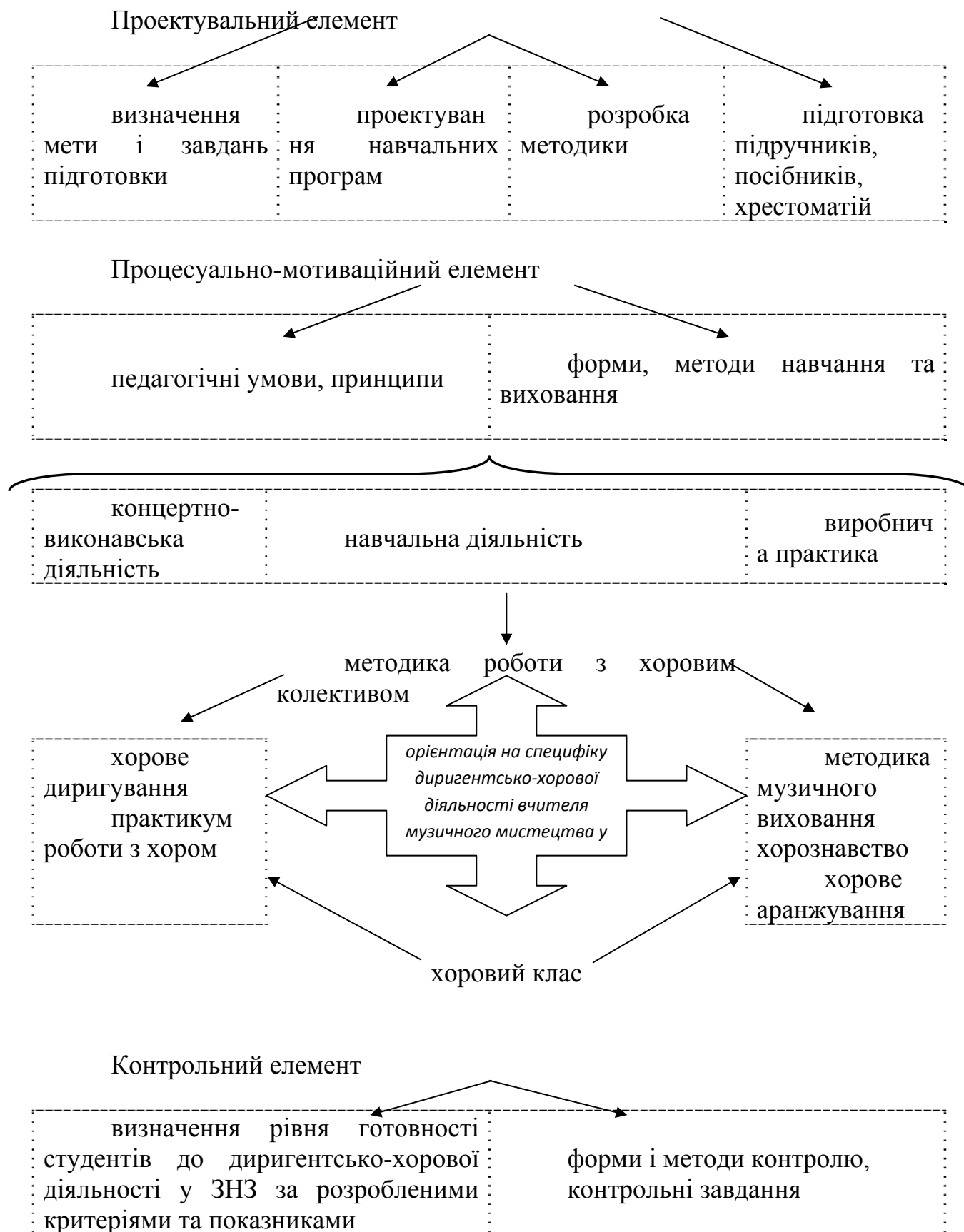


Рис. 1.1. Сутнісна складова диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва

З урахуванням компетентнісного підходу до навчання й виховання й освіти студентів у вищих навчальних закладах та різних точок зору науковців щодо визначення структурних компонентів фахової підготовки майбутніх педагогів маємо змогу визначити сутність диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва як педагогічного процесу, що об'єднує у собі ознаки навчання, виховання та освіти.

Сутність диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах убачаємо в системі теоретичних і практичних, статичних і динамічних складових: мети, завдань, змісту організації та здійснення процесу навчання, виховання й освіти студентів, сформованості фахових компетентностей і готовності до роботи за фахом як результату.

Проектувальний елемент передбачає визначення мети, завдань і змісту диригентсько-хорової підготовки студентів та розробку відпорного методичного забезпечення. Ця складова означеного феномена охоплює диригентсько-хорову підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва не лише у певному часовому проміжку, а й дозволяє прогнозувати подальші тенденції її розвитку та внесення відповідних коректив, що створює передумови для її постійного удосконалення.

Процесуально-мотиваційний елемент передбачає сам процес навчання й виховання студентів відповідно до особливостей диригентсько-хорової діяльності вчителя музичного мистецтва в загальноосвітньому навчальному закладі, створення сприятливих педагогічних умов та мотивування студентів до роботи за фахом. Мотиваційна сторона діяльності є особливо важливою у процесі підготовки майбутнього вчителя музики, адже їй передують ще складна довузівська підготовка (музична школа, коледж тощо). Потяг мотиваційної сфери особистості до тих чи інших видів діяльності виникає у зв'язку з індивідуальними особливостями, завдяки яким особистість може повніше відтворити специфічний зміст діяльності. У цьому процесі важливе значення

має орієнтація на специфіку диригентсько-хорової діяльності вчителя музичного мистецтва саме у загальноосвітньому навчальному закладі, яка полягає у диригентсько-виконавському засвоєнні студентами пісенного репертуару шкільної програми з музичного мистецтва, творів відомих композиторів-піснярів, і здійснюється у процесі навчальної та концертно-виконавської діяльності, а також за ходом виробничої педагогічної практики в загальноосвітніх школах.

Контрольний елемент передбачає визначення рівня сформованості у студентів фахових компетентностей, необхідних для подальшої диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах і роботи з навчальними вокально-хоровими колективами, як результату вищезазначеної підготовки. Цей компонент сприяв фіксації результатів, виражених переважно у показниках засвоєння знань, умінь та навичок. У цьому процесі основна увага була приділена особливостям ходу та розвитку диригентсько-хорових компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва у підготовці до роботи в загальноосвітньому навчальному закладі.

1.2. Зміст індивідуально-групових форм диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах

Диригентсько-хорова підготовка, як педагогічний процес, має ознаки навчання, виховання й освіти; організаційні форми означеного виду підготовки визначаються сутністю форм навчання та виховання у загально-педагогічному (І. Бех, Н. Гавриш, С. Гончаренко, М. Скаткін, О. Сухомлинська, М. Фіцула та ін.) та мистецько-педагогічному (Г. Падалка, О. Рудницька та ін.) аспектах. Сучасний стан професійної підготовки студентів музично-педагогічних факультетів засвідчує, що дослідники значну увагу приділяють змісту диригентсько-хорової підготовки на індивідуальних заняттях з диригування та

групових заняттях з хорового класу, практикуму роботи з хором, хорознавства та методики музичного виховання (А. Авдієвський, Г. Єржемський, В. Живов, Л. Іконникова, Л. Зинов'єва, Ю. Кузнецов, В. Семенюк та ін.). Значно меншим є доробок китайських науковців щодо вирішення питань підготовки студентів до роботи зі шкільними хорами засобами колективного навчання (праці Лін Хай, Лі Цзюньшен, Лянь Лю, Хуань Сюань, Чжан Вейцзя та ін.).

Аналіз останніх досліджень та публікацій дає підстави стверджувати, що у розв'язанні проблеми професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у різних формах фахового навчання є певний досвід:

- розроблено концептуальні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (Е. Абдулін, А. Козир, О. Олексюк, Г. Падалка, Т. Пляченко, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.) [3, 63; 116; 123; 131; 138; 140; 178];

- визначено загальні культурологічні та мистецтвознавчі основи роботи хорових диригентів (А. Авдієвський, Г. Єржемський, В. Живов, Л. Зинов'єва, Л. Іконникова, Ю. Кузнецов, К. Пігров, В. Семенюк та ін.) [46; 49; 53; 56; 71; 79; 129; 142];

- досліджено методи навчання у хоровому класі, основи вокально-хорової майстерності та диригентської техніки (Л. Байда, Л. Безбородова, А. Болгарський, С. Казачков, А. Когадєєв, К. Ольхов, Т. Петрова та ін.) [11; 12; 22; 58; 62; 119];

- розроблено методичні основи вокально-хорової роботи зі шкільним хором (Д. Огороднов, Н. Орлова, Г. Струве, Г. Стулова, Л. Хлебнікова та ін.) [112; 120; 150; 151; 162];

- визначено сутність форм навчання у загальнопедагогічному аспекті (І. Бех, Н. Гавриш, С. Гончаренко, М. Скаткін, О. Сухомлинська, М. Фіцула та ін.) [16; 28; 30; 143; 152; 161].

Аналіз наявних досліджень та публікацій з проблем організаційних форм підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва засвідчив, що зміст їх,

здебільшого, стосується підготовки фахівців виконавського профілю, без урахування педагогічної складової. Схожі тенденції спостерігаються і в працях китайських науковців (Вей Лімін, Лінь Хай, Лі Цзюньшен, Лю Цзінь, Лянь Лю, Чень Юй, Пан Маоюан) [89; 92; 94; 165; 184].

Тому актуальною залишається проблема підготовки педагогів-музикантів до роботи саме у загальноосвітніх навчальних закладах і, зокрема, в якості керівників навчальних вокально-хорових колективів, шкільних хорів. Важливо також забезпечити обмін досвідом провідних хорових шкіл України та Китаю із таких питань:

- оптимізація організаційних форм диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва;
- формування системи компетентностей як показника готовності молодих фахівців до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах;
- налагодження творчої взаємодії “викладач – студент” на основі комунікативного підходу.

Беручи до уваги загальнотеоретичні положення з педагогіки та психології, поняття “форми навчання” чітко визначене і структуроване. За В. Онищуком та М. Фіцулою форми організації навчання – зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителі та учнів, що здійснюється у встановленому порядку і в певному режимі [161, 165-166].

У працях О.Рудницької знаходимо таке визначення: “Форми навчально-виховного процесу – зовнішній бік організації діяльності вчителя (викладача) й учнів (студентів), що відбувається за встановленим порядком у певному режимі [140, 158]. Науковець також виокремила самостійну навчальну роботу студентів як одну з найважливіших, і такі індивідуальні форми роботи, як індивідуальне навчання (робота з одним студентом), індивідуалізоване (диференційоване) навчання (робота з групою, яка створюється із загальної

кількості студентів курсу шляхом їх диференціації за ознаками подібних індивідуальних властивостей) [140, 148].

Застосування ж у системі мистецької освіти різноманітних організаційних форм забезпечує результативність навчання [124, 212]. Проте необхідно зазначити, що однозначної загальноприйнятої класифікації форм навчання не існує.

У навчально-методичній літературі диригентсько-хорового спрямування головний акцент зроблено на формах роботи хорового класу та практикуму роботи з хором [11; 22]. Ключовою серед таких форм є репетиція. У свою чергу, репетиційні форми роботи, в залежності від складності творів і поставлених задач, можуть здійснюватись окремо по хорових партіях, з групами та повним складом хору.

Відповідно до особливостей роботи над музичними творами, організація репетиційної роботи відбувається у три етапи. На першому етапі керівник вивчає хорову партитуру, адаптує її до виконавських можливостей студентів; продумує алгоритм роботи (вступне слово, показ твору з наступним узагальненням вражень від сприйнятої музики у колективному обговоренні та загальній оцінці).

Другий етап передбачає заглиблення у зміст твору шляхом роботи по хорових партіях індивідуально та в ансамблях, спеціальних вправ та розспівок для подолання виконавських складнощів, роботи над засобами художньої виразності, необхідними для втілення художнього образу.

Третій етап є підсумком роботи двох попередніх і передбачає удосконалення виконавської майстерності на основі творчого ставлення колективу до своєї діяльності в хорі.

З метою чіткої організації навчального процесу репетиційні заняття з хорового класу розподіляють на такі типи:

- засвоєння нових знань;
- засвоєння навичок і вмій;

- комбіновані.

Як правило, у практиці диригентсько-хорового навчання однотипні заняття проводяться дуже рідко. Перевага надається заняттям комбінованого типу, зміст яких визначається чіткою структурою:

- теоретична частина (розкриття ідейно-художнього задуму композитора, образних деталей, важливих з погляду пізнання цілого;

- розспівування (підготовка слуху та уваги студентів до відтворення сприйнятої музики з метою розвитку вокально-хорових навичок);

- закріплення, засвоєння набутих навичок у роботі над музичним твором.

У структурі комбінованого заняття з хорового класу важливе місце займає читання хорових партитур з листа. Музичний матеріал для такого виду роботи має бути різноманітним. На перших курсах – дитяча хорова музика, нескладні хорові мініатюри; на старших – твори гомофонно-гармонічної фактури, поліфонічні твори, інструментальні та вокально-інструментальні твори.

У сучасній літературі стосовно організаційних форм навчання в процесі диригентсько-хорової підготовки студентів мистецько-педагогічних ВНЗ спостерігаються певні протиріччя [140]. З одного боку наука чітко розмежовує три основні форми підготовки: індивідуальна, групова і колективна (фронтальна), з іншого – диригентсько-хорова практика вимагає тісного взаємозв'язку цих форм навчання. Наявність таких протиріч свідчить про необхідність розробки методичних засад фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в індивідуально-групових формах навчання, що враховує і науковий, і практичний компоненти.

Результати вивчення науково-методичної літератури з питань диригентсько-хорового навчання дозволяють, провівши певні аналогії, виокремити дві категорії індивідуально-групових форм диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах: теоретичну і практичну.

Теоретична підготовка здійснюється у теоретично-індивідуальних і теоретично-групових формах навчання. До теоретично-індивідуальних форм відносяться: робота з фаховою літературою (підручниками, посібниками, репертуарними збірками, інтернет-публікаціями тощо), написання анотацій та розробка навчально-дослідних і творчих проєктів (презентацій, вокально-хорових обробок пісень, рефератів, курсових, дипломних тощо). В означених формах підготовки студенти залучаються до вивчення науково-методичних, мистецтвознавчих і творчих аспектів диригентсько-хорової роботи учителя музичного мистецтва, опрацьовують нотний матеріал, вчать аналізувати вокально-хорові твори в історико-стильовому, музично-теоретичному та виконавському аспектах. Також у майбутніх фахівців активізується розвиток творчих здібностей, закріплюються навички хорового аранжування та перекладення творів. До теоретично-групових форм навчання у процесі диригентсько-хорової підготовки відносяться лекції, консультації та майстер-класи, організація яких має на меті повідомлення викладачами і сприймання студентами навчальної інформації і музичного матеріалу.

Практична категорія індивідуально-групових форм диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва об'єднує індивідуальні та групові заняття виконавсько-творчого спрямування. Зміст індивідуальних занять полягає в індивідуальному виконавстві, інструментальному виконанні хорових партитур, диригуванні творів тощо. Зміст колективних занять полягає в колективному виконавстві та хоровому співі під час репетицій і концертних виступів.

Організація індивідуально-групових форм підготовки майбутніх фахівців до роботи зі шкільними хорами має професійно-педагогічне спрямування і здійснюється відповідно до навчальних програм з таких дисциплін: “Методика роботи зі шкільним хором”, “Хоровий клас”, “Практикум роботи з хором”, “Хорове диригування”, “Хорознавство” та “Хорове аранжування”, а також передбачає міждисциплінарний зв'язок з такими предметами, як “Методика

музичного виховання”, “Основний (додатковий) музичний інструмент”, “Постановка голосу”, “Теорія музики”, “Музична література”, “Сольфеджіо” і “Гармонія”.

Викладання дисципліни “Методика роботи зі шкільним хором” відбувається під час лекцій та занять виконавсько-творчого спрямування і спрямоване на формування професійно-педагогічних компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва – керівника шкільного хору. Під час лекційних занять студенти вивчають основні положення теорії хорового виконавства та методики роботи з різноманітними за кількісним і якісним складом учнівськими колективами. На заняттях виконавсько-творчого спрямування студенти опановують методи роботи з народними та дитячо-юнацькими хоровими колективами (проектування і моделювання педагогічних ситуацій; методи репетиційної роботи; робота диригента над навчальним і концертним репертуаром тощо). Зміст теоретично-індивідуальних форм навчання визначено такими видами роботи, як опрацювання літератури з теорії і методики хорового виконавства, підготовка проектів роботи над конкретними хоровими творами (адаптація творів для виконання учнівським колективом певного складу, написання рефератів з методики роботи над конкретними творами, підготовка практичних етапів практичної роботи над твором тощо).

Викладання дисципліни “Практикум роботи з хором” відбувається на заняттях виконавсько-творчого спрямування та має на меті формування у студентів особистісних і практичних компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва – керівника шкільного хору. У навчальному хорі задіяні студенти різних курсів, тому форми організації цього виду діяльності розраховані на активну участь студентів молодших курсів (моделювання нестандартних педагогічних ситуацій; виконання завдань, поставлених студентом-диригентом; спостереження за роботою старшокурсників з хоровим колективом тощо).

Навчальна діяльність студентів випускних курсів на практикумі роботи з хором полягає в опануванні технологій практичної роботи з хором колективом, моделюванні професійної діяльності керівника учнівського хору (організаційні моменти, підготовка матеріалів до репетицій та концерту; розспівування та настроювання голосів; вокально-хорова робота по партіях; робота над творами шкільного репертуару тощо).

На індивідуальних заняттях з хорового диригування студенти опановують техніку хорового диригування (засвоєння різних метричних схем і різних видів диригентського жесту; розподіл функцій рук; формування штрихової техніки та техніки звуковедення; тактування пауз, фермат; робота над ритмічними, динамічними, темповими нюансами тощо), а також засвоюють основи роботи з хоровою партитурою, специфіку і прийоми диригування хоровими колективами у процесі вивчення різностильових творів тощо.

Заняття з хорового аранжування відбуваються, переважно, у теоретично-групових і теоретично-індивідуальних формах. Навчання з цього класу полягає у набутті студентами теоретичних знань з основ хорового аранжування, формуванні навичок аранжування, перекладення й обробки музичного матеріалу для різних складів хорових колективів; адаптація творів різного рівня складності; оволодіння основами комп'ютерної роботи з музичними редакторами (набір та друк партитур, звукозапис, зведення, мастеринг тощо).

Групові та колективні форми диригентсько-хорової підготовки передбачають залучення студентів до концертно-виконавської діяльності. Зміст цих форм визначається особливостями навчального процесу та виконавської практики. Так, відкриті публічні виступи дають студентам можливість реалізувати набуті у виконавських класах вокально-хорові, ансамблеві та диригентські уміння і навички. Контрольні заходи з дисциплін диригентсько-хорового циклу дають студентам змогу виконати завдання різного типу (індивідуальне виконання студентом хорових партій творів, що вивчались протягом семестру, з дотриманням темпу нюансів, штрихів, аплікатури,

агогіки; виконання партій ансамблями); участь у екзаменах з хорового диригування (диригування хором); публічні виступи на академічних концертах кафедр; аналіз хорових виступів, самоаналіз диригентсько-хорової діяльності студентів випускних курсів).

Концертна діяльність є незамінним засобом формування й розвитку у студентів основ артистизму та сценічної культури, закріплення навичок хорового виконавства та хорового диригування (участь студентських хорів у мистецьких акціях і проектах, конкурсах, фестивалях, концертах тощо). Музично-освітні заходи сприяють формуванню і розвитку педагогічних та організаторських умінь студентів (підготовка до лекцій-концертів, музичних бесід, музичних вікторин тощо).

З огляду на специфіку диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх школах зміст педагогічної практики і вимоги до студентів у її проходженні визначаються такими завданнями:

- формування у студентів професійних умінь і навичок роботи в реальних умовах роботи з учнями;
- поглиблення та закріплення знань студентів з диригентсько-хорових та теоретико-методичних дисциплін (методика роботи з хоровими колективами, методика музичного виховання, методика викладання хорового диригування, хоровий клас, хорове аранжування тощо);
- формування у майбутніх фахівців уміння спостерігати за роботою керівників шкільних хорів та вокальних ансамблів, здійснювати педагогічний аналіз їхньої діяльності (визначати позитивні і негативні тенденції, умовно ставити себе на місце керівника гуртка, проектувати власний варіант практичної роботи над конкретним музичним твором з конкретним хоровим колективом тощо);
- засвоєння студентами специфіки вокально-хорової роботи на уроках музики та в шкільних центрах дитячо-юнацької творчості (планування роботи

колективу, формування репертуару і допоміжних матеріалів, специфіка проведення індивідуальних, групових та колективних занять з учнівським хором, ансамблем, підготовка та проведення концертних виступів колективу тощо);

- реалізація студентами знань з фахових методик, педагогіки і психології в процесі практичної організаційної та навчально-виховної роботи в учнівських вокально-хорових колективах;

- формування у студентів уміння оперувати набутими музично-теоретичними знаннями, вокально-хоровими та диригентсько-хоровими навичками в процесі підготовки і проведення репетицій шкільного хору (ансамблю);

- формування у студентів практичних умінь навчання учнів елементам музичної грамоти у її взаємозв'язку з практикою співу в хорі; практична робота в хорових групах по голосах з опанування учнями навичок ансамблевого співу;

- виконання студентом функцій керівника-диригента учнівського хору під час репетицій і концертних виступів;

- демонстрація студентом-практикантом своєї самостійної роботи з учнівським хором (ансамблем) на заліковому позакласному заході з фаху наприкінці педагогічної практики.

Робота з підручниками, навчальними посібниками, методичними рекомендаціями, нотним матеріалом, комп'ютерними навчальними програмами та електронними підручниками дозволяє студентам повторювати та закріплювати здобуті на практичних заняттях знання, виконуючи різні види самостійної роботи. Отже, зміст індивідуально-групових форм диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах визначається педагогічною складовою у різних способах комунікації, теоретичною і практичною категоріями досліджуваного феномена, особливостями викладання навчальних дисциплін диригентсько-хорового циклу (див. табл. 1.1 на с. 39-40).

Таблиця 1.1

Зміст індивідуально-групових форм диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх початкових закладах

Категорія Підготовки	Форми навчання	Зміст		
		Мета	Відповідні навчальні дисципліни	
Теоретична	Теоретично-індивідуальні	Робота з фаховою літературою (підручниками, посібниками, репертуарними збірками, інтернет-публікаціями)	Вивчення науково-методичних і мистецтвознавчих аспектів диригентсько-хорової роботи вчителя музичного мистецтва, опрацювання нотного матеріалу	Хорове диригування Хорове аранжування Хорознавство Методика роботи зі шкільним хором Методика музичного виховання
		Написання анотацій	Історико-стильовий, музично-теоретичний та виконавський аналіз хорових творів	
		Розробка навчально-дослідних і творчих проєктів (презентацій, вокально-хорових обробок пісень, рефератів, курсових, дипломних)	Дослідження актуальних проблем диригентсько-хорової діяльності вчителя музичного мистецтва у загальноосвітньому навчальному закладі; розвиток творчих здібностей і формування навичок хорового аранжування та перекладення творів	
	Теоретично-групові	Лекції	Сприймання студентами навчальної інформації і музичного матеріалу	
Консультації				
Майстер-класи				

Практична	Заняття виконавсько-творчого спрямування	Індивідуальні заняття (індивідуальне виконавство, інструментальне виконання партитури, диригування твору)	Формування диригентського апарату та навичок керівництва хором колективом	Хорове диригування
		Групові заняття, репетиції, концерти (колективне виконавство, хоровий спів, робота з хором колективом)	Формування синхронності партнерів хорового колективу, інтонаційної злагоженості виконавців однієї партії, однорідності тембрального забарвлення голосів, підпорядкованості виконання єдиній гармонічній і метроритмічній структурі твору та диригентському жесту. Залучення до роботи з навчальним хором протягом семестру, концертного диригування хором	Хоровий клас Практикум роботи з хором Методика роботи зі шкільним хором Педагогічна практика в ЗНЗ

Педагогічний зміст індивідуально-групових форм диригентсько-хорової підготовки студентів визначається такими засобами, як вербальна та невербальна комунікації, комбіновані засоби комунікації, робота з підручниками, навчальними посібниками, методичними рекомендаціями, нотним матеріалом, комп'ютерними навчальними програмами, електронними підручниками, хоровим інструментарієм та супутніми матеріалами (пюпітри, ноти, багаторівневі місця для розташування хористів за голосами, схеми

розміщення по голосах тощо), інформаційно-технічними засобами навчання (музичні редактори, інтернет-ресурси тощо).

Зміст вербальної комунікації (усної, письмової) визначається культурою мовлення, спеціальною музичною термінологією, словесними методами (пояснення, розповідь, бесіда, аналіз, переконання тощо), знаковими системами (нотні знаки і спеціальні позначення, що складають партитуру хворого твору, партії окремих груп голосів тощо), вокально-декламаційними прийомами (вокалізація, сольфеджування під час репетицій окремих уривків твору тощо).

Зміст невербальної комунікації визначається зовнішнім виглядом диригента (постава – зачіска – хода – жести – емоційна виразність – артистизм тощо), мімікою (вираз обличчя – реакція на звучання хору тощо), звуковими прийомами (інтонаційні, шумові тощо), візуальним контактом (виразність погляду, навіювання, смислове звучання погляду – застереження, підбадьорення, заохочення тощо). Комбіновані засоби комунікації визначаються репетиційною технікою, навичками комплексного виконавства (одночасна гра партитури, спів однієї партії із показом ауфтактів), сольфеджуванням окремих партій тощо.

Майбутній вчитель музичного мистецтва поступово враховує специфіку жанрово-стильових особливостей хорової музики різних національних шкіл та епох. Він порівнює різні традиції співу, інтонаційні, фактурні, ритмо-агогічні та динамічні особливості музичного твору. На думку Л.Безбородової, диригент зобов'язаний до репетиції чути музичний твір так само чітко, як чув цю музику композитор... Тому вчитися хоровому диригуванню означає вчитися досконало чути внутрішнім слухом музику і втілювати свій задум. Все, що думав і відчував композитор, створюючи свою музику, диригент повинен заново продумати, відчути й осмислити, вміти духовно вжитися у твір. Тому основою диригентської професії є здатність диригента осягнути і внутрішньо чути все те, що буде відтворено виконавським колективом [12, 8].

Теоретико-методологічна й методична підготовка майбутніх учителів музики в циклі диригентсько-хорових дисциплін, як зазначає А.Козир, здійснюється послідовно на протязі всього періоду навчання в інститутах мистецтв та на музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів. Деякою мірою саме цикл диригентсько-хорових дисциплін дозволяє подолати недоліки фахової підготовки майбутніх учителів до практичної діяльності, а саме: розрізненість засвоєння знань по окремим дисциплінам, що стає значною перешкодою для реалізації комплексного підходу до навчання й виховання майбутніх фахівців; відсутність навчальної дисципліни, котра готує студентів до керівництва творчими дитячими колективами, орієнтує їх на просвітницьку роботу та залучає до активної концертної діяльності; незбалансованість, відокремленість у вивченні музичних дисциплін, яка заважає формуванню цілісних та системних музично-педагогічних знань [63, 128].

Вимоги до музично-педагогічної освіти відповідно до світових стандартів передбачають формування у студентів фахових компетентностей в умовах дотримання балансу між індивідуальними та груповими формами навчання. Індивідуальні заняття є особливо важливими у зверненні до внутрішнього світу студентів, розвитку їхнього духовного потенціалу, рефлексії, актуалізації особистісних смислів фахового зростання. Натомість, групові заняття актуалізують мотиваційну, пізнавальну, оцінювальну та творчо-діяльнісну сфери підготовки майбутніх фахівців. Такий ракурс індивідуально-групових форм навчання забезпечує гармонійний взаємозв'язок гуманістичного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного й аксіологічного підходів до диригентсько-хорової підготовки студентів. Індивідуально-групові форми диригентсько-хорового навчання студентів у мистецько-педагогічних вузах спрямовані на вироблення у майбутніх учителів музичного мистецтва навичок усвідомленого виконання та диригування хорових творів; збагачення слухового досвіду; виховання естетичних смаків у доборі кращих зразків хорового мистецтва різних стилів, жанрів, епох; активізації пізнавальної діяльності та

професійного мислення; усвідомлення сутності диригентсько-хорової роботи; розуміння драматургії хорових виступів; розвиток здатності до хорової інтерпретації шкільного пісенного репертуару; розвиток творчого потенціалу фахівця у процесі диригентського освоєння хорових творів; уміння практично використовувати набуті знання, уміння та навички.

1.3. Особливості диригентсько-хорової діяльності вчителя музичного мистецтва у загальноосвітньому навчальному закладі

Дослідники хорового мистецтва (А. Авдієвський, Д. Болгарський, Є. Савчук та ін.) стверджують, що диригування становить вид музичного виконавства на основі володіння співацьким голосом, диригентським жестом, музичним інструментом, поглядом, мімікою, пантомімікою. Особливості диригування визначаються складом учасників хорового колективу та спрямованістю репертуару, традиціями хорових шкіл (національних, місцевих, індивідуальних, авторських). Тому в процесі диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва необхідно поєднувати загальне (отримання повної вищої музично-педагогічної освіти), особливе (специфіка та зміст диригентсько-хорового навчання), одиничне (індивідуальні особливості студентів, викладачів).

Організація хорового виконавства учнів загальноосвітньої школи має свої специфічні особливості, що визначаються освітніми завданнями навчального закладу. Метою загальної мистецької освіти є виховання в учнів ціннісного ставлення до дійсності і мистецтва, розвиток свідомості, емоційно-чуттєвої сфери особистості та її духовне становлення у процесі сприймання та інтерпретації творів мистецтва та практичної художньої діяльності [102, 2-3].

У загальноосвітніх навчальних закладах вокально-хорові навички учні набувають на уроках музичного мистецтва і на заняттях музичних гуртків. На відміну від шкіл мистецького профілю, у загальноосвітніх школах в учнів немає

можливості окремо вивчати елементарну теорію музики, сольфеджіо, музичну літературу, освоювати гру на музичному інструменті, тому хорова діяльність має статус аматорської. Специфіка вокально-хорової роботи за таких умов (фольклорного, естрадного, академічного та ін. напрямків) та методи формування в учнів співацьких навичок стали предметом досліджень українських педагогів та науковців (А.Болгарський, В.Ємельянов, З.Жофчак, І.Зеленецька, А.Козир, О.Комісаров, Е.Печерська, Л.Хлебнікова та ін.).

Наявність певних відмінностей в організації хорового виконавства у навчальних закладах різного профілю (спеціально мистецького і загальноосвітнього) визначає форми і методи роботи з учнями, добір репертуару тощо. Але в організації аматорського і профільного навчального хорового виконавства є багато спільного, що спонукає до вивчення й розробки узагальнюючої методики диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Аналіз форм і методів диригентсько-хорової діяльності вчителя музичного мистецтва в загальноосвітньому навчальному закладі дав змогу визначити структурні зв'язки учнівського хорового виконавства з іншими компонентами шкільної системи загальної музичної освіти (див. рис. 1.2 на с. 45).

У визначенні особливостей диригентсько-хорової діяльності вчителя музичного мистецтва загальноосвітньої школи ми спиралися на визначення поняття означеного різновиду діяльності в педагогічному, музикознавчому та творчому аспектах з урахуванням особливостей урочної та позаурочної роботи, а також специфіки фахової діяльності хорового диригента.

За визначенням І. Зязюна, педагогічна діяльність – це професійна активність педагога, в якій відображено дії з вирішення завдань навчання й розвитку суб'єктів цієї діяльності [102, 2-3]. Педагогічна діяльність, у трактуванні С. Федорищевої, є різноплановим процесом розв'язання низки

важливих педагогічних проблем із формування особистості іншої людини [158, 112].



Рис. 1.2. Учніське хорове виконавство в системі загальної музичної освіти

Педагогічна діяльність як одна з найпоширеніших форм соціально-історичної практики є процесом передавання новому поколінню знань попередників, формування світогляду, моральних і етичних принципів, розкриття конкретно-неповторного змісту індивідуальної свідомості особистості, розвиток навичок толерантного співіснування в суспільстві [160, 467].

О.Щербаков визначає педагогічну діяльність як цілісну структуру в єдності інформативної, орієнтувальної, мобілізаційної та розвивальної функцій [176, 82], а Н.Кузьміна виокремлює п'ять функціональних компонентів

(гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський), кожен з яких містить низку педагогічних знань, умінь і навичок [103, 157].

О.Скрипченко до структурних компонентів педагогічної діяльності відносить: цілеспрямоване формування й вдосконалення наявних понять, уявлень, усього того, що становить зміст навчання, його мету й мотиви – систему дій та операцій, уміння спілкуватися, систему контрольних-регуляційних складових діяльності й поведінки учнів тощо [144, 19]. Важливою функціональною одиницею структури педагогічної діяльності є педагогічна дія, яка виступає у формі пізнавального завдання, котре, після психологічного вирішення, переходить у форму практично-перетворювального акту.

У музикознавчій та музично-педагогічній літературі поняття музичної діяльності дістало різнобічного висвітлення. А.Сохор, зокрема, види музичної діяльності розглядає у структурі музичної культури суспільства – це творчість, виконання, розповсюдження і сприймання музики [148, 112]. Вчений також вирізняє три форми музичної діяльності відповідно до ступенів її активності: пасивні, напівактивні, активні [148, 110].

Р.Тельчарова у структурі музичної діяльності виокремлює найголовніший її елемент – художню установку як особливу емоційно-чуттєву готовність особистості до зустрічі із музичним мистецтвом. Серед інших структурних елементів автор називає предмет музичної діяльності як об'єктивний компонент ситуації музично-естетичного ставлення (вияви соціальної музичної діяльності, саме музичне мистецтво), а також засоби і продукти музичної діяльності [154].

Будь-яка форма музичної діяльності має суб'єктивний характер, тому в процесі взаємодії особистості з музикою (і особливо у процесі виконання) поєднання об'єктивного і суб'єктивного наочно виявляється у формі інтерпретації музичного твору. Музична діяльність у формі виконавства, як зазначає М.Каган, є повноцінним видом художньої творчості, поряд з

діяльністю композитора, драматурга, але має відмінності, зумовлені рівнем сформованості особистісних якостей музиканта як виконавця, а також специфічними особливостями художньо-творчої діяльності, суспільною значущістю, цінністю цього виду мистецтва [57, 56].

Специфічною особливістю музично-педагогічної діяльності є те, що в ній педагогічні завдання вирішуються засобами музики. У дослідженнях Л.Арчажникової, структура професійної діяльності вчителя музики вміщує дев'ять основних компонентів: конструктивний та організаційний (планування та організація навчально-виховного процесу, добір навченого матеріалу, організація різних форм навчальної та виховної роботи, проектування власних дій та дій учнів за ходом уроку музики та гурткового заняття тощо); орієнтувальний (формування у школярів позитивного ставлення до явищ музики, виховання музичної культури, художніх смаків тощо); мобілізаційний (мобілізація засвоєних знань, умінь та навичок, розвиток музичних здібностей засобами практичної музичної діяльності, залучення самостійної творчості тощо); інформаційний (формування основ знань музичного мистецтва, використання у педагогічній роботі основних принципів і методів викладання музики, володіння словом, виконавською майстерністю, методикою музичного навчання тощо); комунікативний (встановлення здорових стосунків з колективом учнів, їхніми батьками і колегами по роботі тощо); інтелектуальний (керівництво розумовою діяльністю учнів, підвищення інтелектуального рівня тощо); емоційний (ставлення до музики і до життя через музику, потреба у спілкуванні зі світом прекрасного, активна музична діяльність і прагнення передати свій досвід учням, захоплювати музикою тощо); дослідницький (підвищення рівня професійної майстерності вчителя; аналіз власної музично-педагогічної діяльності та діяльності своїх колег, застосування ефективних методичних прийомів тощо); спеціальний музичний (цілісність системи вузько професійних музичних знань, умінь і навичок з історично-теоретичних, диригентсько-хорових та інструментальних дисциплін; формування у школярів

загальної музичної культури, естетичного світогляду та художніх орієнтацій, розвиток музичного мислення тощо) [7].

Питання професійної діяльності керівника хорового колективу досліджені у працях А.Авдієвського, А.Болгарського, Г.Єржемського, П.Ковалика, А.Козир, Л.Куненко, Л.Хлебнікової та ін. Як один з видів музичної діяльності, керівництво хоровим колективом об'єднує організаційні, навчально-виховні і художньо-творчі компоненти у їх тісному взаємозв'язку.

Робота ж керівника шкільного хору та вокально-хорового ансамблю має поєднувати у собі основні компоненти як музично-педагогічної, так і диригентсько-хорової діяльності. Тому зміст диригентсько-хорової діяльності вчителя музичного мистецтва і керівника шкільного хору (вокального ансамблю) вбачаємо у єдності організаційно-виховної, навчально-виховної, музично-творчої та науково-методичної роботи.

Виконання означених аспектів роботи вчителя музичного мистецтва, на думку А.Болгарського, здійснюється не лише усним словесним поясненням, а й власним показом, голосом, виразним диригентським жестом. Такий показ дає можливість впливати на якість хорового звуку, формуючи інтонацію за допомогою виразних кистей рук, з відповідною амплітудою. Тобто, відчуття співочого звуку на кінцівках пальців, які спираються на диригентську площину дає можливість передавати різні прийоми співочого звукоутворення (атаки звуку) в хорі, “поставленого” на діафрагмальне дихання.

Характер дихання формується в ауфтакті (де “ауф” – над, а “тактус” – торкання). Ауфтакт – важлива складова диригентської техніки. Він організує та мобілізує колектив виконавців, визначає темп, штрих, характер звуку та динаміку [110, 51-52].

Для подальшої аналітичного дослідження означеної проблеми нам необхідно проаналізувати організаційно-виховну, навчально-виховну, музично-творчу та науково-методичну роботу *Організаційно-виховна* робота передбачає:

- прослуховування та відбору учасників колективу на початку навчального року;
- здійснення ознайомчих бесід з учнями та їхніми батьками;
- комплектування хорових партій;
- розробку репертуару та допоміжних матеріалів;
- придбання сценічних костюмів або костюмованих елементів;
- налагодження дисципліни в колективі;
- підготовку, організацію та проведення концертних виступів колективу;
- участь колективу в конкурсах, фестивалях, мистецьких акціях тощо.

Навчально-виховна робота охоплює:

- планування творчої діяльності колективу на рік, півріччя, чверть;
- підбір, аналіз та формування навчального та концертного вокально-хорового репертуару;
- диференціацію завдань для учнів з різним рівнем підготовки;
- систематизацію репертуарних творів відповідно до різних форм роботи;
- підготовку та проведення репетицій;
- здійснення індивідуальної роботи з учасниками хору, групової роботи по партіях;
- організацію та проведення зведених репетицій хору (роботу над вокально-хоровими нюансами).

Музично-творча робота передбачає:

- створення оригінальних інтерпретацій музичних творів та їх звукова реалізація на уроках музики та заняттях з хору;
- створення обробок, аранжування і композицій в процесі адаптації хорових творів для певного складу виконавців;
- добір цікавого, сучасного матеріалу для проведення музично-просвітницької роботи – лекцій-концертів, музичних вікторин, тематичних вечорів тощо;
- здійснення концертної діяльності;

- удосконалення власних диригентсько-хорових та вокальних умінь і навичок;

- здійснення роботи над власним сценічним іміджем та іміджем свого колективу.

Науково-методична робота передбачає:

- реалізацію в практичній роботі у хоровим колективом основних положень педагогіки, психології, фізіології та гігієни;

- систематичне поглиблення знань з етики, естетики, мистецтвознавства, музичного виконавства тощо;

- використання знань з фахових методик (музичного навчання та виховання, роботи з хором тощо) та музичних дисциплін (хоровий клас, хорове диригування, хорове аранжування тощо);

- орієнтацію в чинних програмах і завданнях загальної мистецької освіти з організації класно-урочної та позакласної музично-творчої діяльності школярів;

- проектування форм і методів колективного хорового виконавства школярів;

- використання інноваційних технологій з метою оптимізації навчально-виховної роботи в учнівському хорі та вокальному ансамблі;

- самоосвіту і самовдосконалення, підвищення власного професійного рівня.

Зміст диригентсько-хорової діяльності вчителя музичного мистецтва і керівника шкільного хору визначається також і загальною метою діяльності колективу, з урахуванням визначених цілей, предмету, умов, видів, форм, засобів та результатів означеного різновиду діяльності.

Цілі та завдання диригентсько-хорової діяльності вчителя музичного мистецтва пов'язані із завданнями виховання і розвитку школярів – учасників хору, а також з професійним саморозвитком і самовдосконаленням, зокрема: виховання в учнів морально-етичних якостей і духовності; формування системи

знань і ціннісних орієнтацій у сфері музичного мистецтва; розвиток музичних здібностей; формування вокально-хорових навичок й артистизму; надання учням можливостей творчої самореалізації, самовираження в процесі активної музично-хорової діяльності; збагачення художньо-естетичного досвіду учнів тощо; розвиток і вдосконалення власних професійних музично-педагогічних умінь, здібностей і якостей в процесі роботи з учнівським музичним колективом; збагачення власного музично-педагогічного досвіду; реалізація власного творчого потенціалу в організаційній, педагогічній і концертній діяльності.

Предметом диригентсько-хорової діяльності вчителя музичного мистецтва є навчання, виховання та розвиток школярів засобами хорового виконавства у процесі навчально-репетиційної і концертно-сценічної роботи.

Умови диригентсько-хорової діяльності вчителя музичного мистецтва визначаються специфікою роботи закладу освіти – робота у вокально-хорових гуртках (хорах, вокальних ансамблях, студіях і театрах пісні тощо) загальноосвітніх шкіл; робота з хоровими колективами центрів дитячо-юнацької творчості; робота з навчальними хорами та вокальними ансамблями профільних закладів мистецької освіти (дитячих музичних шкіл та шкіл мистецтв тощо).

Види диригентсько-хорової діяльності вчителя музичного мистецтва виявляються у внутрішній (проективно-конструктивна, аналітико-синтетична) і зовнішній (організаційно-педагогічна, концертно-виконавська) формах. Кожен із означених видів діяльності реалізується у конкретних діях та операціях.

Проективно-конструктивна діяльність здійснюється в процесі: проектування моделі хору (вокального ансамблю) як орієнтира для спільної діяльності вчителя-диригента й учнів – учасників творчого колективу; планування роботи колективу на рік, півріччя, чверть (складання календарного плану навчально-виховної роботи в колективі); розробки навчальної програми колективу та формування його репертуару; проектування концертної та

культурно-просвітницької роботи колективу (розробка плану участі у конкурсах, фестивалях, концертах тощо); розроблення системи виховання засобами хорового виконавства; інтерпретація, обробки та адаптація хорових творів відповідно до якості і складу учасників та художніх задач колективу; добір цікавих вправ та розспівок для формування й розвитку вокально-хорових навичок і музичних здібностей учнів з урахуванням їхніх вікових психологічних та фізіологічних особливостей; розподіл різних за рівнем складності навчальних і художньо-творчих завдань для учнів з різним рівнем музичного і загального розвитку; добір допоміжного матеріалу до хорових творів (ілюстрації, відеокліпи, фото, розповіді, казки тощо); формування системи вимог та заохочень для активізації розумової діяльності учнів за ходом уроків і занять; використанні різноманітних творчих завдань для актуалізації набутих учнями знань, умінь та навичок у сфері хорового виконавства; дотримання поетапності в репетиційній роботі над хоровими творами (ознайомлення – ескізне розучування – розучування – робота над нюансами – робота над художнім образом – робота над сценічною презентацією творів); визначення форм і методів ефективного засвоєння учнями репертуару (оптимальний розподіл репетиційного часу); розробка репертуарних збірок колективу тощо.

Аналітико-синтетична діяльність реалізується вчителем під час самостійного опрацювання хорового твору, та аналізу діяльності учасників колективу під його розучування та виконання: стильовий аналіз твору (визначення змісту, жанру, особливостей у взаємозв'язку з творчістю композитора та епохою; аналіз засобів музичної виразності та нюансів – методики, інтонаційної та гармонічної фактури, темпу, тембрових характеристик, динаміки, агогіки, фразування тощо); музично-теоретичний аналіз партитури твору (визначення композиційної форми твору, тонального плану, фактури викладення хорових партій, опрацювання основних елементів хорової фактури та особливостей викладу голосів, адаптація твору засобами

обробки, інтерпретації відповідно до виконавських можливостей учнівського хору тощо); виконавський аналіз хорових партій (визначення характеру голосоведіння й складних вокальних епізодів кожної партії, прогнозування виконавських труднощів з метою оптимального планування репетиційного процесу тощо); диригентський аналіз адаптованої партитури в жестах (вибір диригентської техніки, прийомів мануальної техніки; робота над складними для диригування фрагментами; відпрацюванні виразного, зрозумілого для учнів жесту відповідно до характеру і змісту твору; зорове охоплення партитури твору; диригування і вокалізація окремих фраз, уривків в партій різних голосів тощо); аналіз й оцінка діяльності усього колективу, ансамблевих груп по голосах, окремих виконавців (детальний аналіз якості виконання твору під час репетицій та концертів; окреслення кола недовиконаних завдань і виконавських огріхів та шляхів їх усунення тощо); самоаналіз, самооцінка, самокоригування (аналіз керівником власної діяльності – педагогічної, концертно-виконавської, організаторської, навчально-виховної та пошуки способів усунення допущених помилок).

Організаційно-педагогічна діяльність пов'язана із: організацією хору чи вокального ансамблю (створення колективу, окреслення перспектив його розвитку; набір учасників та комплектування ансамблевих груп за голосами; організація роботи колективу; придбання необхідних допоміжних засобів тощо); проведенням занять в колективній та індивідуально-групових формах; забезпечення музичного розвитку учнів на уроках та заняттях з хору (створення умов для активної колективної співпраці, формування у кожного учасника хору вокально-хорових і сценічних навичок; залучення до вивчення елементів музичної грамоти у взаємозв'язку із практикою хорового співу; застосування ігрових прийомів і завдань; розвиток навичок ансамблевого співу тощо); здійсненні навчально-виховного процесу на зведених репетиціях (створення психологічно комфортної атмосфери в колективі, умов для творчого самовираження кожного з учасників колективу, забезпечення реалізації набутих

учнями умінь та навичок; формування в учнів уявлень про сутність, види, жанри і стилі музичного і, зокрема, хорового мистецтва в процесі засвоєння творів; формування в учнів системи знань і понять в галузі вокально-хорового виконавства – стрій, ансамбль, соліст, диригент, партія, акомпанемент, а'капела тощо; активізація художньо-образного мислення учнів; виховання елементарної дисципліни як необхідної умови колективної творчості; формування ціннісних орієнтацій та естетичних смаків на кращих зразках вокально-хорової музики; виховання духовних якостей особистості; формування навичок творчого спілкування та взаємодії в музичному колективі тощо).

Концертно-виконавська діяльність керівника учнівського хору забезпечується: репетиційною підготовкою колективу до виступів (вокально-хорова робота над компонентами хорової звучності: інтонацією, строем, ансамблем, дикцією, артикуляцією, динамікою, агогікою та художньою виразністю виконання), організацією та проведенням звітних концертів, тематичних вечорів, участю у конкурсах і фестивалях з відбором репертуарних творів для кожного концертного заходу, вокально-хоровою і психологічною підготовкою хористів до сценічних виступів, формуванням в учнів уміння працювати на сцені та за лаштунками, формуванням основ артистизму і сценічної культури тощо; участю колективу в різноманітних оглядах-конкурсах, фестивалях, музично-просвітницьких заходах (підготовка учнів до виступів у різноманітних умовах – дитячій філармонії, театрах, відкритих майданчиках, концертних залах тощо; моральна підтримка керівником своїх вихованців перед виходом на сцену; підготовка учнів до толерантного і дружнього спілкування з учасниками інших творчих колективів – обмін інформацією, підтримка здорової конкуренції, адекватна оцінка власного виступу, повага до переможців і організаторів конкурсу тощо); власною участю у виховних і культурно-просвітницьких заходах (виступи з цікавою для дітей інформацією про сучасні хорові колективи, композиторів, відомих диригентів, жанри, стилі і напрямки вокально-хорової музики тощо); власним вокальним

виконавством (виконання окремих партій, творів, сольний спів на концертах, підготовка оригінальних концертних номерів, участь у музичних професійних колективах тощо).

Суб'єктами диригентсько-хорової діяльності у навчально-виховному процесі є: вчитель музичного мистецтва – керівник-диригент як індивідуальний суб'єкт; хор або вокально-хоровий ансамбль як колективний суб'єкт і об'єкт впливу керівника-диригента.

Характер диригентсько-хорової діяльності вчителя музичного мистецтва багато в чому визначається його індивідуально-психологічними рисами. Серед особистісних якостей ключовими у такому виді діяльності є комунікабельність, творча уява, експресивність та емоційність, інтуїція, швидкість реакції, вольове начало, здатність до навіювання, наполегливість, організованість, вимогливість, доброзичливість, толерантність, здатність до співпереживання і артистичність. Неабияке значення мають і здібності вчителя, серед яких слід виокремити організаторські, музичні, творчі, педагогічні та дослідницькі. Важливо також наголосити на значенні стилю роботи як усталеної системи способів і прийомів впливу керівника-диригента на учасників хорового колективу. Цей стиль повинен відрізнятись оптимізмом, демократичністю у спілкуванні, піклуванням про дітей і авторитаризмом у дотриманні творчого задуму. На характер диригентсько-хорової діяльності учителя ще й впливає його творчий імідж у єдності зовнішнього вигляду, сценічного образу, манерою диригування, стилем спілкування з колективом і колегами, володінням комунікативними засобами.

На характері диригентсько-хорової діяльності вчителя музичного мистецтва позначаються і його професійно-педагогічні риси, серед яких важливі такі: позитивне ставлення до цього виду діяльності; усвідомлення естетичної цінності і виховних функцій музичного мистецтва; орієнтація на ідеальну модель керівника учнівського вокально-хорового колективу; загальна культура; бажання і готовність виховувати такі риси у своїх учнів; вільне володіння спеціальними знаннями, уміннями та навичками, методиками і

технологіями музичного навчання; вільне орієнтування в репертуарі; вільне володіння технологіями організації та проведення репетицій і сценічних виступів.

Підкреслюючи важливість диригентсько-хорової діяльності вчителя музичного мистецтва у загальноосвітньому навчальному закладі, зазначимо що її здійснення на належному рівні потребує знання змісту організаційної та навчально-виховної роботи з навчальними вокально-хоровими колективами та шкільними хорами; володіння методами індивідуальної, групової та колективної роботи з учасниками колективу; засвоєння основних форм роботи хормейстера над педагогічним репертуаром та методів і прийомів його адаптації для певного складу виконавців; володіння методами засвоєння учнями хорових творів на належному рівні; опанування технології репетиційної роботи і концертно-виконавської діяльності тощо. Формування у майбутніх учителів означених знань та умінь має здійснюватись у різних формах фахового навчання.

Отже, аналіз науково-методичних праць, дотичних до проблеми диригентсько-хорової діяльності вчителя музичного мистецтва у загальноосвітньому навчальному закладі дає змогу визначити таку діяльність як синтез різних форм діяльності внутрішнього та зовнішнього плану. Успішність здійснення вчителем диригентсько-хорової роботи у загальноосвітньому навчальному закладі багато в чому залежить від його особистісних та професійних якостей як музиканта, педагога, організатора і творчого керівника колективу, що активно формуються саме у процесі диригентсько-хорової підготовки.

Висновки до першого розділу

Здійснений теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури та практики дозволив дійти таких висновків.

На основі теоретико-методологічного аналізу наукової літератури з проблеми дослідження та узагальнення практичного досвіду визначено *зміст* індивідуально-групових форм диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у єдності теоретичної і практичної категорій підготовки, педагогічної складової та особливостей викладання навчальних дисциплін диригентсько-хорового циклу.

З'ясовано, що процес диригентсько-хорової підготовки у мистецько-педагогічних вузах спрямовано на набуття студентами початкового досвіду роботи з вокально-хоровими колективами. У цьому контексті важливого значення набуває компетентнісний підхід до означеного різновиду підготовки, що передбачає формування у майбутнього вчителя музичного мистецтва системи компетентностей (фахових, комунікативних, музичних, професійних, інтелектуально-педагогічних, методичних, інформаційних тощо) як основи його готовності до активного виконання музично-педагогічної і, зокрема, диригентсько-хорової діяльності у загальноосвітньому навчальному закладі.

Урахування компетентнісного підходу до навчання, виховання й освіти студентів у вищих навчальних закладах та різних точок зору науковців щодо визначення структури фахової підготовки майбутніх педагогів дало змогу визначити сутність диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва як організаційно-методичного процесу, що поєднує теоретичні та практичні, статичні та динамічні складові (мету; завдання; зміст організації та здійснення процесу навчання, виховання й освіти студентів; сформованість компетентностей і готовність до роботи за фахом як результат).

Означені складові дозволили визначити сутнісну складову диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах у взаємодії проектувального, процесуально-мотиваційного і контрольного елементів.

Вивчення специфіки диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних

зкладах дозволило означити індивідуально-групові форми навчання як головну особливість такої підготовки.

Зокрема, виокремлено дві категорії індивідуально-групових форм диригентсько-хорової підготовки студентів: теоретичну і практичну. Теоретична підготовка здійснюється у теоретично-індивідуальних (робота з фаховою літературою, написання анотацій, розробка навчально-дослідних і творчих проєктів) і теоретично-групових (лекції, консультації, майстер-класи) формах навчання. Практична підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва здійснюється на індивідуальних та групових заняттях виконавсько-творчого спрямування. Також з'ясовано, що теоретична і практична категорії підготовки здійснюються відповідно до вимог навчальних дисциплін диригентсько-хорового циклу (“Методика роботи зі шкільним хором”, “Хоровий клас”, “Практикум роботи з хором”, “Хорове диригування”, “Хорознавство” та “Хорове аранжування”) і передбачає зв'язок з такими дисциплінами, як “Методика музичного виховання”, “Основний (додатковий) музичний інструмент”, “Постановка голосу”, “Теорія музики”, “Музична література”, “Сольфеджіо” і “Гармонія”.

Вивчення особливостей диригентсько-хорової роботи вчителя музичного мистецтва у загальноосвітньому навчальному закладі дозволило з'ясувати, що успішність здійснення такої роботи залежить від тих професійних здібностей та особистісних якостей педагога, що активно формуються саме у процесі його диригентсько-хорової підготовки.

Також у диригентсько-хоровій діяльності вчителя музичного мистецтва саме загальноосвітнього начального закладу вирішується ціла низка педагогічних завдань (навчальних, виховних та розвивальних) засобами музики, зокрема, хорової. Проте, у порівнянні з професійною діяльністю хорових диригентів, особливості діяльності вчителів музичного мистецтва визначаються її багатофункціональністю. Так, учитель зобов'язаний вміло проявляти себе не тільки як художній керівник – діяч культури, а ще й як

педагог, вихователь, концертмейстер та організатор, творчо взаємодіючи із учнями за умов гармонійного поєднання аматорського та професійного мистецтва.

Матеріали розділу висвітлено у таких публікаціях автора [168; 169; 170; 172; 184].

РОЗДІЛ II

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО РОБОТИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

2.1. Принципи, педагогічні умови та методи диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах

Методичні основи диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва ґрунтуються на взаємодії таких принципів: діалогічної взаємодії; доступності та поступовості; художньо-естетичної та педагогічної доцільності; інтеграції індивідуальних, групових і колективних форм та методів навчання та виховання; єдності теорії та практики; культуровідповідності; емоційної насиченості. Реалізація означених принципів забезпечується створенням педагогічних умов диригентсько-хорового навчання: позитивна емоційна атмосфера діалогу як педагогічної взаємодії викладачів і студентів; забезпечення цілепокладальної активності майбутніх фахівців у процесі формування мотивів диригентсько-хорової діяльності; активізація музично-професійного мислення засобами творчої дії та рефлексії; активізація комунікативної виразності засобами оригінального проектування урочної та позаурочної хорової роботи; реалізація музично-виконавських та музично-педагогічних умінь; орієнтація на ціннісну й технологічну культуру музично-виховної роботи за ходом виробничої педагогічної практики.

Елементарні знання, уміння та навички у галузі хорового диригування формуються у студентів на індивідуально-групових заняттях з дисциплін

диригентсько-хорового циклу. Принципи організації індивідуально-групових форм викладання означених дисциплін ґрунтуються на загальнопедагогічних принципах [82, 161], які сприяють підвищенню ефективності навчально-виховної роботи. Серед таких принципів важливо виділити наступні:

- принцип науковості (знання основних положень мистецької педагогіки і психології, анатомії і фізіології, теорії і практики хорового виконавства, методики музичного навчання, методики роботи з хором тощо);

- принцип доступності (врахування індивідуальних особливостей, можливостей і рівня розвитку студентів при плануванні навчального репертуару та вибору методів його засвоєння);

- принцип поступовості (поетапне формування у студентів диригентсько-хорових навичок, артистизму, сценічної майстерності);

- принцип педагогічної доцільності (застосування лише тих методів, прийомів і засобів індивідуально-групового навчання, які спрямовані на формування у студентів правильних ціннісних орієнтацій, максимальний розвиток їхніх музичних здібностей, збагачення музичного досвіду тощо);

- принцип інтеграції індивідуальних, групових і колективних форм і методів навчання;

- принцип єдності теорії і практики (взаємозв'язок і взаємообумовленість музично-теоретичного й диригентсько-хорового навчання учасників студентських хорів й вокальних ансамблів; реалізація набутих умінь і знань у концертній діяльності).

Поняття принципів мистецького навчання як основних його положень визначається сутністю, змістом, провідними вимогами до взаємодії викладачів і студентів, дотримання яких передбачає досягнення результативності процесу оволодіння студентами мистецтвом [124: 148], зокрема, диригентсько-хоровим.

За Г. Падалкою, серед найголовніших принципів мистецької педагогіки виокремлено такі: цілісності; культуровідповідності; естетичної спрямованості;

індивідуалізації; рефлексії [124]. Провівши певні аналогії ми визначили зміст вищезгаданих принципів з позицій диригентсько-хорового навчання студентів.

Принцип цілісності орієнтує на досягнення цілісності навчального процесу, передбачає спрямованість змісту, форм і методів навчальної роботи на єдину мету – особистісно-художній розвиток студента. Принцип цілісності різнобічно охоплює навчальний процес з дисциплін диригентсько-хорового циклу, проявляючись у змістових параметрах музичного навчання, у його методичному забезпеченні та організаційних засадах.

Так, відбір змісту диригентсько-хорового навчання, згідно з принципом цілісності, сприяє залученню студентів до досягнення кращих надбань хорового мистецтва. Цілісність передбачає певну зорієнтованість навчальних планів і програм на ті художні напрямки, мистецькі школи, жанрово-стильові підходи, які дають можливість отримати повне, всеохоплююче уявлення щодо розвитку вітчизняної й світової хорової культури. Художня інформація, відомості, представлені в навчальних планах і програмах мають бути взаємоузгодженими, задля протидії фрагментарності професійного становлення майбутніх вчителів музики.

Принцип цілісності проявляється у методичному забезпеченні музично-педагогічного процесу. Вибір методів диригентсько-хорового навчання особистості мотивується завданням забезпечення їх взаємодії і передбачає таке їх структурування у реальному процесі, де кожен з окремо узятих методів роботи входить до закінченого, довершеного, цілісного кола педагогічних засобів, що у своїй сукупності становлять нерозривну єдність. З міркувань досягнення цілісності має відбуватись взаємодія індивідуальних, групових і колективних аудиторних і позааудиторних занять.

Принцип культуровідповідності передбачає таке змістовне наповнення навчального процесу, в результаті якого хорове мистецтво сприймається майбутніми фахівцями як культурна цінність. Дотримання означеного принципу має на меті з'ясування змісту хорового твору на тлі історії його

створення, в процесі пізнання авторського задуму, виявлення жанрово-стильових ознак тощо.

Принцип культуровідповідності виявляється у широкому ознайомленні студентів зі світом хорового мистецтва. Заглиблення у вузьку фахову галузь має бути поєднано зі спонуканням студентів до пізнання різновидів хорового мистецтва, різних його напрямів тощо.

Принцип культуровідповідності сягає також й трактовки музичної освіти як засобу формування і розвитку особистої культури майбутнього вчителя музики. Чіткі уявлення про можливості хорового мистецтва в різних сферах суспільного розвитку допоможуть студентам усвідомити сенс особистісного становлення хорового диригента, культурологічних основ такого становлення, ролі розвинутої особистісної культури у власному житті.

Принцип естетичної спрямованості означає звертання в процесі диригентсько-хорової підготовки майбутніх фахівців до досягнення естетичної цінності художніх творів, формування схильності студентів до сприймання хорової музики як явища з величезним потенціалом втілення прекрасного в житті людини. Естетична спрямованість диригентсько-хорового навчання задає орієнтири професійного становлення майбутніх фахівців на усіх його етапах. Естетична спрямованість диригентсько-хорової підготовки передбачає формування у студентів естетичного ставлення до життя, здатності до адекватної оцінки прекрасного у хорових творах, зміщення навчальних акцентів з вузькотехнічних завдань на художній розвиток особистості. Спираючись на розвиток як вузькофахових здібностей викладачам необхідно розвинути у студентів художній світогляд.

Дотримання принципу індивідуалізації передбачає виявлення і збереження у студентів індивідуальної емоційно-оцінної реакції, смакових переваг в галузі мистецтва, розвиток здатності до вибору і застосування унікальних, неповторних саме для цієї особистості засобів хорової творчості.

Необхідність виявлення індивідуальної своєрідності в процесі освоєння хорових творів мотивується рядом міркувань. Чи не найперше місце серед них займає завдання протидії тенденціям стандартизації, уніфікації, що проникають у сферу художньої культури. У вираженні художньої індивідуальності, окрім оцінювально-смакових реакцій, важлива і ступінь емоційності сприйняття хорової музики. Акцентуація емоційного начала не може апелювати до проблеми керованої регуляції індивідуальної музичної діяльності, оскільки емоційно-художнє переживання того чи іншого мистецького твору неможливе поза яскраво вираженим індивідуальним ставленням. У викладанні мистецьких дисциплін, в тому числі і диригентсько-хорових, важливо забезпечити повноцінний мистецький розвиток на основі закріплення індивідуальних захоплень і художніх пристрастей в мистецтві. Опора на індивідуальне начало дає можливість підтягнути до вищого рівня розвитку усі компоненти диригентсько-хорової підготовки.

Принцип рефлексивності спрямовано на спонукання студента в процесі диригентсько-хорового навчання до співвіднесення власних життєвих позицій, світоглядних установок зі змістом художніх образів, зіставлення цінностей внутрішнього життя із морально-світоглядними позиціями, відтвореними у хоровому мистецтві, співвідношення найглибших переживань особистісного “Я” із авторським задумом. Повноцінне сприймання будь-якого мистецтва невіддільне від рефлексії. Саме здатність сприймати художній підтекст у площині власних внутрішніх переживань стає механізмом їх регуляції. Таке рефлексивне сприймання хорових творів дає змогу студентам краще пізнати себе. Спонукання до рефлексії виступає інструментом формування особистісних якостей майбутнього вчителя музики. Здатність хорового диригента сприймати художній образ твору крізь призму власних дій, життєвого досвіду, вчинків стає могутнім педагогічним знаряддям формування його життєвих позицій, світоглядних орієнтирів.

Серед принципів мистецької педагогіки, що визначені О. Рудницькою [140, 92], у контексті диригентсько-хорового навчання вважаємо за доцільне дотримання таких:

- принцип довершення навчальної дії виховною (навчання і виховання як єдиний результат пізнання дійсності і явищ хорового мистецтва у ній);

- принцип урізноманітнення форм і методів діяльності студентів на заняттях з дисциплін диригентсько-хорового циклу (варіювання навчально-виховних умов набуття фахових знань, умінь і навичок, розширення засвоєних способів дій, здатність до їх перенесення у реальні життєві ситуації, що сприяє розвитку індивідуальних рис і властивостей людини, підтримує розумове напруження, увагу, зацікавленість на заняттях і в самостійній роботі, допомагає запобігти монотонності навчально-виховного процесу);

- принцип залежності розвитку особистісних якостей від створених педагогічних ситуацій (значення умов організації навчально-виховного процесу, вибір яких сприяє виявленню та формуванню потрібних якостей майбутнього фахівця у ході його навчальної і практичної діяльності);

- принцип емоційної насиченості навчального процесу (уміння викладача розуміти внутрішній світ учнів, розуміти його життєві диспозиції використовувати методи емоційного стимулювання навчальної діяльності);

- принцип спонування до творчого самовираження (стимулювання творчих актів за допомогою спеціально орієнтованих прийомів і методів навчання).

У розкритті педагогічних умов диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах ми спиралися на той музично-педагогічний досвід, що висвітлений у працях А. Авдієвського, Л. Байди, А. Болгарського, Г. Дмитревського, А. Лащенко, П. Левандо, Л. Пархоменко, Т. Пляченко, Є. Савчука, Є. Світозарової, В. Чижикової та ін. [11; 22 38; 71; 85; 86; 127; 131;

141; 174], а також на власний досвід диригентсько-хорової діяльності і практичної роботи зі студентськими навчальними хоровими колективами.

Педагогічні умови диригентсько-хорової підготовки визначаються комплексом навчальних, розвивальних та виховних завдань диригентсько-хорового навчання студентів. Серед навчальних завдань виокремлюємо такі:

- формування уявлень про сутність, види і жанри хорового мистецтва, особливості художньо-образного змісту хорової музики;
- засвоєння комплексу знань, умінь і навичок у галузі хорового виконавства (хор, вокальний ансамбль, соліст, диригент, диригентський жест, диригентський апарат, концертмейстер, хорова партія, хорова партитура, хорове аранжування тощо);
- вивчення елементів музичної грамоти у їхньому взаємозв'язку з хоровим диригуванням і практикою роботи з хором;
- формування й розвиток навичок роботи з хоровою партитурою та диригування хором, вокальним ансамблем;
- опанування вміннями сприймати та інтерпретувати хорові твори в процесі власної диригентсько-хорової діяльності;
- формування вмінь оперувати набутими музичними знаннями й навичками в процесі самостійної творчої роботи і художньої самоосвіти.

Серед розвивальних завдань виокремлюємо такі:

- розвиток творчого потенціалу особистості;
- розширення і збагачення художньо-естетичного досвіду;
- формування культури почуттів;
- активізація художньо-образного мислення учнів;
- розвиток загальних і музичних здібностей (пам'яті, чуття ритму, музичного слуху тощо);
- розвиток вокально-хорових та диригентських навичок студентів.

Серед виховних завдань виокремлюємо такі:

- виховання морально-духовних якостей майбутніх вчителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки;
- формування ціннісних орієнтацій та естетичних смаків на високохудожніх зразках хорового мистецтва;
- виховання потреби у спілкуванні з прекрасним;
- виховання особистісного ставлення до хорової музики;
- виховання самодисципліни в керівництві хоровим колективом, вокальним ансамблем;
- формування почутті відповідальності за виконання спільної творчої справи;
- формування навичок творчого спілкування в хоровому колективі, вокальному ансамблі;
- формування основ артистизму і сценічної культури.

Педагогічні умови мистецького навчання у науковій літературі визначено як цілеспрямовано створені чи використовувані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності. Ключовими є такі умови:

- створення позитивної атмосфери навчання;
- досягнення діалогових засад взаємодії учителя і учня в навчальному процесі;
- забезпечення пріоритету практичної діяльності.

Створення позитивної атмосфери навчання орієнтує викладачів на забезпечення такого характеру взаємодії на заняттях, при якому у студентів повністю “відключаються” страх, побоювання за невдалість дій, скутість тощо. Дуже небезпечний шлях залякувань і приниження студентів, та й надто критичне ставлення до студента може призвести до його художньо-творчої неспроможності. Впевненість у власних можливостях є архіважливою передумовою продуктивності диригентсько-хорової діяльності, адже страх

стримує творчу ініціативу, заважає студентам максимально розкрити свої художні потенції.

Забезпечення позитивної атмосфери на заняттях з дисциплін диригентсько-хорового циклу та дотичних до означеного циклу дисциплін багато в чому залежить й від характеру спілкування. Тільки повна й беззаперечна довіра до викладача, його професіоналізму, мудрості, доброзичливості – запорука досягнення відкритого зацікавленого ставлення студента до диригентсько-хорової діяльності в майбутній фаховій творчій діяльності.

На заняттях як індивідуальних, так і групових має панувати заохочення, підтримка спроб студента до самостійних дій, до вираження власної думки, до висловлення своїх суджень. Налаштування викладача на добро і на позитивні навчальні досягнення студентів – необхідна умова створення позитивного настрою в опануванні диригентсько-хорової майстерності. Невдоволеність викладачами певними неуспіхами студентів ніяк не повинна позначитись на загальному позитивному ставленні до своїх учнів.

Однією з домінантних умов взаємодії викладача та студентів є забезпечення її діалогічності на основі міжсуб'єктного зв'язку. Успішність такого взаємозв'язку багато в чому залежить від уміння викладача виявити здібності, таланти студента, розкрити його особистість, спроможну не лише “споживати” естетичні цінності, а й перетворювати їх і продукувати свої.

Задля досягнення результативності диригентсько-хорового навчання важливо дотримуватись такого характеру спілкування, при якому самостійні творчі пошуки студентів отримували якісні оцінки. При цьому не абсолютизується роль викладача та не відкидаються власні міркування студентів, їхні художньо-естетичні уподобання, смаки. Процес навчання відбувається таким чином, що студенти стають активними його суб'єктами, які значно впливають на хід, характер і результативність навчального процесу. За ходом діалогового спілкування відбувається звернення до суб'єктивного

художнього досвіду і викладача, і студента, “взаємозапозичення” оцінного ставлення до диригентсько-хорової творчості. Викладачі та студенти обмінюються результатами власних музичних спостережень і емоційного переживання вокально-хорових образів, спільно діють у творчому полі. Тільки спільний пошук і взаємодія у віднайдені нового для себе стає ефективним чинником успішності студентів.

Художньо-емоційний контакт між викладачем і студентом передбачає досягнення такого переживання образного змісту хорового твору, яке спрямоване на його “емоційний знак” [124, 167]. У центрі створення суб’єкт-суб’єктного спілкування у процесі навчання хорового диригування – свідомий підхід викладача до максимальної активізації художньої ініціативи учня.

Процес інтерпретації художніх творів у хоровому мистецтві містить ще більший потенціал для підтримки творчих починань студента. Підґрунтям у цьому напрямку стає об’єктивна можливість варіативного тлумачення художніх образів. Виховуючи у майбутнього вчителя музики переконаність в тому, що він в змозі віднайти власне творче рішення, що прояви індивідуального творчого бачення в інтерпретації хорової музики – необхідний аспект художнього навчання, викладач має стати опорою для творчих пошуків студента шляхом створення, демонстрації різних варіантів інтерпретаційного розв’язання виконавської проблеми.

Важливим аспектом діалогу “викладач – студент” є емпатія як розуміння викладачем ставлення студента до художніх образів, глибоке проникнення до змісту тих почуттів, які оволодівають студентом у процесі сприймання хорового твору та його диригування, розуміння психічного стану студента на час заняття тощо. У міжособистісному діалозі важливе значення також набувають міміка, жести, інтонації у розміщенні необхідних навчальних й художньо-сміслових акцентів.

Окреслення пріоритету практичної діяльності як важливої умови диригентсько-хорового навчання підкреслює значущість і першочерговість

практичних форм засвоєння диригентсько-хорового мистецтва порівняно з теоретичним засвоєнням історичних закономірностей хорового мистецтва. Безпосередні диригування, спів у хоровому класі та робота з навчальним хором мають переважати над теоретичними способами вивчення мистецтва.

Структура практичної діяльності у сфері хорового диригування включає формування потреб, чітке уявлення студентом мети власної практичної діяльності, оволодіння і свідоме застосування засобів практичного вирішення поставленої художньої мети і, нарешті, аналіз результату діяльності. спонукаючи студента до практичних занять, необхідно врахувати такі структурні компоненти диригентсько-хорової діяльності у системі мистецького навчання, як налаштування та установка на практичне вправління. Практична діяльність також має підпорядковуватись певній меті. На кожному занятті студент вирішує все нові завдання, які підпорядковані загальній кінцевій меті. Суттєве значення також має аналіз результатів практичної діяльності, підведення підсумків.

Педагогічні умови, що мають забезпечити успішність розвитку особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва в диригентсько-хоровій діяльності вбачаємо у створенні сприятливого психологічного середовища для творчої самореалізації учасників колективу; естетичній цінності й педагогічній доцільності репертуару; позитивному впливі на студентів особистості викладача, керівника навчального хору чи вокального ансамблю; особистісно-орієнтованому підході з урахуванням психологічних особливостей і фізичних можливостей студента-диригента; взаємонавчанні й творчому спілкуванні студентів різних курсів; створенні обстановки творчого піднесення на репетиціях і концертах; створенні почуття радості від участі в диригентсько-хоровому процесі; задоволенні результатами спільної диригентсько-хорової діяльності.

У розробці педагогічних умов диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи в загальноосвітніх

навчальних закладах значну увагу приділяємо методам диригентсько-хорового навчання. Виходячи із загальнопедагогічного визначення поняття методів навчання як упорядкованих способів взаємопов'язаної діяльності педагога й учнів, спрямованих на розв'язання навчальних, розвивальних і виховних завдань, у контексті підготовки майбутніх учителів музики слід додати й спрямованість на музично-розвивальні й музично-творчі завдання [140]. Відповідно до сучасних інтерпретацій методів навчання студент є активним суб'єктом у процесі здобування знань, свідомо підходить до власного розвитку в диригентсько-хоровій діяльності.

Методи музичного і, зокрема, диригентсько-хорового навчання класифікуються у фаховій літературі за різними ознаками. Провівши певні аналогії з класифікацією Г. Падалки [125], ми вважаємо за доцільне використання таких методів диригентсько-хорового навчання:

- методи передачі та сприйняття художньої інформації;
- методи проєктивної роботи над хоровими творами;
- методи диригентсько-хорової роботи з навчальними колективами;
- методи музично-творчого розвитку студентів.

У групі методів передачі та сприйняття художньої інформації виокремлюємо такі:

- словені (пояснення, розповідь, бесіда, обговорення, поточний коментар, вербалізація змісту вокально-хорових образів тощо);
- наочно-образні (виконання партитури хорового твору на інструменті або сприймання у запису, ілюстрування словесних пояснень зображеннями, схемами, мімікою, жестами, пантомімікою тощо);
- практично-творчі (виконавське вправлення, робота над технікою диригування, виконання етюдів, ескізне розучування та інтерпретаційне опрацювання хорових творів, варіаційні розробки, імпровізації тощо).

Група методів проєктивної роботи над хоровими творами включає такі:

- ознайомлення (аналіз твору, забезпечення повноцінного цілісного сприймання студентами творів хорового мистецтва);
- опрацювання (зацікавлення диригентсько-хоровою роботою, активізація самостійного мислення студентів, спонукання до творчого самовираження);
- створення художнього образу (спонукання самостійності студентів, практичне використання набутих знань, умінь і навичок без потреби в педагогічному втручанні).

У групі методів диригентсько-хорової роботи з навчальними колективами виокремлюємо такі:

- наслідувальні (усвідомлене копіювання дій викладача на матеріалі високо художніх хорових творів);
- репродуктивні (дотримання вказівок викладача, відтворення окремих засобів музичної виразності на більш самостійному рівні);
- інтерпретаційні (виявлення якнайповнішого усвідомлення авторського задуму та його тлумачення у співвідношенні із власним ставленням);
- творчі (створення власних хорових творів, обробок відомих пісень).

Група методів музично-творчого розвитку студентів об'єднує такі:

- мотивація навчання хорового диригування (висвітлення ролі хорового мистецтва в житті людини та в соціумі, усвідомлення значення професії хорового диригента, формування орієнтирів студентів на істинні цінності вокально-хорової культури);
- цілеспрямована активізація диригентсько-хорової діяльності (підтримання підвищеного тону студентів в процесі роботи над хоровими творами, створення умов для виявлення ініціативи студентами);
- диригентський тренінг (систематичне, цілеспрямоване вправляння);
- психологічна підтримка (свідома взаємодія викладачів зі студентами в умовах комфортності);
- вольова регуляція (активізація вольових зусиль студентів, напруження, мобілізація енергії, концентрація уваги, втілення художніх намірів).

Усі вищезначені методи використовуються у тісному взаємозв'язку. Для застосування обраних методів викладачеві варто попередньо з'ясувати, по-перше, що і як має робити студент, аби досягти позитивних результатів у засвоєння знань, умінь і навичок з хорового диригування; по-друге, що і як для цього студент повинен зробити сам. Відповідно до цього планується ситуація із: загального інформаційного поля його діяльності; повного чи неповного складу вихідних даних, необхідних для здійснення цієї діяльності; зразка дій, які студент має виконати.

Крім того, використання різноманітних методів навчання студентів у процесі їх диригентсько-хорової підготовки має на меті забезпечення сприйняття та осмислення набутих знань, умінь і навичок, власного досвіду.

Ще однією важливою умовою успішності диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах є добір репертуару як основи роботи зі студентами над хоровими творами у процесі індивідуально-групового навчання.

Репертуар – це основа професійного навчання майбутніх учителів музичного мистецтва, і планувати його необхідно на два-три роки наперед з урахуванням приблизно прогнозованого складу навчального хорового колективу та планів навчальної роботи закладу. Розробка ж репертуару навчального студентського хору, робота над яким відбувається і на індивідуальних заняттях з хорового диригування, має здійснюватись за такими мистецько-дидактичними принципами:

- естетичної і художньої цінності (з метою формування ціннісних орієнтацій та естетичних уподобань хористів та слухачів на високохудожніх прикладах вітчизняного і світового хорового мистецтва);

- жанрово-стилістичної і тематичної різноманітності (з метою формування й розвитку вокально-хорових навичок у процесі виконання творів класичної, народної і сучасної музики);

- багатofункціональності (з метою застосування репертуару, придатного як для навчальної роботи, так і для концертно-виконавської та музично-просвітницької діяльності);

- доступності (з метою забезпечення відповідності репертуарних творів рівню загально-музичного й технічно-виконавського розвитку студентів);

- послідовності (з метою забезпечення послідовного й безперервного ускладнення вокально-хорових й, відповідно, диригентсько-хорових нюансів і прийомів; засвоєння навчально-концертного репертуару за мірою його ускладнення: від простих творів до більш складних);

- зацікавленості (з метою добору таких творів, матеріалу для вправлення та диригентсько-хорових завдань, які є цікавими й актуальними для сучасного студента, виконання й диригентська робота над якими значно збагатить художньо-естетичний досвід майбутнього вчителя музики).

На основі навчального хорового репертуару складають також і програми концертних виступів, на яких студенти мають змогу самостійно диригувати розученими на індивідуальних та відпрацьованими на групових заняттях творами. У проектуванні таких виступів викладачеві диригування й керівнику хорового колективу необхідно тісно співпрацювати із урахуванням:

- мети й місця виступу (звітний концерт колективу, святкові урочистості навчального закладу, концерт до певного свята, тематичний вечір, концерт-лекторій, участь у конкурсі та фестивалі, виступ на екзамені тощо);

- рівня музичної готовності слухача до сприймання хорової музики (вік, рід занять, музичний досвід тощо);

- закономірностей сприймання хорової музики (загальний характер музики; зміст творів; динаміка і ступінь напруженості творів; кульмінаційні моменти тощо);

- драматургії концертної програми (повноцінність сприймання хорової музики слухачами і, як наслідок, успішність виступу хору; доречне визначення

кульмінаційного твору виступу, який викликає найбільший емоційний відгук слухачів тощо).

Специфіка добору творів й навчального матеріалу для вправлянь визначаються структурою програми кожного навчального хорового колективу, яку складають твори різного рівня складності, різної композиційної форми, жанрів і стилів. Окрім творів з програми хорового колективу, на індивідуальних заняттях з диригування бажано працювати і над нескладними популярними класичними творами, дитячими піснями й обробками народних пісень для дитячих колективів, перекладеннями пісень з дитячих кінофільмів тощо, з урахуванням перспектив роботи вчителя музики з дітьми. Незалежно від мети й жанру твору, що вивчається, він повинен нести смислове та художнє навантаження і бути доступним для розуміння студентом.

Добір навчального матеріалу для вправляння на індивідуальному занятті чи груповій репетиції проводиться з урахуванням рівня загально-музичного й диригентського розвитку студентів з дотриманням принципу послідовності. Так, наприклад, для проведення заняття зі студентами перших курсів необхідно підготувати:

- три-чотири вправи на різні види диригентської техніки, роботи над якими має підготувати диригентський апарат студента;
- два-три нескладних різнохарактерних твори для відпрацювання ауфтактів, а також читання одноголосних партитур з аркуша;
- одну-дві частини твору великої форми;
- дитячу пісню;
- музично-теоретичний матеріал (відомості про авторів, характеристика епохи, в яку створено твір; художньо-емоційний зміст твору; стильові, жанрові й технічно-виконавські нюанси твору тощо).

На старших курсах до вищезгаданого переліку додаються ще й один-два твори з репертуару навчального хору, де студент співає і, в перспективі, матиме можливість працювати з цим колективом.

На початкових етапах навчання студента хорового диригування, коли він ще не має достатньої спеціальної диригентсько-хорової підготовки, читання з аркуша хорових партитур проводиться ескізно, а вивчення нового твору розпочинається з вивчення окремих хорових партій по групах та індивідуальної роботи зі студентами-диригентами. Твори великої форми або їх частини представлені, зазвичай, спеціальними перекладеннями хорів з опер, частин мес, кантат, реквіємів та ін., розрахованих на виконання під фортепіанний супровід. Окрім того, для кожного заняття викладач має добирати супроводжуючий музично-теоретичний матеріал, засвоєння якого повинно проводитись у процесі вправлянь й органічно поєднуватись з диригуванням творів. З кожним наступним заняттям навчальні, технічно-виконавські й художні завдання необхідно ускладнювати.

Означенні принципи розробки репертуару є загальними для студентів, що мають змогу практично працювати з навчальними хорами різних видів і типів. Але слід виокремити і специфічні аспекти цього виду роботи.

Особливості добору репертуару в умовах роботи з навчальними хорами полягають в тому, що на відміну від професійних колективів, вони мають менш різноманітний, в плані форми, репертуар. Ураховуючи специфіку підготовки майбутніх учителів музики до роботи, у перспективі, з хоровими колективами різного спрямування (народними, церковними, академічними, естрадними), основу репертуару навчальних студентських хорів складають обробки народних пісень, варіації на народні теми, перекладення нескладних творів малої форми, зразки хорової класики, церковна хорова музика, естрадні хорові твори, твори для дитячих колективів тощо.

Беручи до уваги те, що навчальні хори відзначаються різноманітністю і нестабільністю свого складу, значну частину репертуару керівник має обробляти та аранжувати сам, беручи за основу хоровий матеріал різного ступеню складності.

Ураховуючи вищезначені особливості складові навчального хорового репертуару ми визначили у такий спосіб:

- народний пісенний матеріал (розширення пісенного репертуару засобами роботи над автентичним матеріалом, хоровими обробками та варіаціями на теми народних пісень тощо);
- хори з класичних творів великої форми (формування в студентів уявлень про хорову творчість композиторів-класиків в процесі роботи над перекладеннями творів тощо);
- твори малої форми та дитячі пісні (мають великий дидактичний потенціал, відзначаються конкретним і доступним змістом, чітким і простим ритмом, зрозумілою мелодією, що все це значно збагачує професійний досвід майбутніх вчителів музики);
- концертні твори (найскладніші для виконання студентами твори композиторів-класиків і сучасних авторів);
- твори великої форми (хори з опер, частини мес, кантат та ін., засвоєння яких доволі тривале у часі, вивчення яких спрямоване на формування вокально-хорових й диригентських навичок, диригентської культури, розвиток естетичного смаку та ціннісних орієнтацій студентів тощо);
- твори зі шкільного пісенного репертуару (аранжування й перекладення для хору пісень сучасних композиторів, що входять до репертуару шкільних колективів і солістів);
- музика з кінофільмів (хорові перекладення мелодій, увертюр, пісень з відомих кінофільмів, мультфільмів тощо, робота над якими приносить неабияке задоволення, стимулює до активної музично-творчої діяльності, розвиває зацікавленість у хоровому диригуванні тощо);
- твори а'капела (хорові перекладення інструментальних творів, робота над якими сприяє формуванню аналітичних навичок, розвиває гармонічний слух тощо);

- ансамблеві твори (унісони, дуети, тріо, квартети, робота над якими передбачає взаємовплив і взаємозбагачення студентів з різним рівнем музичного розвитку з диригентсько-хорової підготовки).

Репертуар навчальних студентських хорових колективів є специфічним і містить, як правило, три-чотири твори великої форми, шість-вісім обробок народних пісень та творів малої форми, три-чотири твори а'капела. У програмі кожного навчального року має домінувати два-три головних твори (або їх окремі частини), які відповідають максимальному рівню виконавської майстерності колективу. Програма з хорового класу окремого навчального року є складовою частиною усього курсу хорового класу, а також курсів практикуму роботи з хором та хорового диригування. Систематизований репертуар, розподілений на чотири-п'ять років, допомагає студентові опанувати необхідний мінімум навичок хорового диригування, поряд з опануванням вокально-хоровими навичками.

Формування репертуару навчальних хорових колективів і, відповідно, репертуару для занять з хорового диригування здійснюється за певним алгоритмом. Проаналізуємо його складові.

Теоретичний аналіз партитури є одним із методів засвоєння студентом-диригентом хорового твору, що входить до репертуару навчального хору. Він здійснюється з метою визначення змісту, жанру і стилістичних особливостей твору у взаємозв'язку з творчістю композитора та історичною епохою; фактури викладу хорового матеріалу; особливостей хорового аранжування (сольні епізоди, унісони, остінато, поліфонія тощо); засобів музичної виразності (методика, гармонія, метроритм, темп, агогіка, динаміка, фразування, кульмінації тощо); прогнозованих виконавських складнощів і, відповідно, диригентських нюансів (регістри голосів, незручні штрихи, зміна дихання, прискорення та уповільнення, початок і закінчення звучання, звуковий баланс, стрій тощо); тактики диригентської роботи над твором.

Читання партитури за музичним інструментом (фортепіано, баяном, акордеоном) допомагає студенту-диригенту ознайомитися з новим твором, краще уявити його цілісне звучання, вивчити його композиційні особливості й гармонічну мову, опрацювати основні елементи хорової фактури (мелодія, акомпанемент, голоси тощо). У процесі читання партитур різного ступеню складності можна застосовувати спрощення фактури зі збереженням її основних елементів тощо.

Специфіка читання партитур для різних видів хорів визначається складом голосів, що входять до хорових партій. Важливе також читання окремих партій хору.

Адаптація хорового репертуару. Найскладнішим методом розробки репертуару навчального студентського хору є адаптація творів, вправ. Під адаптацією ми розуміємо одну із форм аналітико-синтетичної діяльності керівника хору, яка передбачає вільне володіння навичками гармонізації, обробки, аранжування, перекладення музичних творів для певного складу виконавців з урахуванням їх здібностей і можливостей. Оскільки навчальні студентські колективи відрізняються щорічним оновленням складу, то в повсякденній роботі керівників таких колективів виникає потреба у створенні спеціальних партитур для конкретного складу виконавців. Для цього застосовують як оригінальні хорові твори, так і хорові обробки, аранжування та перекладення, що здійснюються з урахуванням складу конкретного хору; кількісного співвідношення голосів у партіях; вокально-хорових можливостей студентів (утримання строю, тональності, робочий діапазон, особливості звукоутворення і звуковедення тощо; рівня загального музичного розвитку учасників колективу; індивідуальних особливостей хористів (природні музичні здібності, фізичні дані тощо).

Процес перекладення й аранжування творів для хору передбачає знання деяких закономірностей поєднання голосів та груп голосів, щоб уникнути неприємних дисонансів. Так, можна поєднувати в унісон перші і другі голоси

однієї групи (наприклад, сопрано). Поєднанням в октаву голосів різних груп підсилює звучність. Унісон тенорів і баритонів, або є баритонів і басів дає густе, соковите і потужне звучання. Часто в хорах застосовують подвоєння партій, внаслідок чого мелодія набуває більш об'ємного звучання.

Для створення хорової партитури, як правило, беруть твори у викладі для хору з фортепіанним супроводом. Інколи у процесі аранжування необхідно транспонувати твір в іншу тональність, залишаючи незмінними головні теми і мелодію. Вибір тональності для хорового аранжування зумовлюється двома факторами: вокально-хоровими можливостями студентів; загальним виконавським рівнем колективу. Необхідно, аби партії виконувались у найбільш зручному діапазоні, а динамічна рівновага голосів не порушувалася.

Урахування означеної специфіки аранжування хорових творів для колективів в різном складом виконавців дозволяє навіть малими силами навчальному хору досягти гарного й насиченого звучання.

Диригентський аналіз партитури. Маючи цілісні уявлення про структуру й гармонічну мову твору (оригінального чи адаптованого для певного складу виконавців), на індивідуальних заняттях зі студентом-диригентом проводиться диригентський аналіз партитури (в жестах) і відпрацювання технічно складних для диригування епізодів. Для цього необхідно:

- правильно вибрати диригентську схему;
- відмітити місця, де застосовується просте тактування або особливі прийоми диригування (дроблені долі, вступи і зняття голосів на різні долі такту, затакти, фермати тощо);
- відпрацювати (інколи й перед дзеркалом) виразність жесту, який би точно задавав характер звучання;
- опанувати чіткий, переконливий, лаконічний (без зайвих емоцій) зрозумілий для хористів диригентський жест;
- навчитися у процесі диригування за допомогою внутрішнього слуху уявляти загальне звучання як усього твору, так і окремих голосів;

- опанувати прийоми одночасного диригування і наспівування окремих хорових партій, що дозволяє оптимізувати робочий час заняття із групою хористів, не вдаючись до зайвих словесних пояснень.

Специфічним у диригуванні хором, особливо навчальним, має бути не лише жест, а й постава, погляд, міміка диригента:

- корпус за пультом – прямий, ненапружений, злегка спрямований до хору; плечі – вільні, розправлені; ноги ледь розставлені; голова трохи піднята;
- руки у висхідному положенні ледь витягнуті вперед (долонями донизу) і напівзігнуті в ліктях; пальці мають округлу форму; м'язи рук ненапружені й не розслаблені (поєднання свободи і зібраності); постановка рук залежить від зросту диригента; рух рук еластичний, пружний; амплітуда замаху відповідає характеру твору, теситурі звучання окремих голосів, нюансів та ін.;
- погляд – упевнений, зосереджений, бадьорий (за необхідності – попереджуючий); міміка – обличчя ледь усміхнене і виражає спокій, знімає психологічну напругу в колективі.

У плануванні практики роботи з хором студенту-диригенту необхідно:

- керуватися загальним планом роботи хору, кількістю відведеного часу;
- знати особливості свого колективу, його сильні і слабкі сторони, рівень підготовленості виконавців;
- визначити послідовність роботи на матеріалом для вправлянь (розспівування, читання з аркуша) та його роль у підготовці до виконання основного твору;
- підготувати нотний матеріал (партитури) для всіх партій, перевірити якість їх оформлення з урахуванням зручності візуального сприймання від читання з аркуша;
- спрогнозувати вокально-хорові виконавські труднощі та визначити методи їх подолання.

Викладачеві ж спільно з керівником хору необхідно заздалегідь продумати питання організації та проведення індивідуальних і групових занять, методику роботи над твором під час зведених репетицій хору.

Студентів важливо залучати до методики репетиційної роботи і навчати методам засвоєння хорового репертуару. Основною формою всієї організаційної, навчальної і виховної роботи в навчальному хорі є репетиції колективні і групові (з групами голосів). Методика планування таких репетицій залежить від багатьох чинників:

- технічно-виконавського рівня колективу;
- ступеня складності репертуару;
- кількості годин, відведених на засвоєння певного твору та послідовності етапів роботи над ним;
- оптимального поєднання різних форм і методів роботи над репертуарними творами;
- оптимального використання репетиційного часу тощо.

Ефективність роботи з навчальним хоровим колективом багато в чому залежить від чіткого розподілу й раціонального використання репетиційного часу. На репетиції навчальним колективам відводиться не менше шести годин на тиждень. Керівник хору має чітко продумати план кожної окремої репетиції та орієнтовний план роботи на весь навчальний рік (зведені та групові репетиції, перевірка хористів на знання партій тощо).

З метою послідовності навчально-виховної роботи в хорі та підвищення виконавського рівня колективу репетиційний час варто розподілити на кілька етапів:

- ознайомлення з окремим твором або програмним репертуаром семестру, навчального року (відбувається на зведених репетиціях);
- розучування і засвоєння хорових партій (відбувається на індивідуальних та групових заняттях);

- групові заняття (проводяться за потреби з однією або декількома хоровими групами);

- робота над хоровими творами на зведених репетиціях хору.

У навчальних колективах, на відміну від професійних, роботу над новим твором слід починати на групових репетиціях, тобто на заняттях з окремими хоровими партіями. Такі репетиції є доцільними і результативними тоді, коли диригент чітко уявляє всі деталі виконання кожної хорової партії, розуміє їхній взаємозв'язок і роль у втіленні цілісного художнього образу. На групових репетиціях можна працювати над постановкою рук, характером і якістю штриха і відповідним жестом тощо. Саме робота над усіма диригентсько-хоровими компонентами й одночасно над технічним удосконаленням хорового співу і надає доцільності заняттям з групами голосів хорового колективу.

На групових заняттях з'ясовують, які фрагменти твору потребують індивідуальної роботи з окремими студентами. Хороший ансамбль кожної групи голосів – це фундамент, на якому тримається хор. Тому цій вадливій роботі слід приділяти чимало репетиційного часу.

Коли репертуар добре опрацьований на групових репетиціях, робота продовжується на зведених репетиціях хору, у процесі яких вирішуються творчі завдання інтерпретаційного характеру. Цією роботою необхідно зацікавити весь колектив, вже не відволікаючись на перевірку готовності хорових груп чи окремих хористів, не допускаючи зниження тону репетиції, що негативно позначається на творчій дисципліні хорового колективу.

За своїм призначенням зведена репетиція відрізняється від групової, оскільки її метою є вирішення завдань значно вищого художнього порядку – динамічна і ритмічна гнучкість, співвідношення звучання груп, підпорядкованість загальному звучанню, стилістична відповідність виконуваних творів, ансамбль і стрій колективу, емоційний взаємозв'язок виконавців і диригента.

Уміло плануючи чергування зведених, групових й індивідуальних репетицій і занять, можна уникнути зайвих повторних прогонів творів на зведених репетиціях, тим самим, виховуючи у студентів навички самоорганізації у кожного учасника хорового колективу.

З метою активізації уваги хористів та економії репетиційного часу диригентові хору за ходом зведеної репетиції слід дотримуватись таких вимог:

- якомога менше зупиняти хор;
- необхідні зауваження робити безпосередньо у процесі співу;
- не вдаватись у тривалі повчання окремих хористів чи групи голосів;
- зауваження мають бути чіткими, лаконічними, образними без приниження гідності студентів;
- у процесі виконання творів домагатися повного вольового напруження усіх учасників хору, а в паузах робити розрядку;
- швидко змінювати види діяльності;
- працювати над виконавськими труднощами з маленькими ансамблями хористів;
- заохочувати хористів до сміливого і впевненого співу;
- періодично повторювати твори, які вивчались раніше.

Успішність репетиційної роботи з хором і студентами-диригентами багато в чому залежить від оптимального поєднання різних методів і форм (індивідуальних, групових, колективних) диригентсько-хорової роботи.

Читання нот з аркуша в хоровому класі проводиться на спеціально відібраному матеріалі (нескладні пісні на різні види звукоутворення), або в процесі ознайомлення хору з основним репертуаром навчального року. Читання партитури з аркуша сприяє розвитку вокально-хорових технічних навичок, розширює сферу музичних знань студентів, максимально концентрує увагу і згуртовує колектив. Для цього виду роботи підбираються нескладні пісні, виконання яких має бути максимально точним. Така форма роботи захоплює новизною відчуттів і можливістю перевірити власні сили не незнайомому

музичному матеріалі. Тому бажано на кожній репетиції відводити хоч трішки часу саме на читання нот з аркушу.

Проміжним етапом навчальної діяльності між читанням з аркуша і доскональним засвоєнням репертуару є ескізна робота над твором. Вона полягає в опануванні музичним матеріалом без доведення його до високого рівня завершеності. Ескізне вивчення нескладних творів допомагає вирішити низку дидактичних і виховних завдань:

- пояснити і наочно продемонструвати елементарні правила диригентської та хорової дисципліни (ауфтакт і основні жести диригента, штрихи та їхній розподіл у групах голосів, одночасне та ланцюгове дихання, уміння правильно стояти за пультом, перегортати нотні сторінки тощо);
- зацікавити студентів-диригентів у роботі над хоровим репертуаром;
- розширити сферу музично-історичних і музично-теоретичних знань;
- поповнити репертуар хору новими творами.

Детальна робота над твором. У хорах, до складу яких входять студенти з належним рівнем музичної підготовки, роботу над творами, що складають репертуар навчального року, починають з читання з аркуша усім складом колективу. Якщо ж у творі є значні виконавські й диригентські складнощі, які потребують тривалої індивідуальної і групової роботи, то знайомство з твором слід починати з прослуховування в аудіозапису.

У процесі читання нового твору з аркуша спів зору бажано по можливості не зупиняти. Вступ окремих груп і складні у ритмічному плані місця завчасно попереджаються диригентським жестом або словесним зауваженням, не зупиняючи співу хористів.

Таке читання з аркушу необхідно повторити декілька разів, і при кожному наступному повторенні виправляти допущені помилки й неточності. Під час повторних читань з аркуша диригентові необхідно донести до хористів емоційний зміст, основний динамічний план музичного твору. На такий загальний розбір творів керівники, зазвичай, відводять місяць-два.

Одночасне засвоєння кількох різнопланових хорових творів має свою навчальну цінність, а саме:

- розвиток у студентів навичок читання нотного тексту з аркуша;
- швидкій слуховій орієнтації у хоровому звучанні;
- подальшому розвитку диригентсько-хорових навичок;
- формуванні особистісних якостей диригента (концентрація уваги, миттєва реакція, розвиток музичної пам'яті, методичного та гармонічного слуху тощо).

Детальна диригентська робота над хоровим твором полягає у досконалому вивченні окремих хорових партій, складних епізодів і твору в цілому, та проводиться у двох напрямках: 1) технічно-диригентському (штрихи і жести, дихання, звуковедення тощо), що відпрацьовується на індивідуальних заняттях; 2) художньо-образному, який відпрацьовується на зведених репетиціях хору.

Особливу увагу також варто звертати на відлік пауз, вступ після пауз і цезур; змін метроритму; складні ритмічні фігурації; спів у високому регістрі; розуміння диригентської схеми тощо. Корисним у подоланні означених нюансів стає гра партитури на фортепіано (баяні, акордеоні) у сповільненому темпі.

У процесі засвоєння студентами навчального і концертного репертуару застосовуються такі методи: словесний; ілюстративний; словесно-ілюстративний; репродуктивний; творчий; аналіз (теоретичний, виконавський, художній, диригентський); взаємонавчання.

У диригентській роботі над хоровими творами та практичній діяльності хору всі форми і методи засвоєння репертуару органічно поєднуються і взаємодоповнюють одне одного. Так, диригентсько-хорові навички слід прищеплювати студентам максимально природньо. Для цього викладачеві необхідно бути терплячим і не нервувати від допущених студентами помилок, уміти образно й цікаво пояснювати суть диригентських прийомів,

ознайомлювати зі способами подолання технічних труднощів, підбадьорювати, знімати напругу, яка може виникнути під час занять і репетицій. Тільки за таких умов можна говорити про ефективність диригентсько-хорової підготовки (як на індивідуальних заняттях, так і на групових репетиціях) як засобу професійного розвитку майбутнього вчителя музики.

У процесі диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах дотримання ключових мистецько-педагогічних принципів, створення належних педагогічних умов, використання дієвих методів диригентсько-хорового навчання і знання специфіки добору навчального хорового репертуару та роботи над ним на індивідуальних і групових заняттях сприяє ефективному опануванню студентами комплексом диригентсько-хорових знань, умінь та навичок, що складають основу їх готовності до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах.

Трактуючи диригентсько-хорову підготовку як навчально-виховний процес, що забезпечує ефективність засвоєння знань, умінь та навичок, особистісного розвитку студентів із дотриманням педагогічних принципів, вважаємо, що результатом такого процесу є *готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах*. Означений феномен розглядаємо в особистісному вимірі, тобто, як усталену характеристику особистості, інтегральне особистісне утворення, що складається із сукупності взаємопов'язаних властивостей. Диригентсько-хорова готовність має різні складові, в залежності від простору її дії, і разом з тим, у межах кожного простору виокремлено ті компоненти, що характеризують учителя музичного мистецтва як фахівця, добре підготовленого до диригентсько-хорової роботи у школі.

2.2. Готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах як результат їх фахової підготовки

У високорозвинених країнах світу всі ланки освіти мають на меті відродження власних національних традицій і духовних цінностей. Тому на майбутнього вчителя музичного мистецтва покладено місію збагачення культурно-освітнього і духовного потенціалу суспільства. Державна освітня програма КНР враховує потребу у висококваліфікованих спеціалістах і підтримує тенденцію серед китайської молоді до здобуття професійного досвіду в країнах Європи і, зокрема, в Україні.

Сучасні педагоги-диригенти Китаю останніми десятиріччями виявили спрямованість на європейські хорові цінності, керуючись у своїй роботі з підготовки хорових диригентів кращими європейськими музичними досягненнями. Багато китайських педагогів користуються набутками не тільки національної музичної педагогіки, а й застосовують європейські та, зокрема, українські методики навчання хорового диригування. Проблема готовності студентів до диригентсько-хорової роботи досліджується у сучасній китайській музично-педагогічній літературі з різних позицій, в залежності від навчально-виховних завдань (Ван Лей, Ван Гу, Вей Лімін, Лінь Хай, Лю Цзя, Цзінь Нань, Чжан Ї та ін.). Китайські автори розглядають педагогічні закономірності процесу набуття знань, умінь та навичок з хорового диригування, детально розглядають основи диригентсько-хорової майстерності, аналізують методи та прийоми оволодіння китайською та європейською хоровою спадщиною.

Національна китайська хорова культура з притаманними їй екзотичністю, особливою стилістикою та манерою виконання набуває все більшої популярності по всьому світу. Не стала винятком і Україна. Значного розвитку

сьогодні набувають взаємозв'язки між Україною та КНР у гуманітарній та культурній сферах, зокрема, з обміну творчими колективами, виставками та ін.

У рамках українсько-китайського міжнародного співробітництва в Китаї проводяться Дні культури України, що сприяють зміцненню дружби між народами та традиціями двох країн. Чотирнадцять вищих навчальних закладів України регулярно контактують із тридцятьма шістьма китайськими вищими навчальними закладами. При Академії наук України діє Інститут сходознавства, завдяки чому китайська наукова проблематика посіла чільне місце в дослідній роботі українських учених.

У публікаціях китайських дослідників проблема диригентсько-хорової підготовки розглядається з урахуванням методичних засад китайської та європейської хорових шкіл. Зосереджуючи увагу на значенні поетапності диригентської роботи над хоровим твором, китайські автори визначають цінність індивідуального підходу до кожного майбутнього педагога-музиканта, формуючи вміння аналізувати твір, бачити структуру викладу матеріалу із застосуванням сформованих раніше диригентсько-хорових навичок; співставлення й аналіз нових відчуттів у процесі роботи над твором. Саме на основі індивідуального підходу зароджується творчість та імпровізація, активно розвивається слух [184]. Унікальність творчого самовираження хорового диригента виражається не лише у його жестах та рухах, а й в голосі, погляді, вмінні втілювати хорові образи відповідно до епохи їх створення, конкретної ситуації, світогляду та картини світу.

Порівняльний аналіз хорової культури Китаю та України дозволяє виділити принципи та методи підготовки студентів у класі хорового диригування. Чимало аспектів хорового мистецтва в Україні та КНР мають спільні риси: включення в програму загальноосвітніх шкіл уроків музичного мистецтва, схожість методичних та дидактичних прийомів у викладанні музики, єдність цілей музичного виховання та освіти [94].

Вагоме значення має зіставлення мовленнєво-інтонаційних показників китайської та української мов, що виявляє відмінності та збіги у стильово-видовій інтеграції, психологічних та світоглядних ментальних орієнтирах, розумових стереотипів націй та художніх принципів творчості. Так, наприклад, в українська хорова музика спрямована на естетизацію емоцій та почуттів, у томі числі негативних; китайське ж хорове мистецтво – осередок радості, в якому страждання приймається як вихідна теза буття і людської етики. Досвід роботи над класичною українською хоровою музикою китайськими диригентами показує глибинність їхнього торкання до того, що в сучасному гуманітарному знанні називають Великим розумом людської спільноти – на рівні інтернаціональних єдностей. І якщо зв'язок з мовленнєвими інтонаціями утворює фундамент української хорової системи, то опора на мовленнєву сферу в китайській хоровій музиці, що нині активно залучається до європейського багатоголосся, становить принципово нову проблему для музично-педагогічної науки [27].

У дисертаційній роботі Лінь Хай розкрито методичні засади диригентсько-хорової підготовки студентів до роботи в школах Китаю та України у процесі фахового навчання у вищих музично-педагогічних закладах освіти в контексті актуалізації діалогу культур, обміну досвідом виховання та освіти підростаючого покоління, підготовки висококваліфікованого викладацького складу, відповідно до соціокультурних вимог світової цивілізації. Автор зауважує, що нині ми живемо за часів діалогу між Західною та Східною культурами взагалі, українською та китайською, зокрема, які тривалий час утримували протистояння у поглядах на вивчення культурних об'єктів, освіти, методів підготовки спеціалістів мистецького та інших профілів. Це важливо з позиції обміну й об'єднання педагогічних досягнень цих культур у загальнолюдську всесвітню культуру та освітньо-інформаційний простір [88].

В Україні протягом багатьох століть сформувались свої особливі традиції хорового мистецтва, які істотно впливають на специфіку підготовки майбутніх учителів музики до роботи в загальноосвітніх навчальних закладах. Тому особливе місце в системі такої підготовки займає саме диригентсько-хорова складова, що передбачає формування певних виконавських, методичних і менеджерських компетентностей, фахових знань, умінь і навичок у створенні художнього образу та реалізації прагнення до творчого самовираження у професійній діяльності.

Результат диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва вбачаємо у їхній готовості до диригентсько-хорової роботи в загальноосвітніх навчальних закладах. Тобто, готовність ми розглядаємо як очікуваний результат підготовки до певної діяльності, зокрема, диригентсько-хорової. Ми також виходимо із таких визначень:

- підготувати – зробити щось для організації, навчити, дати необхідні знання;
- готовність – стан, за якого все зроблено, все готово [113, 489].

У психології структуру готовності до різних видів діяльності розглядають у єдності таких складових [42, 153]:

- позитивне ставлення до діяльності;
- відповідні до вимог професії риси характеру, здібності, темперамент і мотивації;
- необхідні знання, уміння та навички;
- усталені професійно важливі особливості пізнавальних, емоційних і волевих процесів.

Аналізуючи поняття готовності, можна спостерігати його розширення й ускладнення структури від компонентів, зумовлених досвідом навчання й діяльності (знання, уміння, навички), до якостей особистості, особливостей мотиваційної сфери, світогляду.

Готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах ми розглядаємо в особистісному аспекті, тобто, як інтегральну професійну характеристику особистості у сукупності взаємопов'язаних індивідуальних та соціально значущих утворень і властивостей.

Проблема формування й розвитку особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, його професіоналізму, світоглядних позицій, загальної культури й духовно-моральних цінностей є однією з найактуальніших в сучасній педагогіці. За часів суцільної інформатизації та глобалізації до особистості вчителя висуваються все нові і нові вимоги, які полягають в універсалізації фахових якостей, підвищення рівня освітніх послуг та їх моніторингу, відкритості функціонування, створенні умов для особистісного зростання учнів тощо. Тому важливими є такі риси, як: духовність, толерантність, демократизм, полікультурність, відкритість, самоорганізація, саморозвиток тощо.

Саме від наявності в учителя таких особистісних якостей залежить успішність реалізації навчальних планів, якість освітніх послуг, виховання учнів під час навчання та в позаурочний час. У Державній програмі “Вчитель” [37] визначено завдання формування особистості вчителя відповідно до потреб шкільної практики і вимог сучасного суспільства. Оскільки цей процес потребує належного забезпечення на науковому й методичному рівнях, дослідження проблеми формування професійних якостей особистості майбутнього вчителя є актуальним завданням для працівників музично-педагогічної сфери.

Загальні питання формування особистості сучасного вчителя музичного мистецтва та вимоги до його фахової підготовки знайшли своє відображення у працях таких провідних учених: Е.Абдуллін, О. Абдулліна, Л. Арчажникова, А.Болгарський, Н. Гузій, О.Єременко, А.Козир, Л.Куненко, О. Олексюк, Г. Падалка, Г.Побережна, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Шульгіна,

О. Щолокова та ін. [1; 2; 3; 6; 7; 8; 22; 34; 63; 115; 116; 118; 123; 125; 126; 138; 140; 177; 178].

Дослідження особистісних якостей учителя музичного мистецтва, важливих для успішного здійснення ним диригентсько-хорової діяльності в умовах загальноосвітнього навчального закладу, потребує їх розгляду в площині особистості фахівця, що є носієм загальнолюдських цінностей, володіє педагогічними технологіями та мистецтвом спілкування, науковими знаннями про людину та закономірності її розвитку, про музичне мистецтво як навчальний предмет і потужний засіб виховання; як людини, що здатна до самоосвіти, саморозвитку й самовдосконалення, до активної музично-виконавської діяльності і творчої співпраці з іншими людьми. Тому важливим аспектом у вивченні особистості вчителя музичного мистецтва є окреслення його індивідуально-особистісних характеристик, які визначають успішність диригентсько-хорової роботи.

Особистість сучасного педагога співвідноситься з такими загальними змістовними ознаками, як: цілісність, унікальність, активність, вираження, відкритість, саморозвиток і саморегуляція [97; 99]. Аналіз саме цих ознак є актуальним для нашого дослідження, оскільки ми розглядаємо особистість учителя як керівника хору в єдності таких якостей, як відкритість, саморозвиток, самоорганізація, самовдосконалення, комплекс професійно-педагогічних компетентностей, функціональна спроможність. При чому означені якості можуть синтезуватися, об'єднуватися, утворюючи інтегральну властивість особистості вчителя музичного мистецтва – цілісність.

Комплекс професійних якостей учителя – керівника хору, ми розглядаємо як певний ідеал, на який мають орієнтуватись викладачі у диригентсько-хоровій підготовці студентів до роботи зі шкільними хорами. Таким чином особистість керівника шкільного хору ми розглядаємо як специфічну систему, в якій поєднано індивідуальні, педагогічні та функціональні якості.

Індивідуальні якості особистості вчителя – керівника хору можна тлумачити як поєднання природно-психологічних особливостей і набутих в процесі навчання якостей особистості, які визначають траєкторію розвитку музичного колективу й самого керівника. До таких якостей нами віднесено:

- комунікабельність і контактність (здатність вступати у психологічний контакт і формувати довірливі стосунки у зоні соціальної та педагогічної взаємодії; уміння коригувати внутрішньоколективні та міжособистісні відносини. згладжувати конфлікти; здатність до саморегуляції; вільне володіння вербальними і невербальними засобами комунікації тощо);
- творча уява (розвинена фантазія; активна уява; здатність до пошуку нестандартних форм, методів і прийомів музично-творчої діяльності; вільне оперування слуховими образами тощо);
- експресивність та емоційність (емоційна виразність особистості; уміння позитивно впливати на учнів та колег; здатність до цікавого та емоційно виразного передавання знань, формування умінь і навичок тощо);
- інтуїція (здатність безпомилково визначати в хорі чи вокальному ансамблі провідних виконавців і лідерів, основні твори концертного репертуару, що мають забезпечити творчий успіх колективу тощо);
- миттєва реакція (здатність швидко реагувати на звучання всього хору, окремих партій, солістів, точно визначати співацькі огріхи, знаходити найоптимальніші способи їх усунення засобами диригентського жесту, міміки, візуального контакту; оперативний добір оптимальних методів і прийомів у нестандартних ситуаціях тощо);
- вольове начало (самоконтроль, саморегуляція в активному подоланні труднощів, протиріч і конфліктів; вольовий вплив на хористів і слухачів; уміння згуртовувати, вести за собою тощо);

- сугестивність (здатність до навіювання як засобу переконуючої комунікації, в процесі якої забезпечується прийняття інформації, що містить висновок, до якого мають дійти учасники колективу; уміння здійснювати психологічний вплив на хористів засобами вербальної і невербальної комунікації; здатність до самонавіювання – свідомого саморегулювання, навіювання собі уявлень, почуттів, емоцій, необхідних для педагогічної і публічної концертно-виконавської діяльності тощо);
- організованість (здатність до грамотного планування й організації свого робочого часу, різних професійної та громадської діяльності; уміння керувати своєю поведінкою і діяльністю відповідно до суспільних вимог; дисциплінованість, зібраність тощо);
- вимогливість (уміння в коректній формі добиватися від хористів певних норм поведінки в колективі, правил і порядків репетиційної роботи та сценічної діяльності, необхідної якості звучання тощо);
- доброзичливість (уміння створювати доброзичливу атмосферу на заняттях; орієнтація керівника на позитивні якості особистості вихованця; здатність зберігати витримку й доброзичливий тон у різноманітних педагогічних ситуаціях, не принижуючи гідності вихованця; формування в учнів доброзичливого ставлення до інших учасників хору тощо);
- толерантність (зважене, терпиме ставлення до естетичних уподобань, духовних ідеалів, вірувань, переконань учнів і колег; уміння розуміти, поважати й враховувати індивідуальні погляди учасників хору на добір репертуару і планування концертних виступів тощо);
- емпатія (здатність до співпереживання; вміння ідентифікувати себе з учнями, знаходити свою спорідненість з ними, підтримувати його почуття в процесі формування музично-естетичного досвіду тощо);

- артистизм (володіння сценічною культурою, вербальними навичками: чіткою дикцією, поставленим голосом, виразною інтонацією, у поєднанні з невербальними: мімікою, жестами, пластикою, пантомімікою тощо).

У площині індивідуальних якостей учителя – керівника хору варто окреслити важливі для успішного здійснення професійної діяльності здібності, зокрема, такі:

- організаторські (необхідні для організації різних форм роботи з хористами – індивідуальної, групової, колективної; підготовки і проведення різноманітних виховних і культурно-освітніх заходів);

- музичні (музичний слух – звуковисотний, гармонічний, тембровий, динамічний; чуття ритму; музична пам'ять; відчуття динаміки і агогіки; координація між слухом і м'язовими та зоровими відчуттями; спроможність чути й аналізувати як загальне звучання хору, так і окремих груп голосів);

- творчі (забезпечують продуктивність фахової діяльності у цілому; дають змогу розробляти оригінальні педагогічні й культурно-освітні проекти; створювати різноманітні інтерпретації творів, втілюючи їх у диригентсько-хоровій діяльності; робити аранжування, обробки, перекладення творів; застосовувати елементи композиції);

- педагогічні (здатність спрямовувати свою діяльність на творчий розвиток кожного учасника колективу засобами хорового співу; здатність формувати в учнів уміння, знання та навички в галузі музики і хорового мистецтва; виховання в учнів культури поведінки, навичок творчого спілкування, артистизму і сценічної майстерності, естетичних смаків і ціннісних орієнтацій у процесі хорового співу);

- комунікативні (забезпечують ефективність передавання необхідної інформації, взаємодії керівника з окремими виконавцями, групами голосів; здатність до навіювання і вольового впливу на вихованців);

- конструктивні (забезпечують ефективність добору, систематизації й адаптації керівником хорового матеріалу для роботи з певним складом виконавців; планування роботи колективу);

- дослідницькі (спонукають до експериментів, пошуку нового).

Серед індивідуальних якостей учителя музичного мистецтва слід виокремити і його стиль роботи як усталену систему способів і прийомів педагогічної і художньо-творчої взаємодії керівника-диригента з музичним колективом. Важливо формувати свій стиль роботи в колективі на таких началах:

- мажорно-оптимістична робоча атмосфера в колективі (установка на успіх, акцентування уваги на позитивному, моральна підтримка, віра в можливості учнів, підтримка їх творчої активності, ініціативності);
- демократизм (шанобливе ставлення до учнів, налаштування довірливих відносин, щирість, взаємоповага і взаємодопомога, творча співпраця, колегіальність, партнерство);
- опікунство (поради з опанування вокально-хорових навичок, засвоєння музичної грамоти, збереження нотних партитур, сценічних костюмів, проведення виховної роботи в колективі);
- авторитетність (основа управління творчим процесом у хоровому колективі; реалізація творчого задуму автора; підпорядкування учасників хору вимогам диригента щодо виконання певного твору; забезпечення злагодженості, синхронності дій хористів відповідно до жесту диригента).

Поряд зі стилем роботи серед індивідуальних якостей керівника хору варто загадати про творчий імідж, що складається з:

- зовнішнього вигляду (постава, хода, міміка, жести, виразний погляд, поставлений голос, одяг, аксесуари, зачіска тощо);

- сценічного образу (диригентська постава, ефектні жести, манера рухатися по сцені, репрезентацій свого колективу, виразність міміки,

доброзичливість усмішки, відповідність зовнішнього вигляду диригента зовнішньому вигляду хористів);

- виконавської манери (вільне оперування диригентським жестом, застосування елементів диригування з одночасним акомпануванням на інструменті, правильна позиція рук, розташування колективу, пульта; наявність власного творчого почерку в обробках, інтерпретаціях, аранжуваннях, перекладеннях творів);

- стилю спілкування з колегами (демократично-толерантний, інформативно-методичний, емоційно-оптимістичний);

- стилю спілкування з колективом (опікунсько-наставницький, щирий, відкритий, партнерський, художньо-творчий, підбадьорюючий);

- володіння комунікативними засобами взаємодії з учнями (вербальними, невербальними, комбінованими).

Педагогічні якості вчителя музичного мистецтва ми розглядаємо в єдності ціннісної установки, фахових знань, умінь і навичок та методичної підготовленості.

Ціннісна установка характеризує сформованість у вчителя музичного мистецтва соціально значущих цінностей, які виступають загальним орієнтиром в його диригентсько-хоровій діяльності. Ціннісна установка складається з:

- позитивного ставлення до обраного виду діяльності;
- усвідомлення естетичної цінності і виховного потенціалу хорового мистецтва;
- інтелектуальної, естетичної і духовної сфер діяльності у їхній єдності;
- сформованість загальної культури;
- готовність формувати означені якості у своїх учнів.

Позитивне ставлення вчителя до обраного виду діяльності проявляється у: глибокому розумінні соціального значення роботи керівника-диригента шкільного хору; реалізації своїх організаторських, педагогічних і музичних

здібностей; творчому самовираженні в педагогічній і концертній діяльності; творчій інтерпретації хорових творів засобами обробки, аранжування, перекладення, диригування; актуалізації набутих учнями знань, умінь і навичок.

Усвідомлення естетичної цінності і виховного потенціалу хорового мистецтва проявляється у: зверненні до високохудожніх зразків вітчизняної та зарубіжної хорової музики; дотриманні принципів поліфункціональності, різножанровості, доступності, педагогічної доцільності у розробці репертуару учнівських хорів; розширенні художньо-естетичного досвіду учнів у процесі сприймання і виконання хорових творів та активної музично-творчої діяльності.

Єдність інтелектуальної, естетичної і духовної сфер діяльності проявляється у: спрямуванні своєї діяльності на розвиток духовного потенціалу як власного, так і своїх учнів; орієнтації на виховання в учнів толерантності, духовності, естетичного смаку та ціннісних орієнтацій у сфері музичного мистецтва; стимулюванні в учнів творчої самореалізації.

Сформованість загальної культури вбачаємо у культурі мовлення, поведінки та одягу; культурі спілкування в колективі; сценічній культурі і вокально-хоровій та диригентській майстерності.

Бажання і готовність формувати означені якості й у своїх учнів вбачаємо у міжособистісному спілкуванні на заняттях, репетиціях з хору; підготовці та проведенні різноманітних концертних і просвітницьких заходів; концертних виступах учнівського хорового колективу.

Рівень сформованості фахових знань, умінь і навичок представлений у вільному оперуванні цими знаннями, що забезпечує успішність практичної роботи керівника хору.

Знання, якими повинен оперувати вчитель музичного мистецтва:

- концептуальними положеннями загальної мистецької педагогіки, програмними вимогами з музичного мистецтва, основними вимогами щодо хорового співу школярів у системі загальної мистецької освіти;
- методами формування естетичних смаків і ціннісних орієнтацій учнів у процесі засвоєння хорової музики;
- психологічними особливостями хорового співу й диригування;
- соціально-педагогічними функціями учнівського хору;
- професійними вимогами до керівника хорового колективу;
- змістом диригентсько-хорових дисциплін (хоровий клас, хорове диригування, практика роботи з хором, хорознавство, хорове аранжування, методика роботи з хоровими колективами тощо);
- принципами класифікації співочих голосів та розподілу їх по хорових партіях;
- різноманітним за стильовими й жанровими ознаками музичним матеріалом (робочого й концертного), придатного до роботи з учнівським хором;
- методами музично-теоретичного і диригентсько-хорового аналізу творів, специфіки читання хорових партитур за фортепіано;
- основами обробки, аранжування, перекладення хорового матеріалу для певного складу виконавців;
- змістом музично-педагогічної, концертної та освітньої роботи учителя музики у загальноосвітньому навчальному закладі;
- основами сучасних комп'ютерних технологій в музиці.

Спеціальні навички, якими повинен оперувати вчитель музики – керівник хору:

- музично-аналітичні (навички музично-теоретичного й історико-стильового аналізу хорового твору – визначення форми, тонального плану, фактури викладу, особливостей аранжування, засобів музичної виразності,

історії створення твору, відомостей про автора тощо; виконавський аналіз окремих партій);

- слухові (внутрішня слухова уява, вміння чути звучання усіх хорових партій, визначення на слух недоліків виконання);

- вокально-хорові (вільне володіння власним голосом, уміння показати партії голосів в різних діапазонах, показ прийомів звуковедення, навички читання хорових партитур з аркуша за фортепіано);

- диригентські (володіння елементами диригентського замаху; правильне відтворення в диригентському жесті ритмічних нюансів, характеру звуковедення; свобода диригентських рухів, їхня графічна якість і художня доцільність);

- аранжування (застосування навичок перекладення й обробки творів, написаних для колективу іншого вікового й професійного складу; застосування елементів композиції);

- комп'ютерної обробки музичного матеріалу (аранжування та звукозапис, набір нот і партитур);

- роботи зі звукопідсилювальною апаратурою (мікрофонами, мікшерами, колонками, звуковими моніторами; специфіка хорового співу перед мікрофоном тощо);

- сценічної діяльності (навички сценічного диригування, наявність сценічної культури, особливості сценічної поведінки та зовнішнього вигляду, урахування акустичних особливостей сцени та концертної зали).

До вмінь, якими повинен володіти вчитель музичного мистецтва – керівник шкільного хору, ми віднесли такі: організаторські, комунікативні, проєктивні, конструктивні, сугестивні, педагогічні, вокально-хорові й диригентські, музично-виконавські й музично-творчі, аналітичні, дослідницькі та ін.

Вільне оперування ціннісною установкою і цілим комплексом фахових знань, умінь і навичок визначає рівень методичної підготовленості, що

ґрунтується на володінні методикою роботи з учнівським хором, колективом, у змісті якої можна виокремити такі складові:

- знання та реалізація в практичній роботі основних завдань, принципів, і методів організації вокально-хорового виконавства школярів;
- володіння методикою виховної роботи в учнівському хорі;
- володіння методами навчання хорового співу та формування вокально-хорових навичок;
- дотримання принципів розробки репертуару учнівського хору, форм і методів його засвоєння;
- володіння методикою репетиційної і концертно-виконавської роботи з учнями.

Функціональні якості особистості вчителя музичного мистецтва ґрунтуються на досвіді роботи з навчальним студентським хором та шкільними аматорськими хорами, набутому в процесі фахового навчання. Означені якості визначаються трьома складовими:

- наявністю досвіду практичної роботи з хором, вокальним ансамблем (адаптація до нових умов діяльності, спроможність встановити зв'язок між набутим досвідом і якісно новою проблемною ситуацією, сформованість навичок самоосвіти, наявність власної позиції та власної думки, досвід співпраці);
- спроможністю виконувати функції вчителя музики - керівника хорового колективу (організаційну, педагогічну, комунікативну, координаційну, інтерпретаційну);
- готовністю майбутнього вчителя музичного мистецтва - керівника учнівського хору до здійснення основних видів діяльності (проективно-конструктивної, аналітико-синтетичної, організаційно-педагогічної, концертно-виконавської).

Урахування всіх фахових якостей особистості вчителя музичного мистецтва – керівника шкільного хору дозволило нам поєднати їх у теоретико-методичній моделі (див. рис. 2.1). Запропонована модель може слугувати орієнтиром у процесі диригентсько-хорової підготовки студентів до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах. Запропонована модель може слугувати орієнтиром у процесі диригентсько-хорової підготовки студентів до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах.



Рис. 2.1. Теоретико-методична модель диригентсько-хорової підготовки студентів до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах

Структуру готовності до диригентсько-хорової роботи складають такі компоненти: *особистісний, мотиваційно-ціннісний, когнітивний і діяльнісно-творчий*. У визначенні цих компонентів ми виходили з того, що якість диригентсько-хорової підготовки студентів музично-педагогічних факультетів визначається сформованістю у них здібностей, знань, умінь, навичок, мотивів, ціннісних орієнтацій, творчої активності та самостійності, що комплексно представлені у внутрішній потребі в осягненні змісту хорових творів, розвитку диригентсько-хорового тезаурусу, формуванні професійного мислення та прагненні до творчого самовираження в обраній сфері діяльності. Тому означені у теоретико-методичній моделі індивідуальні, педагогічні та функціональні фахові якості вчителя музичного мистецтва ми об'єднуємо в *особистісному компоненті* готовності до диригентсько-хорової діяльності, складовими якого є:

- здібності, якості та властивості педагога-музиканта – хормейстера;
- стиль роботи та творчий імідж;
- досвід практичної роботи з вокально-хоровим колективом (відповідні уміння та навички);
- сформованість власної позиції як педагога–музиканта – хормейстера.

У взаємному зв'язку з *особистісним* компонентом досліджуваного виду діяльності, перебувають мотиваційно-ціннісний, когнітивний і творчо-діяльнісний (див. рис. 2.2 на с. 101). Мотиваційно-ціннісний компонент відображає потребу майбутніх учителів музичного мистецтва до оволодіння диригентсько-хоровою майстерністю. Когнітивний компонент забезпечує оволодіння студентами знаннями, вміннями та навичками хормейстерської діяльності, творчо-діяльнісний компонент скеровує майбутніх учителів музичного мистецтва до цілеспрямованої, креативної продуктивної роботи з учнями в умовах загальноосвітньої школи.

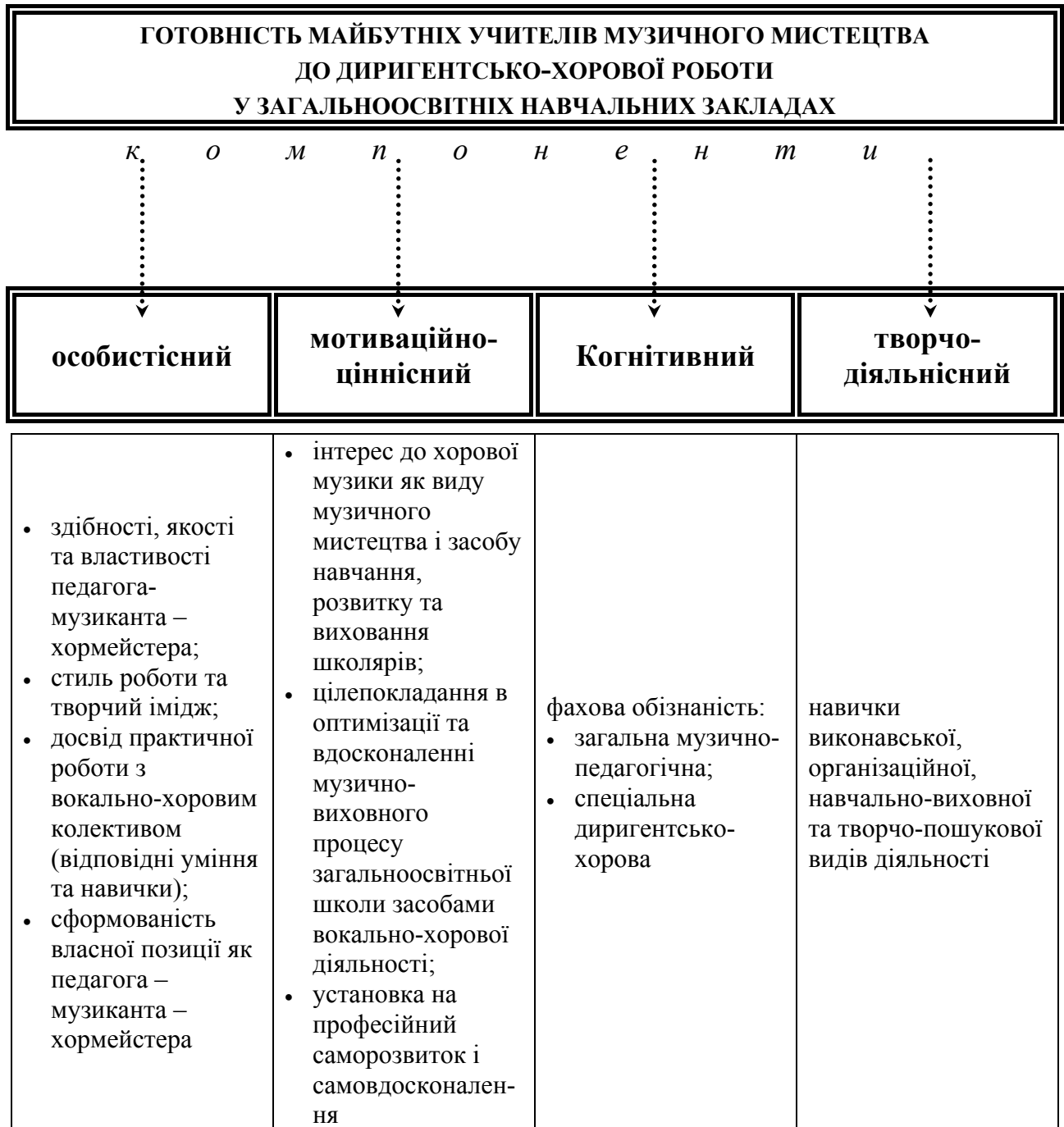


Рис. 2.2 Компонентна структура диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з загальноосвітніх навчальних закладах

Отже, *особистісний компонент* відображає розвиненість у майбутніх учителів музичного мистецтва музичних і творчих здібностей; наявність власного стилю роботи та творчого іміджу, установок на вдосконалення

фахових знань, умінь і навичок, а також на збагачення досвіду роботи з хорovими колективами. Особистісний компонент включає особистісні властивості, що сприяють проявам диригентсько-хорової творчості, забезпечують її успішність.

Мотиваційно-ціннісний компонент характеризується позитивним ставленням майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності у певному просторі, прагненнями педагога до вдосконалення навчально-виховного процесу. Він виявляється у прагненні до творчого самовдосконалення у диригентсько-хоровій діяльності та відображає ставлення вчителя музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у шкільному просторі, визначає його прагнення до вдосконалення музично-виховного процесу.

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності до диригентсько-хорової роботи в ЗНЗ передбачає формування у майбутнього вчителя музичного мистецтва внутрішньої потреби до цієї діяльності та установки на її ефективність. Мотиваційно-ціннісний компонент виражається у ставленні студента до диригентсько-хорової діяльності, його цілепокладанні. До основних складових мотиваційно-ціннісного компоненту відносимо:

- інтерес до хорової музики як виду музичного мистецтва і засобу навчання, розвитку та виховання школярів;
- цілепокладання в оптимізації та вдосконаленні музично-виховного процесу загальноосвітньої школи засобами вокально-хорової діяльності;
- установка на професійний саморозвиток і самовдосконалення у диригентсько-хоровій діяльності.

Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає формування у студентів внутрішньої потреби в диригентсько-хоровій діяльності та установки на її ефективність. Виділення цього компоненту пов'язане з тим, що мотивація диригентсько-хорової діяльності студентів об'єднує інтереси, прагнення та цілі,

якими обумовлюється вибір комплексу дій (педагогічних, методичних, виконавських).

Когнітивний компонент включає обізнаність майбутніх учителів музичного мистецтва у сутності й особливостях диригентсько-хорової роботи у навчальному просторі школи, а також особистісних вимогах. Когнітивний компонент забезпечує ефективність внутрішнього плану дій майбутніх фахівців у диригентсько-хоровій діяльності та підвищує їх осмисленість, цілеспрямованість. Цей компонент сприяє визначенню та розумінню сутності диригентсько-хорової роботи у загальноосвітньому навчальному закладі. Означений компонент відображає знання, вміння та навички учителя музичного мистецтва, визначає особливості його диригентсько-хорової роботи зі школярами. Когнітивний компонент забезпечує ефективність внутрішнього плану дій майбутнього вчителя музичного мистецтва у диригентсько-хоровій діяльності та підвищує їх усвідомленість, цілеспрямованість. Складовими означеного компоненту виступають такі обізнаності вчителя: загальна музично-педагогічна та спеціальна диригентсько-хорова.

Творчо-діяльнісний компонент виражається у здатності до диригентсько-хорової творчості в музично-педагогічній діяльності. Така здатність визначається диригентсько-хоровою спрямованістю музично-педагогічної діяльності. Творчо-діяльнісний компонент об'єднує спеціальні виконавські та узагальнені способи диригентсько-хорової діяльності, уміння застосовувати різні форми і методи роботи зі шкільним хоровим колективом. Так, складовою творчо-діялісного компоненту готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи є опанування навичками виконавської, організаційної, навчально-виховної та творчо-пошукової діяльності. Цей компонент скеровує особистісний, мотиваційно-ціннісний та когнітивний компоненти готовності студентів до активної диригентсько-хорової діяльності. Саме у студентські роки формуються ті психологічні інтелектуально-емоційні функції, що безпосередньо пов'язані з творчими

процесами. Тому творчо-діяльнісний компонент визначає ефективність диригентсько-хорової підготовки, результатом якої є готовність студентів до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах.

Визначення компонентної структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітньому навчальному закладі враховує всі аспекти не лише диригентсько-хорової, а й педагогічної, психологічної та організаційної діяльності, що має як мистецтвознавче, так і соціально значуще наукове та практичне підґрунтя.

Висновки до другого розділу

Методичний аналіз диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітньому навчальному закладі дозволив дійти таких висновків.

Відповідно до особливостей диригентсько-хорового навчання і компонентної структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах сформульовано основні принципи (діалогічної взаємодії; доступності та поступовості; художньо-естетичної та педагогічної доцільності; інтеграції індивідуальних, групових і колективних форм та методів навчання та виховання; єдності теорії та практики; культуровідповідності; емоційної насиченості), виявлено педагогічні умови (створення позитивної емоційної атмосфери діалогу як педагогічної взаємодії викладачів і студентів; забезпечення цілепокладальної активності майбутніх фахівців у процесі формування мотивів диригентсько-хорової діяльності; активізація музично-професійного мислення засобами творчої дії та рефлексії; активізація комунікативної виразності засобами оригінального проектування урочної та позаурочної хорової роботи; реалізація музично-виконавських та музично-педагогічних умінь; орієнтація на ціннісну й технологічну культуру музично-

виховної роботи за ходом виробничої педагогічної практики) та визначено методи (передачі та сприйняття художньої інформації, диригентсько-хорової діяльності, роботи над хоровими творами, музично-творчого розвитку) диригентсько-хорової підготовки студентів мистецько-педагогічних вузів.

Виявлено важливу умову успішності диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах – добір різнопланового репертуару навчального студентського хору (три-чотири твори великої форми, шість-вісім обробок народних пісень та творів малої форми, три-чотири твори а'капела). Визначено методи роботи над вокально-хоровим репертуаром: музично-теоретичний, диригентський та вокально-хоровий аналіз партитур, адаптація творів відповідно до виконавських можливостей учасників колективу, читання хорових партитур з аркуша.

Дотримання сформульованих принципів, виявлених педагогічних умов і визначених методів диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах підвищують ефективність такої підготовки і позитивно впливають на професійний і всебічний розвиток особистості студента.

Вивчення психолого-педагогічної літератури дозволило уточнити поняття готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах в особистісному аспекті: як інтегральну професійну характеристику особистості у сукупності взаємопов'язаних індивідуальних та соціально значущих утворень і властивостей, що визначають індивідуальні, педагогічні та функціональні якості особистості вчителя музичного мистецтва – керівника шкільного хору, поєднавши їх у професійній моделі. Диригентсько-хорова підготовка як навчально-виховний процес, що забезпечує ефективність засвоєння знань, умінь та навичок, особистісний розвиток студентів із дотриманням педагогічних принципів, дозволяє визначити *готовність майбутніх учителів*

музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах. Означений феномен розглядаємо в особистісному вимірі, тобто, як усталену характеристику особистості, інтегральне особистісне утворення, що складається із сукупності взаємопов'язаних властивостей. Диригентсько-хорова готовність має різні складові, в залежності від простору її дії, і разом з тим, у межах кожного простору виокремлено ті компоненти, що характеризують учителя музичного мистецтва як фахівця, добре підготовленого до диригентсько-хорової роботи у школі.

Дослідження професійних здібностей і компетентностей, особистісних якостей учителя музичного мистецтва, важливих для успішного здійснення ним диригентсько-хорової діяльності, посприяло визначенню структури готовності майбутніх педагогів до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах у єдності чотирьох компонентів: *особистісного, мотиваційно-ціннісного, когнітивного і творчо-діяльнісного.*

Особистісний компонент відображає розвиненість у майбутніх учителів музичного мистецтва музичних і творчих здібностей; наявність власного стилю роботи та творчого іміджу, установок на вдосконалення фахових знань, умінь і навичок, а також на збагачення досвіду роботи з хоровими колективами. Особистісний компонент включає особистісні властивості, що сприяють проявам диригентсько-хорової творчості, забезпечують її успішність.

Мотиваційно-ціннісний компонент характеризується позитивним ставленням майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності у певному просторі, прагненнями педагога до вдосконалення навчально-виховного процесу. Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає формування у студентів внутрішньої потреби в диригентсько-хоровій діяльності та установки на її ефективність. Виділення цього компоненту пов'язане з тим, що мотивація диригентсько-хорової діяльності студентів об'єднує інтереси, прагнення та цілі, якими обумовлюється вибір комплексу дій (педагогічних, методичних, виконавських).

Когнітивний компонент включає обізнаність майбутніх учителів музичного мистецтва у сутності й особливостях диригентсько-хорової роботи у навчальному просторі школи, а також особистісних вимогах. Когнітивний компонент забезпечує ефективність внутрішнього плану дій майбутніх фахівців у диригентсько-хоровій діяльності та підвищує їх осмисленість, цілеспрямованість.

Творчо-діяльнісний компонент скеровує особистісний, мотиваційно-ціннісний та когнітивний компоненти готовності студентів до активної диригентсько-хорової діяльності. Саме у студентські роки формуються ті психологічні інтелектуально-емоційні функції, що безпосередньо пов'язані з творчими процесами. Тому творчо-діяльнісний компонент визначає ефективність диригентсько-хорової підготовки, результатом якої є готовність студентів до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах.

Матеріали розділу висвітлено у таких публікаціях автора: [168; 169; 170; 172; 184].

РОЗДІЛ III

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТОДИЧНИХ ЗАСАД ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО РОБОТИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

3.1. Сучасний стан готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах

Визначення умов ефективної диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах потребує розгляду внутрішніх умов ефективності такої підготовки. До таких умов, насамперед, відноситься готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітньому навчальному закладі.

З метою вивчення реального стану досліджуваної проблеми на практиці були визначені наступні завдання діагностичного етапу експерименту, а саме: узагальнення досвіду підготовки майбутніх учителів музики у процесі вивчення циклу диригентсько-хорових дисциплін; вивчення досвіду роботи вчителів музики з керівництва шкільними хоровими колективами; визначення ціннісного співвідношення знань та вмінь студентів факультетів мистецтв, які необхідні для ефективного керівництва хоровими колективами; розробка та перевірка методики визначення рівнів сформованості диригентсько-хорової підготовленості студентів у процесі індивідуальних та групових фахових занять; аналіз особливостей хормейстерської роботи майбутніх фахівців у процесі проведення практичної роботи з навчальним хором тощо.

Констатувальний експеримент було проведено на базі Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Київського університету імені Бориса Грінченка та Житомирського державного університету імені Івана Франка. В експерименті прийняли участь 207 студентів музично-педагогічних факультетів IV-V курсів – майбутніх учителів музичного мистецтва та художньої культури, а також 95 викладачів дисциплін диригентсько-хорового циклу.

Констатувальний експеримент було проведено за двома напрямками:

- вивчення сучасних підходів до диригентсько-хорової підготовки студентів музично-педагогічних факультетів;
- виявлення рівнів, критеріїв, показників готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах.

За першим напрямком констатувального експерименту було проведено опитування (інтерв'ювання) викладачів на предмет умов ефективної диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах. Задля отримання об'єктивної інформації про типовий стан досліджуваного явища, опитування проводилось анонімно з подальшим співставленням кількісних і якісних даних, на основі яких і виносилися судження про специфіку сучасних підходів до диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Викладачам було поставлено такі запитання:

- Назвіть ті здібності, уміння та навички, що розвиваються у студентів засобами диригентсько-хорового навчання і є важливими для подальшого успішного здійснення ними вокально-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах?

- Яким формам і методам диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва Ви надаєте перевагу і чому? Який для цього обираєте репертуар?

- Якими методичними доробками в галузі хорового диригування Ви користуєтеся? Назвіть декількох авторів.

- З якими труднощами Вам доводиться зустрічатися у процесі диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах?

Результати проведеного анкетування, зокрема, відповіді на перше запитання показали, що практично усі викладачі у роботі зі студентами особливого значення надають формуванню вмінь та навичок диригентсько-хорової техніки, на користь чого було отримано такі дані: близько половини респондентів (50,53%) підтвердили, що диригентсько-хорове навчання сприяє формуванню диригентського апарату в єдності постановки рук, виразу обличчя та постави корпусу; 12,63% викладачів указали на вміння розкривати художній задум та емоційно-образний зміст хорових творів засобами не лише диригування, а й керування хором в цілому.

Доцільно підкреслити, що опитані, у переважній більшості (94,74%), згадали про розвиток музично-творчих і артистичних здібностей студентів. Окремі респонденти написали про розвиток у студентів музично-виконавських умінь та навичок (7,37%), емоційно-чуттєвої сфери (5,26%), інтелектуальних здібностей (3,16%).

Відповіді на друге запитання показали, що практично усі опитані викладачі надають перевагу таким формам диригентсько-хорового навчання, як індивідуальні заняття з окремими студентами та загальні репетиції з вокально-хоровими групами, колективами. Було також з'ясовано, що викладачі надають перевагу як загальнопедагогічним, так і спеціальним методам навчання у процесі диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Серед загальнопедагогічних найбільш використовуваними виявились такі методи: показ (100%), пояснення (97,89%), бесіда (92,63%). Зі спеціальних методів диригентсько-хорового навчання було виділено такі: вокально-хоровий

(100%) та диригентський (98,95%) аналіз творів, гра хорових партитур на музичному інструменті (98,95%), методи поетапної роботи над вокально-хоровими творами (97,89%), читання хорових партитур з аркуша (95,79%).

До того ж результати опитування показали, що основу навчального репертуару складають класичні та сучасні хорові обробки українських народних пісень, зразки хорової класики (кантати, меси, хорові концерти), церковна хорова музика, естрадні та джазові хорові твори, хорові твори шкільної програми з музичного мистецтва.

Відповіді на третє запитання показали, що у процесі диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва викладачі керуються методичними доробками переважно таких авторів: П. Чеснокова (100%), А. Авдієвського (98,95%), А. Болгарського (97,89%), Г. Єржемського (95,79%), К. Пігрова (81,05%), Л. Безбородової (74,74%), С. Казачкова (72,63%), В. Живова (62,11%) та ін.

Відповіді на четверте запитання виявили ті труднощі, з якими зустрічаються викладачі у процесі диригентсько-хорового навчання студентів, зокрема: недостатність загальної музично-теоретичної (88,42%) та музично-виконавської (71,58 %) підготовленості студентів, у зв'язку з чим виникають певні недоліки у розборі хорових творів і диригентсько-хоровій роботі над ними та діагностуванні хорового звучання.

За другим напрямком констатувального експерименту з метою вивчення стану готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах була проведена діагностувальна робота за встановленими чотирма критеріями: особистісним, мотиваційно-ціннісним, когнітивним і творчо-діяльнісним. У процесі цієї роботи також були розроблені показники диригентсько-хорової підготовленості студентів відповідно до визначеної компонентної структури (див. табл. 3.1 на с. 116).

Таблиця 3.1

Критерії та показники готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах

Критерії	Показники
особистісний	<ul style="list-style-type: none"> - ступінь розвитку музичних здібностей; - ступінь вираженості власного стилю роботи з навчальним вокально-хоровим колективом у єдності вольових якостей, емоційної стійкості й артистизму
мотиваційно-ціннісний	<ul style="list-style-type: none"> - ступінь вираженості інтересу до хорової музики як виду музичного мистецтва і засобу навчання, розвитку та виховання школярів; - ступінь вираженості установки на саморозвиток і самовдосконалення у диригентсько-хоровій діяльності
когнітивний	<ul style="list-style-type: none"> - ступінь освоєння музично-педагогічних та диригентсько-хорових знань; - ступінь володіння методикою роботи з навчальним вокально-хоровим колективом
творчо-діяльнісний	<ul style="list-style-type: none"> - ступінь сформованості диригентсько-хорових умінь та навичок і володіння технікою хорового диригування; - ступінь вираженості творчої ініціативи та здатності до творчої інтерпретації хорових творів

На основі розроблених критеріїв і показників було визначено три рівні підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи, а саме учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи: *високий, середній і низький*.

Високий рівень готовності студентів до диригентсько-хорової роботи характеризується: яскраво вираженими показниками особистісного критерію, високим ступенем розвитку музичних здібностей, яскравим та переконливим

вираженням власного стилю роботи та творчого іміджу, стійкою установкою на розвиток і вдосконалення фахових знань, умінь і навичок; достатнім досвідом роботи з навчальними вокально-хоровими колективами. Згідно з мотиваційно-ціннісним критерієм – усвідомленим прагненням до саморозвитку і самовдосконалення в диригентсько-хоровій роботі. Високий рівень також передбачає: розвиненість внутрішніх мотивів диригентсько-хорової творчості; яскраво виражений інтерес до хорової музики як виду музичного мистецтва та засобу навчання, розвитку та виховання школярів; бажання вдосконалювати музично-виховний процес навчального закладу засобами вокально-хорової діяльності; чітке самовизначення себе як педагога – музиканта – хормейстера. Відповідно до когнітивного критерію майбутні вчителі добре знаються на особливостях диригентсько-хорової роботи, здатні усвідомлено та цілеспрямовано забезпечувати ефективність внутрішнього плану дій. За творчо-діяльнісним критерієм студенти вільно володіють диригентсько-хоровими уміннями та навичками; творчо та оригінально інтерпретують твори з дотриманням стильових основ хорового диригування та виконавства; приймають активну участь в підготовці вокально-хорових колективів до концертних виступів, творчо втілюючи музичні образи та досягаючи виразності, артистизму виконання; розуміються на особливостях добору педагогічно доцільного, високохудожнього хорового репертуару для роботи з учнями.

Середній рівень готовності майбутніх учителів до диригентсько-хорової роботи визначається недостатнім ступенем проявів власного стилю роботи та творчого іміджу, нестійкою установкою на розвиток і вдосконалення фахових знань, умінь, навичок; несаможиттєвостю та безініціативністю у фаховому зростанні. Студенти розуміють соціальну та педагогічну значущість хорового мистецтва, та їхні судження, здебільшого, поверхові, стереотипні, без яскраво вираженої особистої позиції та емоційної захопленості. У них слабо виражені мотиви диригентсько-хорової діяльності та інтерес до хорової музики;

достатньо володіють диригентсько-хоровими уміннями та навичками, але не здатні повною мірою творчо й оригінально інтерпретувати хорові твори. Творчо втілити музичні образи, досягти виразності та артистизму виконання спроможні лише за допомогою викладачів. Також студенти задовільно розуміються на особливостях добору педагогічно доцільного, високохудожнього хорового репертуару для роботи зі школярами, мають недостатній досвід роботи з навчальними вокально-хоровими колективами.

Про *низький* рівень готовності до диригентсько-хорової роботи свідчить відсутність у майбутніх учителів музичного мистецтва проявів власного стилю роботи та творчого іміджу. Набуття фахових знань, умінь, навичок студентами з таким рівнем готовності відбувається ситуативно та лише за умови зовнішніх спонукань. Мають поверховий інтерес до диригентсько-хорової діяльності, невиражену особистісну позицію щодо значущості хорового мистецтва. Недостатня спрямованість внутрішніх мотивів до саморозвитку та самовдосконалення у диригентсько-хоровій діяльності. Студенти практично не орієнтуються у питаннях теорії та технології хорового диригування, методики музичного виховання, зокрема, роботи з навчальними вокально-хоровими колективами. Студенти не володіють технікою хорового диригування, не здатні до самостійного опрацювання хорових творів та їх виразного виконання. Такі студенти потребують особливої педагогічної уваги викладача, його підтримки та допомоги у навчанні.

Дослідження рівнів готовності студентів до диригентсько-хорової роботи за критеріальними показниками здійснювалось засобами спостереження за навчально-практичною діяльністю на індивідуальних заняттях з хорового диригування, у процесі самостійної роботи з навчальними вокально-хоровими колективами, на практикумі роботи з хором та виробничій педагогічній практиці у загальноосвітніх навчальних закладах, на екзаменах та заліках з дисциплін диригентсько-хорового циклу, а також засобами опитування (анкетування).

За ходом спостереження оцінювання показників здійснювалось за чотирьохбальною системою відповідно до таких якісних характеристик, як виразність, усвідомленість і переконливість (див. табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Шкала оцінок відповідно до характеристик критеріальних показників готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах

Оцінка у балах	Відповідна характеристика
“4”	показник виявляється виразно, усвідомлено та переконливо
“3”	показник виявляється невиразно, не досить усвідомлено та непереконливо
“2”	показник виявляється ситуативно й інтуїтивно
“1”	показник фактично не виявляється

Таким чином максимально можлива сума балів за кожним критерієм дорівнює “8”. На підставі загальної суми балів по кожному критерію визначався коефіцієнт готовності студентів до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах, що є числом, яке виражає рівень сформованості усієї сукупності показників.

Коефіцієнт готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах (K_g) є середньоарифметичним суми коефіцієнтів особистісного (K_o), мотиваційно-ціннісного ($K_{m-ц}$), когнітивного (K_k) та творчо-діяльнісного ($K_{m-д}$) критеріїв (1):

$$K_g = \frac{K_o + K_{m-ц} + K_k + K_{m-д}}{4} \quad (1)$$

При визначенні коефіцієнта готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах до уваги береться значимість кожного показника. Для цього вираховується уся сукупність показників, яка визначає рівень готовності за кожним критерієм. У нашій методиці така сукупність становить 8 показників (по два показники кожного критерію). Тоді, загальний коефіцієнт будь-якого критерію готовності вчителів ($K_{кз}$) знаходиться у межах (2):

$$0 \leq K_{кз} \leq \frac{Q_{\max}}{m} \quad (2),$$

де Q_{\max} – це максимально можлива сума балів, якщо рівень готовності по кожному критерію буде оцінено як “високий”; m – це загальна кількість показників, що відображає готовність студентів до диригентсько-хорової діяльності. У нашій методиці $Q_{\max} = 32$, $m = 8$.

Коефіцієнт кожного критерію готовності ($K_{кз}$) вираховується за формулою (2) і знаходиться в межах:

$$0 \leq K_{кз} \leq \frac{32}{8}, \text{ тобто } 0 \leq K_{кз} \leq 4.$$

При цьому рівень готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах за кожним окремо взятим критерієм буде:

- низьким при $0 \leq K_{кз} \leq 1,33$;
- середнім при $1,34 \leq K_{кз} \leq 2,66$;
- відносно високим при $2,67 \leq K_{кз} \leq 4,00$.

Готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах є інтегрованим поєднанням усіх чотирьох критеріїв. Отже, за формулою (1) можна визначити

коефіцієнт готовності (K_2), що знаходиться у межах середньоарифметичної суми усіх максимальних їх величин (3):

$$0 \leq K_2 \leq \frac{K_{o\max} + K_{m-y\max} + K_{к\max} + K_{m-d\max}}{4} \quad (3)$$

Підставивши числові дані, отримаємо:

$$0 \leq K_2 \leq \frac{4+4+4+4}{4}, \text{ тобто } 0 \leq K_2 \leq 4,00$$

Причому рівень готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах буде:

- низьким при $0 \leq K_2 \leq 1,33$;
- середнім при $1,34 \leq K_2 \leq 2,66$;
- відносно високим при $2,67 \leq K_2 \leq 4,00$.

Аналіз отриманих числових результатів дозволив виявити наявні рівні готовності до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах, врахувавши щонайменші успіхи студентів хоча б в одному з критеріальних показників.

Сумарні бали по кожному показнику та коефіцієнти дали можливість вирахувати рівень готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи за особистісним критерієм (див. табл. 3.1.3).

У структурі готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах важливе значення надавалось мотиваційно-ціннісному критерію. Адже інтерес до хорової музики як виду музичного мистецтва і засобу навчання та виховання школярів й установка на професійний саморозвиток в диригентсько-хоровій діяльності є суттєвим фактором розвитку інших трьох критеріїв (особистісного, когнітивного та творчо-діяльнісного). Виявлення мотиваційно-ціннісного

критерію готовності до диригентсько-хорової роботи відбувалось засобами опитування (анкетування). Так, студентам було поставлено три запитання:

1. Які якості особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва формуються у процесі диригентсько-хорової підготовки?
2. Яке значення має хорова музика у навчанні, розвитку та вихованні школярів?
3. Яким чином диригентсько-хорова діяльність сприяє професійному саморозвитку вчителя музичного мистецтва?

Таблиця 3.3

Кількісна характеристика рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах за особистісним критерієм

<i>Рівні</i>	<i>Особистісний критерій</i>				<i>Загальний результат за критерієм</i>	
	ступінь розвитку музичних здібностей		ступінь вираженості власного стилю роботи з вокально-хоровим навчальним колективом			
	абс	%	абс	%	абс	%
<i>Високий</i>	7	3,38	0	0,00	2	0,97
<i>Середній</i>	105	50,73	29	14,01	88	42,51
<i>Низький</i>	95	45,89	178	85,99	117	56,52

Переважає більшість респондентів (73,91%) відповіли, що у процесі диригентсько-хорової підготовки у майбутніх учителів формуються організаторські, вольові та комунікативні якості, які є важливими для здійснення музично-педагогічної діяльності. 59,90% опитаних студентів до вищезгаданих якостей додали артистизм і емоційність.

Однією зі специфічних особливостей диригентсько-хорового навчання на музично-педагогічних факультетах є підготовка студентів до керування навчальними вокально-хоровими колективами, шкільними хорами. Відповіді на друге запитання показали, що значення хорової музики у навчанні, розвитку та вихованні школярів студенти вбачають у формуванні вокально-хорових навичок.

Аналізуючи отримані діагностичні результати на констатувальному етапі експериментальної роботи доцільно підкреслити, що саме формування вокально-хорових навичок, на думку опитаних, відбувається засобами хорового співу на уроках музичного мистецтва. Про навчально-виховний та розвивальний потенціал позаурочної вокально-хорової роботи у відповідях практично згадано не було.

Про значення диригентсько-хорової діяльності у професійному саморозвитку та самовдосконаленню вчителя музичного мистецтва студенти також наголосили у контексті класно-урочної системи. Зокрема, 83,58% респондентів указали на творчий розвиток особистості педагога, і лише 33,82% згадали про удосконалення його диригентсько-хорових і музично-виконавських знань, умінь, навичок.

Отримані відповіді свідчать про те, що переважна більшість майбутніх учителів музичного мистецтва не бачать себе в ролі керівників навчальних вокально-хорових колективів і шкільних хорів, а отже їхні установки на професійний саморозвиток і самовдосконалення саме у диригентсько-хоровій діяльності виражені недостатньо. Результати вирахування рівнів підготовленості студентів за мотиваційно-ціннісним критерієм представлені у таблиці 3.4.

Результати підрахунків за когнітивним критерієм зважили всі зовнішні вияви студентів щодо освоєння музично-педагогічних та диригентсько-хорових знань і володіння методикою роботи з навчальним вокально-хоровим колективом (див. табл. 3.5).

Таблиця 3.4

Кількісна характеристика рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах за мотиваційно-ціннісним критерієм

<i>Рівні</i>	Мотиваційно-ціннісний критерій				Загальний результат за критерієм	
	ступінь вираженості інтересу до хорової музики як виду музичного мистецтва і засобу навчання, розвитку та виховання школярів		ступінь вираженості установки на саморозвиток і самовдосконалення у диригентсько-хоровій діяльності			
	абс	%	абс	%	Абс	%
<i>Високий</i>	2	0,97	0	0,00	0	0,00
<i>Середній</i>	18	8,70	12	5,80	16	7,73
<i>Низький</i>	187	90,33	195	94,20	191	92,27

Таблиця 3.5

Кількісна характеристика рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах за когнітивним критерієм

<i>Рівні</i>	Когнітивний критерій				Загальний результат за критерієм	
	ступінь освоєння музично-педагогічних та диригентсько-хорових знань		ступінь володіння методикою роботи з навчальним вокально-хоровим колективом			
	абс	%	абс	%	Абс	%
<i>Високий</i>	2	0,97	0	0,00	0	0,00
<i>Середній</i>	44	21,25	41	19,81	42	20,29
<i>Низький</i>	161	77,78	166	80,19	165	79,71

Результати підрахунків стану готовності до диригентсько-хорової роботи за творчо-діяльнісним критерієм показали, що фактично усі студенти на початок проведення експерименту показали низький рівень. До середнього рівня були віднесені незначна кількість тих, хто володів основними прийомами техніки хорового диригування і намагався творчо привнести своє власне бачення образного змісту запропонованих творів (див. табл. 3.6).

Таблиця 3.6

Кількісна характеристика рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах за творчо-діяльнісним критерієм

<i>Рівні</i>	<i>Творчо-діяльнісний критерій</i>				<i>Загальний результат за критерієм</i>	
	ступінь сформованості диригентсько-хорових умінь та навичок і володіння технікою хорового диригування		ступінь вираженості творчої ініціативи та здатності до творчої інтерпретації хорових творів			
	абс	%	абс	%	абс	%
<i>Високий</i>	0	0,00	0	0,00	0	0,00
<i>Середній</i>	29	14,01	22	10,63	26	12,56
<i>Низький</i>	178	85,99	185	89,37	181	87,44

Кількісний підрахунок рівнів готовності за кожним окремим критерієм дозволив констатувати рівень підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах у цілому (див. табл. 3.7).

Таблиця 3.7

Кількісна характеристика рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах у цілому

<i>Рівні</i>	<i>Критерії готовності до диригентсько-хорової роботи</i>								<i>Готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах</i>	
	особистісний		мотиваційно-ціннісний		когнітивний		творчо-діяльнісний			
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
<i>Високий</i>	2	0,97	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
<i>Середній</i>	88	42,51	16	7,73	42	20,29	26	12,56	51	24,64
<i>Низький</i>	117	56,52	191	92,27	165	79,71	181	87,44	156	75,36

Статистичні дані зафіксували переважання низького та середнього рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах. Так, за зведеними результатами констатувального експерименту фактично не було виявлено студентів з високим рівнем готовності до диригентсько-хорової роботи, 24,64% студентів – учасників експерименту показали середній рівень, і 75,36% – низький.

Здійснивши констатувальний експеримент діагностичними засобами дослідної роботи (спостереження, опитування, інтерв'ювання, бесіди, анкетування, тестування, використання серії завдань, математична обробка отриманих даних, статистичні обчислення), ми дійшли висновку, що респондентів, котрі прийняли участь у констатувальному експерименті, можна умовно розподілити на три категорії.

Так, перша, нечисленна, категорія майбутніх учителів бажають по закінченні вузу керувати навчальними вокально-хоровими колективами, проте,

здебільшого, на базі не загальноосвітніх, а спеціалізованих закладів мистецького профілю. При цьому студенти цієї категорії достатньо володіють диригентсько-хоровою технікою, непогано орієнтуються у навчальному вокально-хоровому репертуарі. Вони також розуміють важливість диригентсько-хорової роботи у професійному саморозвитку та самовдосконаленні педагога-музиканта.

До другої категорії віднесено студентів, котрі достатньо розуміються на методиці роботи з навчальними вокально-хоровими колективами, здатні до емоційного та захопленого проведення окремих репетицій, але, при цьому, не надають важливого значення саморозвитку та самовдосконаленню саме у диригентсько-хоровій роботі.

Третю, найчисленнішу, категорію склали студенти, які практично не володіють диригентсько-хоровою технікою та відповідними знаннями, уміннями, навичками. По закінченні вузу вони не бажають працювати вчителями музичного мистецтва та керувати навчальними вокально-хоровими колективами, шкільними хорами. До того ця категорія студентів не мотивовані на професійний саморозвиток і самовдосконалення саме у диригентсько-хоровій діяльності.

Результати констатувального експерименту свідчать про необхідність підвищення рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах. Реалізувати це можливо шляхом розробки та практичного впровадження методичних засад диригентсько-хорової підготовки студентів музично-педагогічних факультетів, що сприятимуть підвищенню її ефективності. З цією метою наприкінці констатувального експерименту з усієї кількості обстежуваних студентів було відібрано дві групи з приблизно однаковими рівнями готовності до диригентсько-хорової роботи.

Так, наприкінці констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи та перед початком формульовального експерименту студенти контрольної

групи показали трохи вищий рівень диригентсько-хорової підготовності за особистісним та когнітивним критеріями, ніж майбутні вчителі експериментальної групи. Але ці часткові відмінності були порівняно незначними в статистичному плані, тому в подальшій експериментальній роботі було цілком правомірно порівнювати ці групи респондентів як рівнозначні (див. табл. 3.8).

Таблиця 3.8

Порівняльна характеристика рівнів готовності студентів експериментальної та контрольної груп до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах за результатами констатувального експерименту

Критерії готовності до диригентсько-хорової роботи													
<i>особистісний</i>			<i>мотиваційно-ціннісний</i>			<i>Когнітивний</i>			<i>творчо-діяльнісний</i>				
заг	ЕГ	КГ	заг	ЕГ	КГ	Заг	ЕГ	КГ	заг	ЕГ	КГ	заг	
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
0,97	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
88	6	7	16	1	1	42	3	4	26	2	2	51	
42,51	35,29	41,18	7,73	5,88	5,88	20,29	17,65	23,53	12,56	11,76	11,76	24,64	
117	11	10	191	16	16	165	14	13	181	15	15	156	
56,52	64,71	58,82	92,27	94,12	94,12	79,71	82,35	76,47	87,44	88,24	88,24	75,36	

3.2. Методичні засади диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах та експериментальна перевірка їх ефективності

Формувальний експеримент мав на меті розробку й апробацію методичних засад диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, яка спрямована на: формування та розвиток визначених компонентів диригентсько-хорової готовності студентів до роботи в загальноосвітніх навчальних закладах; стимулювання їхньої мотивації до хорового диригування; забезпечення системи теоретичних знань та практичних умінь і навичок диригентсько-хорової діяльності; збагачення досвіду творчого використання набутих знань, умінь і навичок у процесі музично-педагогічної практики; розвиток ціннісного ставлення до хорового мистецтва. Цей етап роботи було спрямовано на:

- дотримання педагогічних принципів діалогічної взаємодії; доступності та поступовості; художньо-естетичної та педагогічної доцільності; інтеграції індивідуальних, групових і колективних форм та методів навчання та виховання; єдності теорії та практики; культуровідповідності; емоційної насиченості;

- впровадження педагогічних умов індивідуально-групового навчання: створення позитивної емоційної атмосфери діалогу як педагогічної взаємодії викладачів і студентів; забезпечення цілепокладальної активності майбутніх фахівців у процесі формування мотивів диригентсько-хорової діяльності; активізація музично-професійного мислення засобами творчої дії та рефлексії; активізація комунікативної виразності засобами оригінального проектування урочної та позаурочної хорової роботи; реалізація музично-виконавських та музично-педагогічних умінь; орієнтація на ціннісну й технологічну культуру музично-виховної роботи за ходом виробничої педагогічної практики;

- упровадження поетапної методики диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах.

Педагогічна робота на формувальному етапі експерименту впроваджувались за такими напрямками: формування та розвиток компонентів готовності майбутніх учителів до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах; стимулювання мотивації студентів до професійного саморозвитку і самовдосконалення у диригентсько-хоровій діяльності; забезпечення системи теоретичних знань та практичних умінь і навичок майбутніх педагогів у галузі хорового диригування; формування ціннісного ставлення студентів до хорового мистецтва.

Апробація методичних засад диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах здійснювалась у три етапи: орієнтувально-підготовчий (I), діяльнісно-практичний (II) і творчо-реалізаційний (III).

Перший (орієнтувально-підготовчий) етап було спрямовано на формування мотиваційно-ціннісного та когнітивного компонентів готовності майбутніх фахівців до диригентсько-хорової роботи шляхом накопичення системи теоретичних знань у галузі хорового диригування. На цьому етапі орієнтувально-підготовчі аспекти навчання були зорієнтовані на вирішення таких завдань: стимулювання інтересу студентів до диригентсько-хорового навчання та усвідомленого освоєння ними системи теоретичних знань як основи подальшого розвитку виконавських умінь та навичок; стимулювання активності майбутніх педагогів у диригентсько-хоровій діяльності; ознайомлення із технікою, виконавськими засобами та прийомами хорового диригування у процесі відтворення музичних образів.

На орієнтувально-підготовчому етапі експериментальна робота організовувалась, переважно, в індивідуальних формах навчання (на індивідуальних заняттях з хорового диригування) засобами комунікативної

взаємодії викладачів і студентів, зокрема, з використанням таких методів: показу, пояснення та переконання.

Показ викладача надавав студентам приклади для наслідування, які дозволяли засвоїти правила диригентської постави, усвідомити значення погляду, міміки та пантоміміки у диригуванні хорових творів. За ходом експериментальної роботи було виявлено найбільш оптимальні засоби показу, зокрема: “живий” приклад викладача; наочні посібники та плакати; мультимедіа засоби (відео, презентації тощо).

“Живий” приклад викладача базувався на “живому спогляданні”, сприйманні дійсності через органи чуття (зір та слух), на свідомому відображенні цієї дійсності в образах, диригентських рухах, жестах тощо. Наочне сприйняття сприяло більш швидкому та міцному засвоєнню рухових дій, підвищувало інтерес до них як засобу втілення нюансів музичної виразності. Метод показу мав результативність за умов, коли демонстрація рухових дій була зрозуміла студентам і спонукала їх до активних дій. В основу методу показу покладено наслідування, яке на першому етапі формуального експерименту створювало у студентів цілісне уявлення про диригентську техніку, її загальне сприйняття, що в подальшому спрямовувалось на деталізацію та засвоєння нюансів виконання окремих елементів руху та різновидів наслідування диригентського жесту (злитий, розчленований, імітаційний, дзеркальний тощо) відповідно до задуму хорових творів.

Демонстрація наочних посібників і плакатів створювала додаткові можливості для сприйняття студентами рухових дій за допомогою предметного зображення. Цими засобами відображались і ті нюанси рухових дій, на яких акцентувалась увага студентів під час показу. Засоби мультимедіа створювали звукові та зорові орієнтири, певні сигнали для початку та закінчення рухової дії, допомагали студентам засвоїти найбільш складні елементи диригентської техніки. Все це дозволяло студентам співставляти свої власні уявлення про рухи й більш правильно виконувати їх під час роботи над хоровими творами.

Пояснення викладача забезпечувало розуміння студентами особливостей роботи диригентського апарату, принципів звуковедення засобами диригентського жесту, специфіки втілення музичних образів у процесі диригентсько-хорового виконання. Загальновідомо, що пояснення – невід’ємна складова будь-якого навчально-виховного процесу, і диригентсько-хорова підготовка студентів не є в цьому плані виключенням. Пояснення нерозривно пов’язане із розумінням, і разом вони забезпечують єдність дослідницької функції навчального процесу. Педагогічний ефект методу пояснення виникає лише за умов діалогу [114; 179], у процесі розповіді, надання нової або актуалізації раніше засвоєної інформації.

Переконання передбачало грамотний педагогічний вплив викладачів на студентів з метою усвідомленого поглиблення останніми теоретичної обізнаності у хоровому диригуванні та розуміння необхідності знання фізіологічних і психологічних основ хорового диригування.

Ефективність методу переконання визначалась цілим рядом факторів, серед яких особливе значення мали такі: професійний авторитет викладача; опора на життєвий досвід студентської молоді; щирість, конкретність та доступність переконання; практична доцільність переконання; врахування вікових, психологічних та індивідуальних особливостей студентів.

Важливість означених факторів підтверджується не лише практикою диригентсько-хорового викладання, а й положеннями загальної педагогіки, що знайшли своє відображення у працях В.Беспалько [14, 8], В.Боголюбова [18], А.Вербицького [26] та ін.

За ходом експериментальної роботи було використано три види переконання: переконання у діяльності; режимні переконання; спеціальні переконання.

Переконання в діяльності мали на меті вироблення звички отримувати задоволення і відчувати радість від результатів диригентсько-хорового

навчання, спілкування студентів з викладачами та одне з одним, самоствердження у спільній діяльності.

Педагогічний ефект режимних переконань виникав за умов дотримання оптимального режиму підготовки студентів з метою синхронізації їхніх особистісних реакцій із зовнішніми вимогами, що мало позитивний вплив на фізіологічні, емоційні та інтелектуальні можливості майбутніх фахівців.

Спеціальні переконання були спрямовані на подолання недоліків у навчальному процесі, що пов'язані із дисципліною, загальною культурою поведінки під час занять, репетицій, концертів.

Також на індивідуальних заняттях з хорового диригування комунікативна взаємодія викладачів і студентів відбувалась у *проектуванні диригентської роботи над хоровими творами*, що передбачало використання таких методів: аналіз творів навчального хорового репертуару, виконання пісень репертуару шкільної програми з музичного мистецтва під власний інструментальний супровід, тактування та спів кожної окремої партії з одночасною грою партитури на інструменті, спів звуків акордів по вертикалі.

Аналіз хорових творів актуалізував знання та вміння студентів з музично-теоретичних дисциплін, методики музичного виховання, хорового класу, хорового диригування та хорознавства, і здійснювався у трьох аспектах: музично-теоретичному, вокально-хоровому та виконавсько-диригентському.

Музично-теоретичний аспект аналізу хорових творів передбачав ознайомлення з відомостями про авторів музики і літературного тексту та епоху, в якій вони жили; визначення жанрово-стилістичної приналежності твору, його ідейно-художнього змісту, музичної форми, ладотонального плану та гармоній, фактури, темпу, агогіки, метроритму, динаміки, особливостей мелодики, голосоведення та фразувань.

Вокально-хоровий аспект передбачав визначення типу і виду хору, діапазону і теситури хорових партій, ансамблю, строю, особливостей співочого дихання, характеру звуковедення, дикції, виконавських труднощів

(інтонаційних, ансамблевих, метроритмічних, дикційних, темпових, динамічних та вокальних).

Виконавсько-диригентський аспект передбачав попереднє визначення елементів диригентської техніки, необхідних для відтворення компонентів хорової звучності (інтонації, ансамблю, метро-ритму, дикції та артикуляції, нюансування); диригентсько-виконавської трактовки твору відповідно до його жанрово-стилістичної приналежності та ідейно-художнього змісту; диригентсько-виконавських труднощів і шляхів їх подолання.

Таким чином, у результаті повного аналізу творів навчального хорового репертуару студенти усвідомлено засвоювали основи диригентської техніки, вчилися обґрунтовувати та втілювати у власному виконанні свої бачення музичних образів, що забезпечувало успішність їхньої подальшої практичної роботи з навчальними вокально-хоровими колективами і шкільними хорами.

На першому етапі формувального експерименту студенти залучались до диригентської роботи над нескладними одно- та двоголосими творами. На матеріалі таких творів майбутні вчителі освоювали вміння здійснювати повний аналіз творів, грамотно розбирати хорові партитури, обираючи спільно з викладачами доречні прийоми, стиль і техніку диригування.

Другий (діяльнісно-практичний) етап підпорядковувався формуванню творчо-діялісного та розвитку когнітивного й мотиваційно-ціннісного компонентів готовності студентів до диригентсько-хорової роботи. Діялісно-практичні аспекти навчання на цьому етапі були зорієнтовані на вирішення таких завдань:

- формування стійкого позитивного ставлення майбутніх учителів до диригентсько-хорової роботи;
- забезпечення вмотивованості та усвідомленості студентів у процесі засвоєння диригентсько-хорових знань, умінь та навичок;
- активна підтримка прагнень студентів у майстерному опануванні технікою хорового диригування.

Другий етап підготовки студентів характеризувався наповненістю навчального процесу практичними діями диригентсько-хорової роботи безпосередньо з навчальними вокально-хоровими колективами у групових формах навчання (на групових заняттях і репетиціях з хорового класу та зі шкільними хорами за ходом виробничної педагогічної практики). Комунікативна взаємодія викладачів і студентів та проектування диригентської роботи доповнювались *поетапною роботою над хоровими творами*, що передбачало використання таких методів: вступне слово до твору, показ твору, розспівування і настроювання колективу в тональності твору, розучування твору та робота над художньою виразністю виконання твору. Застосування цих методів мало місце на групових заняттях з хорового класу та практикуму роботи з хором.

Вступне слово передбачало повідомлення коротких відомостей про авторів музики і літературного тексту, загальний характер та ідейно-художній зміст твору. Головна мета вступного слова – через своє власне бачення стилю і характеру музики розкрити перед вокально-хоровим колективом художні образи твору. Ключовими вимогами до вступного слова були яскравість, емоційність і лаконічність.

Показ твору передбачав ознайомлення з ним засобами власного вокально-інструментального виконання або програвання у записі. Якщо ж мова йшла про власний показ твору перед вокально-хоровим колективом, то умовами такого показу були бездоганна інтонація, чітка та виразна дикція, правильне співоче дихання з урахуванням логіки фразувань та смислових акцентів. Виконуючи ж пісню шкільного репертуару програми з музичного мистецтва під власний інструментальний супровід особлива увага зверталась на співвідношення звучання акомпанементу та голосу. Спів а'капела також був одним із основних прийомів роботи, зокрема, над такими важливими компонентами хорової звучності, як інтонація та стрій, що сприяло активному

розвитку навичок виконання творів як студентами-диригентами, так і навчальними вокально-хоровими колективами, шкільними хорами.

Матеріали для *розспівування* студенти-диригенти спочатку підбирали спільно з викладачами. З цією метою використовувалось багато вправ на основі гам, арпеджіо та поспівок за принципом їх поступового ускладнення відповідно до конкретних виконавських задач, що допомагало подолати інтонаційні та ритмічні труднощі. Складні виконавські нюанси засвоювались шляхом логічної прив'язки вправ-розспівок до мелодичних, гармонічних та ритмічних особливостей творів навчального хорового репертуару.

У процесі розучування хорових творів особлива увага зверталась на особливості його будови. Серед прийомів розучування найбільш ефективними виявились такі: настроювання в тональності, сольфеджування і вокалізація хорових партій на різні склади, артикуляційний аналіз літературного тексту, робота над компонентами хорової звучності по фразам і реченнях, поступове виділення окремих музичних фраз і речень, порівняння і зіставлення виділених музичних фраз і речень між собою, виявлення складних місць, робота над виконавсько-диригентською та вокально-хоровою техніками, створення завершеного художнього образу засобами поєднання технічних і виразних елементів хорового диригування та виконавства.

У процесі диригентсько-хорової роботи над творами особлива увага приділялась виправленню й попередженню помилок, усвідомленню студентами конкретних завдань, мобілізації та поєднання їхніх слухових та рухових (диригентських) уявлень, уникнення форсованого звучання та поверхового дихання.

Означені методи поетапної роботи над хоровими творами активізували увагу студентів, націлювали їх на розкриття художніх образів, що дозволяло уникати перевантаження учасників навчальних вокально-хорових колективів і шкільних хорів зайвими зупинками та повтореннями.

Методи та прийоми поетапної роботи над хоровими творами широко використовувались як при повному складі хору, так і окремо по партіях. На початкових етапах робота проводилась з окремими хоровими партіями, що давало змогу зосереджувати слухову увагу студентів на досягненні інтонаційно чистого, ритмічно і вокально злагодженого звучання в унісон. За таким же принципом диригентсько-хорова робота проводилась на матеріалі одноголосних пісень із класами та шкільними хорами за ходом педагогічної практики.

Одночасна робота кількох студентів-диригентів з окремими хоровими партіями (по підгрупах) значно прискорювала процес вивчення творів. Робота з окремими хоровими партіями продовжувалась роботою з повним складом навчального вокально-хорового колективу, шкільного хору і спрямовувалась на розкриття ідейно-художнього змісту творів.

Методи та прийоми поетапної роботи над хоровими творами доповнювались *інтерактивними методами*, зокрема, такими, як театралізація, бесіда й обговорення. Метод театралізації застосовувався на матеріалі хорових обробок народних пісень і пісень репертуару шкільної програми з музичного мистецтва, що сприяло актуалізації теоретичних знань, вдосконаленню технічних умінь та навичок студентів засобами активізації їх психоемоційної сфери, творчості, звернення до загальної ерудиції.

Ці методи інтерактивного навчання запозичені з китайської диригентсько-хорової школи (Лі Цзюньшен, Лянь Лю, Фен Ібінь, Хуань Сюань, Чень Юй) [89; 93; 159; 163; 165] й адаптовані відповідно до ключових положень педагогіки творчості та театральної педагогіки (Л.Артемова, С.Гіппіус, Л.Грачева, С.Казачков, С.Нікітін та ін.) [5; 29; 32; 58; 111].

Театралізація й акторська гра у процесі диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва сприяли їх входженню у ролі, більш глибокому розумінню змісту хорових творів на рівні особистісних переживань

і, відповідно, осмисленню окремих фраз, засобів виразності та нюансів, елементів диригентської техніки у їх зв'язку з компонентами хорової звучності.

Заняття з використанням методу театралізації сприяли зняттю емоційної скутості студентів, невпевненості у собі, активізували їхні здібності, допомагали актуалізувати їхній життєвий досвід. Майбутні фахівці опановували необхідну систему диригентсько-хорових та психолого-педагогічних знань, умінь і навичок засобами акторської творчості. Означений метод сприяв формуванню відчуттів сценічної свободи та самостійності, розвитку логічності та послідовності дій у єдності з емоційно-чуттєвою сферою.

Сутність *бесіди* як методу полягала у словесному обговоренні матеріалу, що вивчався. Педагогічна доцільність бесіди визначалась уміннями викладачів за допомогою цілеспрямованих і грамотно поставлених запитань актуалізувати раніше засвоєнні студентами знання, сприяючи активному засвоєнню нових знань шляхом самостійних міркувань, узагальнень та інших розумових операцій. Ефективність бесіди також визначалась змістом і способами формулювання відповідей. Тому викладачі уважно стежили за ходом думок студентів, їх повнотою, обґрунтованістю й емоційною забарвленістю. Правильність тієї чи іншої відповіді визначалась лише після різних варіантів, доповнень і коментарів. Викладачам також важливо було вміти грамотно скеровувати хід і час бесіди, без відволікань на другорядні питання.

За ходом формувального експерименту бесіда застосовувалась як окремий метод навчання на індивідуальних та групових заняттях з метою поглиблення тих знань, умінь і навичок, що вимагали додаткової самостійної роботи та контролю рівня їх опанування.

Метод *обговорення* застосовувався на групових заняттях з практикуму роботи з хором за принципом “мозкового штурму”, тобто через вільне висловлення різних поглядів усіх учасників. Сутність обговорення як методу навчання полягала у формулюванні завдання перед групою студентів і

пропонуванням висловлення власних думок щодо його вирішення. Як засвідчила практика, через обговорення можна отримати багато цікавих нових ідей. Проте, застосування означеного методу мало на меті не кількість висловлених думок, а вироблення із цієї кількості найоптимальнішого рішення. Вдалим вважалось те обговорення, в якому прийняли участь усі присутні, а висловлені ідеї стали основою для вирішення поставленого завдання.

Методи та прийоми поетапної роботи над хоровими творами у поєднанні з інтерактивними методами стимулювали студентів до активного вираження власного бачення творів, альтернатив творчого втілення музичних образів.

Третій (творчо-реалізаційний) етап спрямовувався на виявлення особистісного компоненту готовності студентів до диригентсько-хорової роботи, розвиток їхньої творчості та самостійності в доборі та вивченні хорових творів, інтерпретаціях музичних образів, виразному сценічному виконанні, артистизмі диригування творів перед хором студентів та учнів. Творчо-реалізаційний етап формувального експерименту було зорієнтовано на вирішення таких завдань:

- закріплення практичних виконавсько-диригентських умінь і навичок студентів на групових заняттях, концертних виступах та за ходом виробничої педагогічної практики;
- поглиблення усвідомленості виконання та диригування творів навчального хорового репертуару;
- накопичення досвіду творчого використання набутих знань, умінь і навичок засобами диригентсько-хорової роботи з навчальними вокально-хоровими колективами.

Третій етап характеризувався наповненістю навчального процесу творчими діями диригентсько-хорового плану, переважно, у групових формах навчання, що зумовило необхідність використання методів *репетиційної* роботи з навчальним вокально-хоровим колективом і шкільним хором, *сценічної* роботи хорового диригента та диригентської *інтерпретації* пісень

репертуару шкільної програми з музичного мистецтва. Ці методи активно використовувались на групових заняттях з хорового класу та практикуму роботи з хором та за ходом виробничої педагогічної практики.

Важливою умовою репетиційної роботи з навчальними вокально-хоровими колективами та шкільними хорами були концертні виступи студентів-диригентів з метою закріплення набутих знань, умінь та навичок. У період підготовки до концертних виступів проводились зведені репетиції, а яких доопрацьовувались усі деталі та нюанси художнього виконання хорових творів.

Студенти також опановували психологічні та артистичні основи сценічної роботи хорового диригента, ознайолювались з особливостями роботи перед численною публікою, приймали активну участь у розв'язанні важливих організаційних питань (підготовка хору до виступу, підбір концертного одягу та робота над сценічним іміджем, розміщення на сцені, поведінка під час концерту, збереження нотних матеріалів по завершенні концерту).

Зведені репетиції, по можливості, проводились у тих приміщеннях, де мали відбуватись концерти. Таке цілеспрямоване і регулярне залучення студентів до концертно-сценічної роботи сприяло ефективному засвоєнню основ диригентської техніки у її зв'язку з компонентами вокально-хорової звучності та вимог сценічної поведінки, розвитку особистісних якостей і творчості, формуванню художньо-естетичних смаків. В основу методу диригентської інтерпретації пісень репертуару шкільної програми з музичного мистецтва було покладено положення видатних хорових диригентів про виконавську інтерпретацію у контексті хорового мистецтва (Г.Єржемський, Р.Кофман Р, Г.Макаренко, В.Рожок та ін.) [46, 27; 74; 95; 136].

Означений метод передбачав взаємодію чотирьох складових: суб'єкту, об'єкту, процесу та результату. Суб'єктом, з одного боку, виступав студент-диригент, з іншого – група виконавців (навчальний вокально-хоровий колектив, шкільний хор). Таким чином диригентська інтерпретація передбачала систему

взаємовідносин “диригент – колектив” у психологічному, технічному та етико-естетичному аспектах. Ці аспекти функціонують на двох рівнях: особистісному (внутрішньому) та комунікативному (зовнішньому).

Диригентська інтерпретація є, по суті, творчим методом диригента (за визначенням Ю.Ткач) [157], що охоплює світогляд, художнє мислення, психологічні, фізичні, психічні особливості, професійні та особистісні якості диригента. Використання методу інтерпретації дозволило вирішувати такі важливі художньо-творчі задачі, як створення цілісного художнього образу, передача задуму авторів пісні та власних відчуттів вокально-хорової звучності на емпіричному, вербальному та кінестетичному рівнях. Інтерпретації пісень також сприяли виявленню тих особистісних якостей студентів, які є необхідними для їхньої подальшої диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх школах (зокрема, лідерство, комунікабельність, магнетизм, воля, артистична енергетика, емоційність, інтелект, щирість, доброзичливість, почуття справедливості).

Диригентську інтерпретацію можна охарактеризувати і як процес, що мав самотійну, репетиційну та концертну стадії. Самостійна стадія охоплювала підготовчо-інформаційний, первісно-емоційний, інтелектуально-аналітичний, образно-змістовний та емпіричний аспекти диригентсько-хорової роботи. Репетиційна стадія передбачала роботу над найважливішими компонентами хорової звучності (ансамблем, строем, унісоном партій і хору, динамікою, дикцією з метою розкриття виражальних можливостей хору) та втілення індивідуальної концепції виконуваного твору. Концертна стадія передбачала втілення індивідуально-колективної концепції хорового твору в умовах його концертного виконання.

Розроблена та поетапно впроваджена методика диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах ми узагальнили в експериментальній моделі (див. рис. 3.1).



Рис. 3.1. Методика диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах

Варто зазначити, що для кожного етапу формувального експерименту вирішення певних завдань та застосування визначених методів мало лише акцентувальний характер, адже апробація запропонованих методичних засад спрямовувалась на професійне становлення студентів у гармонійній єдності всіх компонентів їх готовності до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах.

Експериментальна перевірка ефективності апробованих методичних засад диригентсько-хорової підготовки студентів потребувала здійснення контрольного експерименту з метою порівняльного аналізу підсумкових даних із вихідними даними констатувального експерименту. Для цього у контрольному експерименті було використано методики констатувального експерименту і оцінювання готовності студентів до диригентсько-хорової роботи здійснювалось за визначеними у констатувальному експерименті математичними параметрами критеріїв і показників.

Рівень готовності майбутніх учителів до диригентсько-хорової діяльності за особистісним критерієм визначався за сумарними результатами оцінювання його показників.

У студентів експериментальної групи (ЕГ) в характеристиці особистісного критерію відбулися значні покращення за рахунок збільшення кількості майбутніх учителів з високим і середнім рівнями, на відміну від студентів контрольної групи (КГ), в яких покращення цих же показників відбулися, переважно, на середньому рівні. Порівняльна характеристика рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах за особистісним критерієм за результатами констатувального і контрольного експериментів (див. табл. 3.9, рис. 3.2.). Отримані експериментальні результати переконливо свідчать про те, що для успішної диригентсько-хорової діяльності необхідно усвідомлене сприймання та поглиблене вивчення мистецьких творів.

Таблиця 3.9

Порівняльна характеристика рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах за особистісним критерієм за результатами констатувального і контрольного експериментів

<i>Рівні</i>			<i>Особистісний критерій</i>				<i>Загальний результат за критерієм</i>	
			ступінь розвитку музичних здібностей		ступінь вираженості власного стилю роботи з вокально-хоровим навчальним колективом			
			ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
<i>B</i>	КНС	абс	1	1	0	0	0	0
		%	5,88	5,88	0,00	0,00	0,00	0,00
	КНТ	абс	9	7	8	1	8	2
		%	52,94	41,18	47,06	5,88	47,06	11,76
<i>C</i>	іве	абс	8	9	2	4	6	7
		%	47,06	52,94	11,76	23,53	35,30	41,18
	КНТ	абс	8	7	7	6	8	10
		%	47,06	41,18	41,18	35,30	47,06	58,82
<i>H</i>	КНС	абс	8	7	15	13	11	10
		%	47,06	41,18	88,24	76,47	64,70	58,82
	КНТ	абс	0	3	2	10	1	5
		%	0,00	17,64	11,76	58,82	5,88	29,42

Отримані результати готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах за особистісним критерієм свідчать про те, що найбільш ефективними методами були: методи індивідуальної навчально-виховної взаємодії викладачів і студентів (переконання, пояснення, показ), що доповнювалися методами групового навчання: виконання *одноголосних творів* з метою засвоєння основ хорового диригування (схем, ауфтактів, зняттів, нюансів виразності), *акторське виконання* хорових творів і *театралізація* хорових обробок народних пісень.

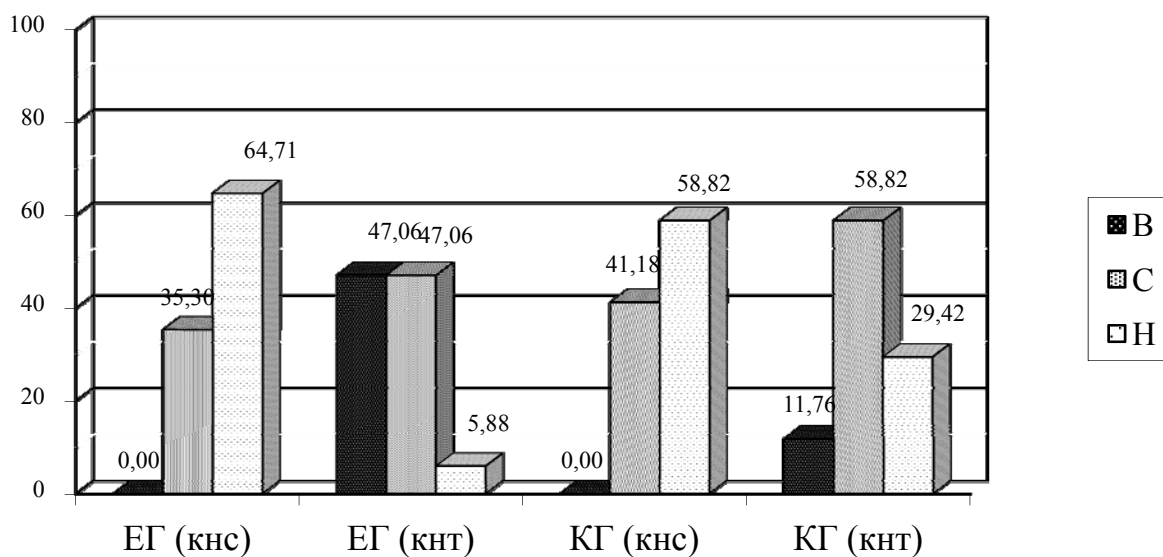


Рис. 3.2 Динаміка готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах за особистісним критерієм (у %)

Ефективність апробованих методичних засад підготовки студентів експериментальної групи підтверджується і більш високими, в порівнянні з даними контрольної групи, показниками готовності до диригентсько-хорової роботи за мотиваційно-ціннісним критерієм.

Так, переважна більшість студентів експериментальної групи показали високий ступінь вираженості інтересу до хорової музики не лише як до виду музичного мистецтва, а й як до потужного засобу навчання, розвитку та виховання школярів.

Натомість, зміни стану готовності студентів контрольної групи за цим показником відбулись лише на середньому та низькому рівнях. Також в експериментальній групі втричі більше студентів, ніж у контрольній, продемонстрували високий ступінь вираженості установки на професійний саморозвиток і самовдосконалення саме у диригентсько-хоровій діяльності (див. табл. 3.10, рис. 3.3).

Таблиця 3.10

Порівняльна характеристика рівнів готовності студентів до диригентсько-хорової роботи за мотиваційно-ціннісним критерієм

<i>Рівні</i>			<i>Мотиваційно-ціннісний критерій</i>				<i>Загальний результат за критерієм</i>	
			ступінь вираженості інтересу до хорової музики як виду музичного мистецтва і засобу навчання, розвитку та виховання школярів		ступінь вираженості установок на саморозвиток і самовдосконалення у диригентсько-хоровій діяльності			
			ЕГ	КГ	ЕГ	КГ		
<i>B</i>	КНС	абс	1	1	0	0	0	0
		%	5,88	5,88	0,00	0,00	0,00	0,00
	КНТ	абс	14	5	3	0	9	2
		%	82,36	29,41	17,64	0,00	52,94	11,76
<i>C</i>	КНС	абс	2	3	1	2	1	1
		%	11,76	17,64	5,88	11,76	5,88	5,88
	КНТ	абс	3	5	13	5	8	5
		%	17,64	29,41	76,48	29,41	47,06	29,41
<i>H</i>	КНС	абс	14	13	16	15	16	16
		%	82,36	76,48	94,12	88,24	94,12	94,12
	КНТ	абс	0	7	1	12	0	10
		%	0,00	41,18	5,88	70,59	0,00	58,83

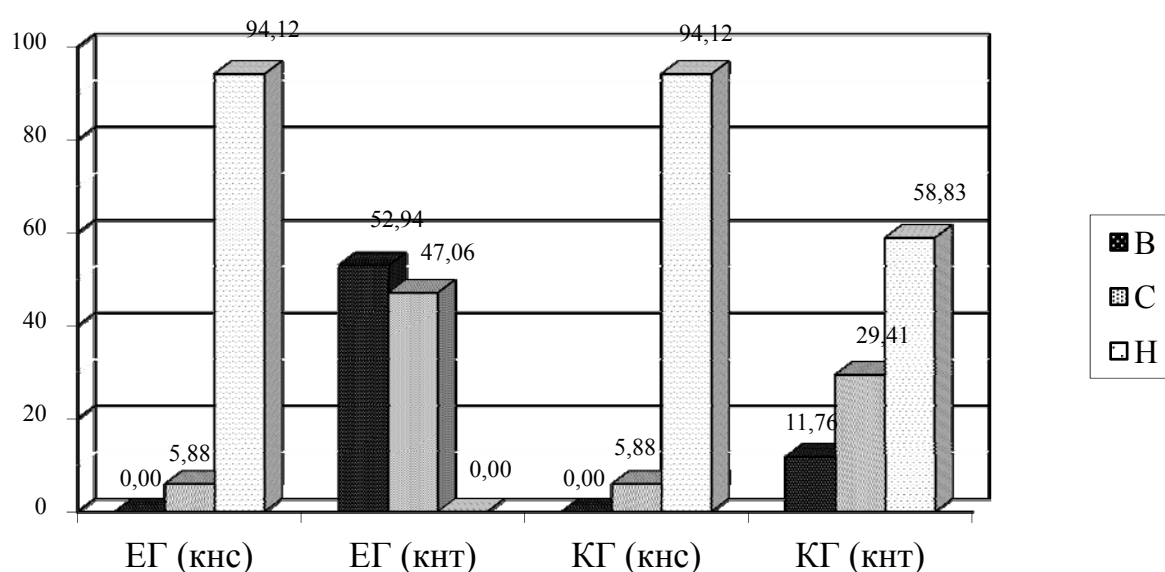


Рис. 3.3 Динаміка готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової роботи за мотиваційно-ціннісним критерієм (у %)

Суттєві позитивні зміни відбулися і у динаміці готовності до готовності до диригентсько-хорової роботи студентів експериментальної групи за когнітивним критерієм. Студенти добре орієнтувались у засвоєному пісенно-хоровому репертуарі, самостійно аналізували твори, демонструючи високий ступінь освоєння музично-педагогічних і диригентсько-хорових знань. Окремі студенти доволі вправно працювали з навчальними вокально-хоровими колективами та шкільними хорами, демонструючи високий ступінь володіння диригентсько-хоровими методами та прийомами. Натомість, стан готовності студентів контрольної групи до диригентсько-хорової роботи за когнітивним критерієм суттєво не змінилися, вони є незначні (див. табл. 3.11).

Таблиця 3.11

Порівняльна характеристика рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах за когнітивним критерієм за результатами констатувального і контрольного експериментів

<i>Рівні</i>			<i>Когнітивний критерій</i>				<i>Загальний результат за критерієм</i>	
			ступінь освоєння музично-педагогічних та диригентсько-хорових знань		ступінь володіння методикою роботи з навчальним вокально-хоровим колективом			
			ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
<i>B</i>	к н с	абс	0	0	0	0	0	0
		%	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	к н т	абс	9	2	10	1	9	1
		%	52,94	11,76	58,82	5,88	52,94	5,88
<i>C</i>	к н с	абс	4	2	3	3	3	4
		%	23,53	11,76	17,65	17,65	17,65	23,53
	к н т	абс	8	7	6	5	8	6
		%	47,06	41,18	35,30	29,41	47,06	35,30
<i>H</i>	к н с	абс	13	15	14	14	14	13
		%	76,47	88,24	82,35	82,35	82,35	76,47
	к н т	абс	0	8	1	11	0	10
		%	0,00	47,06	5,88	64,71	0,00	58,82

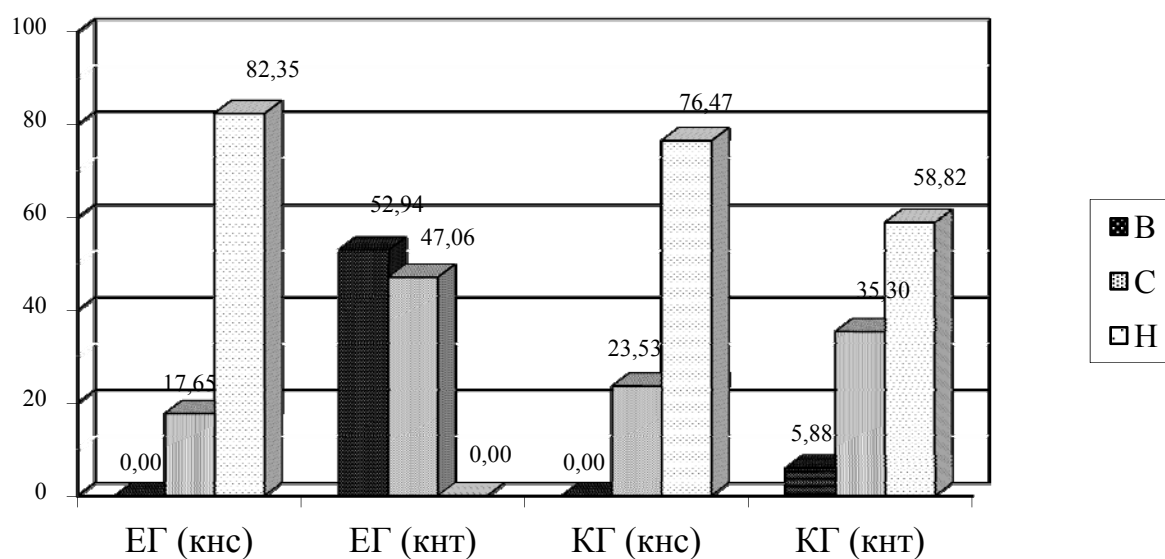


Рис. 3.4 Динаміка готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах за когнітивним критерієм

З огляду на те, що за ходом формувального експерименту майже усі твори навчального хорового репертуару засвоювались в умовах застосування методів інтерпретації, репетиційної та сценічної роботи диригента й інтерактивних методів, що передбачали активне включення студентів експериментальної групи у диригентсько-хорову практику, цілком очікуваними виявилися позитивні результати за творчо-діяльнісним критерієм. Так, за цим критерієм було зафіксовано значне збільшення показників високого рівня, внаслідок чого кількість студентів з низькими показниками зменшилась втричі. У контрольній групі високого рівня готовності до диригентсько-хорової роботи досягли лише окремі студенти.

Але, загалом, не можна вважати, що у контрольній групі відбулися значні позитивні зміни, оскільки більше половини студентів продемонстрували низький рівень готовності за творчо-діяльнісним критерієм (див. табл. 3.12, рис. 3.5).

Таблиця 3.12

Порівняльна характеристика рівнів готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової роботи за творчо-діяльним критерієм за результатами констатувального і контрольного експериментів

Рівні			Творчо-діяльній критерій				Загальний результат за критерієм	
			ступінь сформованості диригентсько-хорових умінь та навичок і володіння технікою хорового диригування		ступінь вираженості творчої ініціативи та здатності до творчої інтерпретації хорових творів			
			ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
В	КНС	абс	0	0	0	0	0	0
		%	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	КНТ	абс	8	3	5	1	6	2
		%	47,06	17,64	29,41	5,88	35,29	11,76
С	КНС	абс	2	3	3	1	2	2
		%	11,76	17,64	17,65	5,88	11,76	11,76
	КНТ	абс	9	7	4	2	6	6
		%	52,94	41,18	23,53	11,76	35,29	35,29
Н	КНС	абс	15	14	14	16	15	15
		%	88,24	82,36	82,35	94,12	88,24	88,24
	КНТ	абс	0	7	8	14	5	9
		%	0,00	41,18	47,06	82,36	29,42	52,95

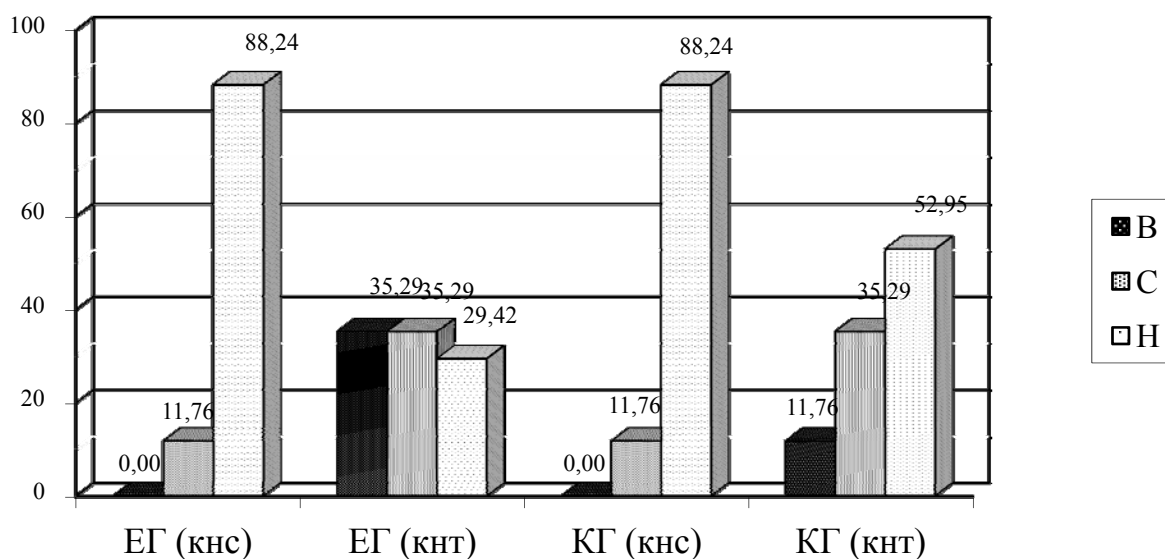


Рис. 3.5. Динаміка готовності студентів до диригентсько-хорової роботи за творчо-діяльним критерієм

Сумарні підрахунки отриманих отриманих результатів за усіма чотирма критеріями дозволили охарактеризувати динаміку готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах у цілому. Результати показали, що і в експериментальній, і в контрольній групах була зафіксована позитивна динаміка досліджуваного феномену. При цьому рівень готовності студентів експериментальної групи виявився значно вищим, ніж рівень готовності студентів контрольної групи.

Якщо у більшості студентів контрольної групи показники відчутно змінилися в межах низького і середнього рівнів, то в експериментальній групі значно зросла кількість студентів з високим рівнем (див. табл. 3.13, рис. 3.6).

Результати експериментальної перевірки ефективності методичних засад диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва свідчать про неоднакову динаміку їх готовності до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах.

Зокрема, виявлено, що високий рівень за усіма критеріями показали більше третини студентів експериментальної групи і менше восьмої частини від кількості студентів контрольної групи. При цьому показники середнього рівня і в експериментальній, і в контрольній групах змінилися приблизно у половини студентів. Більш, як втричі зменшилась кількість студентів експериментальної групи з низьким рівнем готовності, в той час, як кількість студентів з тим же рівнем у контрольній групі зменшилась менш, як у півтора рази.

Варто зазначити, що для кожного етапу експериментальної роботи дотримання педагогічних умов і застосування визначених методів не виключає застосування інших, і має лише акцентувальний характер. Упродовж усіх трьох етапів формуального експерименту організація індивідуально-групових форм навчання студентів спрямовується на їхнє професійне становлення у гармонійній єдності усіх компонентів готовності до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах.

Таблиця 3.13

Динаміка готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах

Рівні			Цифрові показники диригентсько-хорової готовності	
			ЕГ	КГ
Високий	КНС	абс	0	0
		%	0,00	0,00
	КНТ	абс	6	2
		%	35,29	11,76
Середній	КНС	абс	4	5
		%	23,53	29,41
	КНТ	абс	8	6
		%	47,06	35,29
Низький	КНС	абс	13	12
		%	76,47	70,59
	КНТ	абс	3	9
		%	17,65	52,95

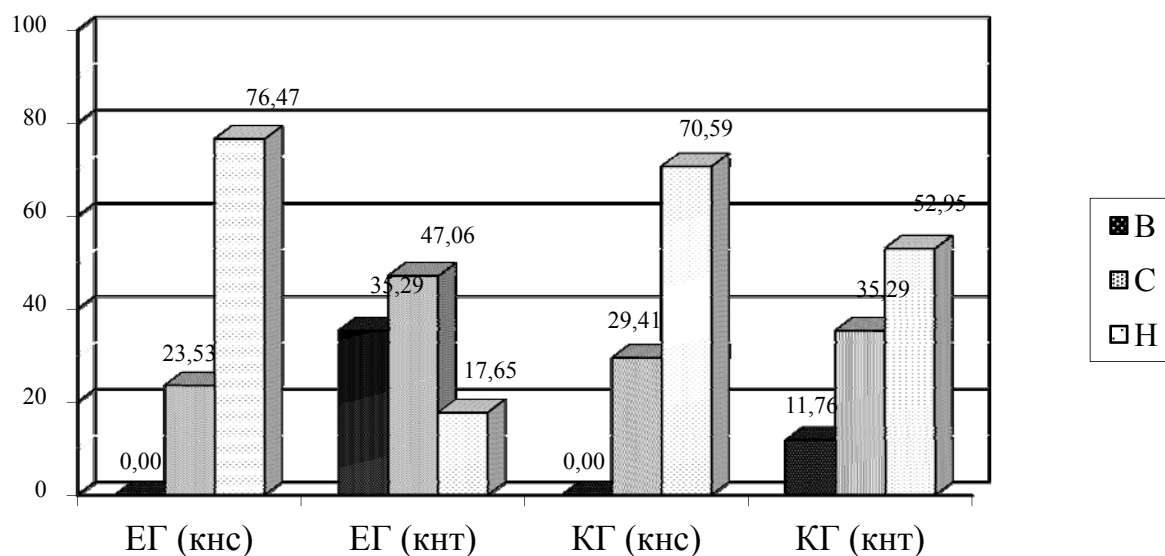


Рис. 3.6 Динаміка готовності майбутніх учителів до диригентсько-хорової діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах у цілому

Якісний та кількісний аналіз результатів апробації запропонованих методичних засад за ходом контрольного експерименту та їх порівняння з отриманими даними констатувального експерименту показали суттєві позитивні зміни за усіма критеріальними показниками готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах. Це свідчить про дієвість та ефективність розроблених нами методичних засад диригентсько-хорової підготовки студентів факультетів мистецтв. Порівняння отриманих результатів дало змогу зафіксувати значно вищий загальний рівень готовності студентів експериментальної групи до диригентсько-хорової роботи за особистісним, мотиваційно-ціннісним, когнітивним і творчо-діяльнісним критеріями.

Висновки до третього розділу

Результати констатувального, формувального та контрольного експериментів з проблеми підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах дозволили зробити такі висновки.

Вивчення сучасного стану готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах дозволило констатувати певні труднощі у розв'язанні піднятої проблеми, розкрити їхні причини і намітити план заходів, які значно оптимізують та підвищують ефективність диригентсько-хорової підготовки студентів музично-педагогічних факультетів.

Відповідно до компонентної структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах за ходом констатувального експерименту встановлено критерії, показники та рівні досліджуваного феномену, а також розроблено методику їх математичної обробки. Статистичні дані зафіксували переважання

низького та середнього рівнів готовності студентів музично-педагогічних факультетів до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах.

Отримані результати анкетування майбутніх педагогів показали, що переважна більшість респондентів не бачать себе в ролі керівників навчальних вокально-хорових колективів і шкільних хорів, а отже їхні установки на професійний саморозвиток і самовдосконалення саме у диригентсько-хоровій діяльності виражені недостатньо. Крім того, опитаних студентів можна було умовно розподілити на три категорії. Перша категорія бажали по закінченні вузу керувати навчальними вокально-хоровими колективами, проте, здебільшого, на базі не загальноосвітніх, а спеціалізованих закладів мистецького профілю. До другої категорії були віднесені ті студенти, котрі достатньо розумілися на методиці роботи з навчальними вокально-хоровими колективами, були здатні до емоційного та захопленого проведення репетицій, але, при цьому, не надавали важливого значення саморозвитку та самовдосконаленню саме у диригентсько-хоровій роботі. Третю категорію склали студенти, які висловлювали своє небажання працювати вчителями музичного мистецтва та керувати навчальними вокально-хоровими колективами, шкільними хорами по закінченні вузу.

За ходом формувального експерименту було визначено напрямки та завдання диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах, відповідно до яких розроблено та поетапно впроваджено методичні засади означеної підготовки. Формувальний експеримент здійснювався у три етапи: орієнтувально-підготовчий, діяльнісно-практичний і творчо-реалізаційний. Реалізація завдань формувального експерименту забезпечувалась дотриманням спеціально розроблених методів та прийомів диригентсько-хорової підготовки в умовах індивідуально-групового навчання, а саме: комунікативної взаємодії викладачів і студентів; проектування диригентської роботи над хоровими

творами на індивідуальних заняттях з хорового диригування; поетапної роботи над хоровими творами на групових заняттях з хорового класу та практикуму роботи з хором; інтерактивних методів; диригентської інтерпретації пісень репертуару шкільної програми з музичного мистецтва; репетиційної роботи з навчальними вокально-хоровими колективами та шкільними хорами; сценічної роботи хорового диригента.

Ефективність методичних засад диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва підтвердилася позитивною динамікою готовності студентів експериментальної групи до диригентсько-хорової роботи за усіма чотирма критеріями.

Матеріали розділу висвітлено у таких публікаціях автора [168; 169; 170; 171; 172; 173].

ВИСНОВКИ

У дисертації узагальнено новий підхід до розв'язання проблеми готовності випускників музично-педагогічних факультетів до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами та шкільними хорами, що знайшло відображення у теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці методичних засад диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах.

1. Сучасний стан професійної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах дозволив визначити диригентсько-хорову підготовку важливим напрямком фахового навчання студентів музично-педагогічних факультетів. Пріоритетність гуманістичного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного й аксіологічного підходів до диригентсько-хорової підготовки майбутніх педагогів зумовлює необхідність дотримання балансу між індивідуальними та груповими формами навчання. Недостатність методичного забезпечення індивідуально-групових форм диригентсько-хорової підготовки студентів музично-педагогічних факультетів вимагає активізації подальших наукових пошуків та розробок ефективних методичних засад досліджуваного феномена.

На основі теоретико-методологічного аналізу наукової літератури з проблеми дослідження та узагальнення практичного досвіду визначено *зміст* індивідуально-групових форм диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у єдності теоретичної і практичної категорій підготовки, педагогічної складової та особливостей викладання навчальних дисциплін диригентсько-хорового циклу.

2. Аналіз праць, дотичних до проблеми диригентсько-хорової роботи у загальноосвітньому навчальному закладі дозволив розкрити *особливості* такої роботи у контексті синтезу діяльностей внутрішнього та зовнішнього плану,

особистісних та професійних якостей учителя музичного мистецтва як музиканта – педагога – організатора – керівника.

3. Відповідно до провідних положень психолого-педагогічної науки сформульовано *принципи* диригентсько-хорової підготовки студентів музично-педагогічних факультетів: доступності та поступовості, художньо-естетичної та педагогічної доцільності, інтеграції індивідуальних, групових і колективних форм навчання, єдності теорії та практики, культуровідповідності, емоційної насиченості. Також виявлено *педагогічні умови* диригентсько-хорового навчання, а саме: створення сприятливого психологічного середовища, забезпечення діалогічності у взаємодії викладачів і студентів, надання пріоритету практичній діяльності, добір цікавого та доступного навчального репертуару, адаптація хорових творів відповідно до можливостей студентів. Визначено *методи* диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема: передачі та сприйняття художньої інформації, проєктивної роботи над хоровими творами, диригентсько-хорової роботи з навчальними колективами.

4. У дослідженні визначено *структуру* готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи у єдності таких *компонентів*: особистісного, мотиваційно-ціннісного, когнітивного та творчо-діяльнісного.

5. У дослідженні розроблено *критерії* та *показники* готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи: особистісний (показники: ступінь розвитку музичних здібностей, ступінь вираженості власного стилю роботи з навчальним вокально-хоровим колективом); мотиваційно-ціннісний (показники: ступінь вираженості інтересу до хорової музики як виду музичного мистецтва і засобу навчання, розвитку та виховання школярів; ступінь вираженості установки на професійний саморозвиток і самовдосконалення у диригентсько-хоровій діяльності); когнітивний (показники: ступінь освоєння музично-педагогічних та диригентсько-хорових

знань, ступінь володіння методикою роботи з навчальним вокально-хоровим колективом); творчо-діяльнісний (ступінь сформованості диригентсько-хорових умінь та навичок і володіння технікою хорового диригування, ступінь вираженості творчої ініціативи та здатності до творчої інтерпретації хорових творів). За ходом констатувального експерименту також встановлено *рівні* готовності студентів до диригентсько-хорової роботи у загальноосвітніх навчальних: високий, середній і низький. Проведений констатувальний експеримент дозволив виявити переважання низького рівня готовності (75,36%).

6. Розкрито методичні засади диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах: дотримання педагогічних принципів діалогічної взаємодії, доступності та поступовості, художньо-естетичної та педагогічної доцільності, інтеграції індивідуальних, групових і колективних форм та методів навчання та виховання, єдності теорії та практики, культуровідповідності, емоційної насиченості; створення педагогічних умов індивідуально-групового навчання: створення позитивної емоційної атмосфери діалогу як педагогічної взаємодії викладачів і студентів, забезпечення цілепокладальної активності майбутніх фахівців у процесі формування мотивів диригентсько-хорової діяльності, активізація музично-професійного мислення засобами творчої дії та рефлексії, активізація комунікативної виразності засобами оригінального проектування урочної та позаурочної хорової роботи, реалізація музично-виконавських та музично-педагогічних умінь, орієнтація на ціннісну й технологічну культуру музично-виховної роботи за ходом виробничої педагогічної практики; упровадження поетапної методики диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах.

Упровадження *методики* диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних

зкладах здійснювалась у три етапи: орієнтувальний-підготовчий, діяльнісно-практичний і творчо-реалізаційний. Реалізація завдань формувального експерименту забезпечувалась дотриманням спеціально розроблених методів та прийомів диригентсько-хорової підготовки в умовах індивідуально-групового навчання, а саме: комунікативної взаємодії викладачів і студентів; проектування диригентської роботи над хоровими творами на індивідуальних заняттях з хорового диригування; поетапної роботи над хоровими творами на групових заняттях з хорового класу та практикуму роботи з хором; інтерактивних методів; диригентської інтерпретації пісень репертуару шкільної програми з музичного мистецтва; репетиційної роботи з навчальними вокально-хоровими колективами та шкільними хорами; сценічної роботи хорового диригента.

Перевірку ефективності запропонованих методичних засад диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах здійснено шляхом порівняння даних початкового діагностування і заключного контролю. Результати проведеної дослідно-експериментальної роботи зафіксували позитивну динаміку досліджуваного феномена (низький рівень зафіксовано у 52,95 % студентів, в експериментальній – у 17,65 %; середній рівень у контрольній групі показали 35,29 % студентів, в експериментальній – 47,06 %; високий рівень у контрольній групі виявлено в 11,76 % студентів, в експериментальній – 35,29 %).

Проведене нами дослідження методичних засад диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах не вичерпує усіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальшого вивчення й наукового обґрунтування потребують питання новітніх технологій диригентсько-хорової роботи, вивчення можливостей поєднання вітчизняних та китайських підходів до диригентсько-хорового навчання, а також специфіки методичної підготовки студентів

музично-педагогічних факультетів до роботи з вокально-хоровими колективами різного складу виконавців.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Анкета

на виявлення мотивів професійної діяльності майбутніх учителів музики

Шановні друзі!

Будь ласка, позначте знаком «+» значущі для Вас мотиви професійної діяльності. Під цифрою «5» – найбільше виражений мотив навчальної діяльності майбутніх учителів музики Китаю, схильності до неї, прагнення до певного виду музичної діяльності; під цифрою «1» – найменше виражений мотив або не суттєвий.

Ф.І.П. _____ Курс _____

Базова овiта _____

№ з/п	Перелік можливих мотивів музично-педагогічної діяльності	Значущість				
		1	2	3	4	5
1	Любов до музики					
2	Прагнення до розвитку своїх природних здібностей					
3	Прагнення до участі у концертній діяльності					
4	Бажання навчитися професійно співати					
5	Бажання грати на музичному інструменті					
6	Бажання здобути якісну музично-педагогічну освіту					
7	Інтерес до національної музики					

8	Прагнення вивчати національні музичні традиції і залучати до них дітей					
9	Бажання вивчати педагогічний досвід досвідчених викладачів-музикантів					
10	Схильність до застосування інноваційних технологій в шкільній практиці					
11	Бажання стати кваліфікованим фахівцем					
12	Орієнтація на професійну вокально-виконавську діяльність у майбутньому					
13	Прагнення отримати професійну диригентсько-хорову підготовку					
14	Намагання знайти власний шлях вирішення музичних завдань					
15	Схильність до диригентсько-хорової роботи					
16	Бажання навчати дітей музиці					
17	Інші (які саме?)					

Оцінювання ступеня прагнень:

1. Цифра «5» – без музично-педагогічної діяльності я не уявляю собі подальшого життя, це моя мрія – стати вчителем музики-новатором.
2. Цифра «4» – я дуже хочу стати вчителем музики, опанувати всі види музичної діяльності і навчати дітей.
3. Цифра «3» – мені хотілось добре опанувати лише один вид музично-педагогічної діяльності (який саме?).

4. Цифра «2» – професія вчителя музики мене не дуже приваблює, я просто хочу стати музикантом.
5. Цифра «1» – не суттєвий мотив, який не має безпосереднього відношення до професії учителя музики.

Рекомендації по оцінюванню:

Для отримання середніх показників у балах необхідно скласти загальну суму балів і поділити їх на кількість запитань.

ДОДАТОК Б*Тест на готовність до творчої музично-педагогічної діяльності**Ключ*

Так Ні

Інструкція: Уважно і вдумливо прочитайте тестові запитання, якщо вони співпадають з Вашими міркуваннями відносно даного запитання то поставте “Так”, якщо Ви не погоджуєтесь, то відповідь повинна бути “Ні”.

1. Мені подобається творчо підходити до вирішення педагогічних завдань з музичного мистецтва;
2. Найбільшу перевагу я віддаю оригінальним рішенням виконання завдань творчого характеру;
3. Я не люблю виконувати творчі завдання;
4. Я з задоволенням відвідую курс “Методика музичного виховання” тому, що вважаю його основним предметом підготовки до практичної діяльності диригентсько-хорової діяльності;
5. Я думаю, що професія вчителя музики, як носія і пропагандиста художньої культури дуже важлива на сучасному етапі розвитку освіти і суспільства;
6. Мені подобається підбирати навчальний і концертний репертуар хорового колективу факультету мистецтв за певною тематикою, використовуючи нестандартні форми їх проведення;
7. На фахових індивідуальних заняттях з хорового диригування я завжди пропоную свої варіанти творчої інтерпретації музичних творів;
8. Я не люблю індивідуальні заняття за те, що на них треба художньо-творчо підходити до виконання творів;

9. Заняття побудовані за інтегрованим типом (синтезом мистецтв) я вважаю найбільш ефективними для розвитку дивергентних здібностей майбутнього вчителя;
10. Комплексне художньо-емоційне відтворення музичних образів через різні почуття і відчуття (вербально-вокальні, кінестетичні, художньо-естетичні, емоційно-вольові, образотворчі) є найбільш продуктивним симультанним засобом розвитку творчих здібностей різного напрямку;
11. Мені подобається виступати в концерті з дитячим колективом, коли переважна більшість хорових творів художньо обігрується;
12. Мені здається, що сучасний вчитель музика повинен досконало володіти, крім фахових, основними видами музично-естетичної діяльності в різних проявах (ораторським мистецтвом, основами образотворчого мистецтва і хореографії, імпровізацією, композиторськими навичками тощо);
13. Створення музики для дітей одне з улюблених моїх занять;
14. Нові враження і художні образи образотворчого мистецтва народжують в мені бажання перетворювати їх в музичні образи доступні для дітей та юнацтва;
15. Мені подобається художньо-емоційно виконувати твори інших композиторів ніж створювати свою музику посередньої якості;
16. Читаючи твори художньої літератури для дітей та юнацтва я думаю якими засобами музичної виразності можна було б краще за все їх передати;
17. Я самостійно слухаю багато музики і розмірковую над найкращими варіантами її інтерпретації;
18. Я люблю користуватися різними концепціями творчої інтерпретації музичних творів;
19. Мені подобаються інноваційні методи навчання (вказати які), що забезпечують якісну підготовку до професійної роботи вчителем музики;

20. Я люблю приймати участь в дискусіях на теми, що стосуються професійної діяльності вчителів музики;
21. Я хочу організувати свій дитячий театр хорової мініатюри;
22. Мені подобається виступати з дитячими творчими колективами;
23. Я виступаю в концерті тільки тому, що цього вимагає навчальна програма підготовки майбутнього вчителя музики;
24. Мені подобається обговорювати з друзями концерти і оцінювати їх;
25. Мені вдається легко розв'язувати конфліктні ситуації, що виникають в процесі навчально-творчої комунікації;
26. Прослуховуючи музичний твір я намагаюсь спочатку художньо підібраними словами передати його образний зміст;
27. Проводячи музичні заняття я завжди використовую комплекс фахових дисциплін, синтез мистецтв;
28. Я вважаю, щоб досягти професійної компетентності вчителю музики необхідно постійно самоудосконалювати знання з дисциплін, що входять до її складу, знайомитись з новими музично-педагогічними технологіями.

ДОДАТОК В

152

Диалог цветов

对花

(混声三部合唱)



Allegro
小快板

河北民歌
茅沅编曲



(女高)

1. 春季里来什么花儿开,
2. 夏季里来什么花儿开,

(女低)

(男声)

Andante

1. 春季里开的是迎春花。
2. 夏季里开的是石榴花。

迎春花开什么人儿戴,
石榴花开什么人儿戴,

战斗英雄戴起来,
劳动英雄戴起来。

156 *moderato*

35 稍慢 柔和

一年四季百花开, 百花开放人人爱。

一年四季百花开, 百花开放人人

39

人人爱来人人戴, 全国到处鲜花开。

爱。人人爱来人人戴, 全国到处鲜花

153

12

七不弄冬采冬采 戴起来。 八冬冬采戴起来。

七冬冬采戴起来。 八不弄冬采冬采戴起来。

46 *sub. f*

得儿塞得儿塞 得儿弄冬采冬采 {战斗英雄
劳动英雄}

得儿塞得儿塞 得儿弄冬采冬采 {战斗英雄
劳动英雄}

sub. f

154

19

mf

戴 起 来。 百 花 开 放

戴 起 来。 年 四 季 百 花 开。

23

mf

人 人 爱。 全 国 到 处

人 人 爱 来 人 人 爱。

Додаток Д

Завдання
по розробці словника (портфоліо)
з необхідного тезаурусу сучасного вчителя музичного мистецтва

Приклад

Алгоритмізація процесу навчання – один із напрямків педагогічних досліджень який акцентує увагу на використанні тими, хто навчається і хто навчає, структурованих алгоритмів (від лат. *algorithmus* – сукупність дій для розв’язання поставлених завдань).

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності – особливий особистісний стан, який передбачає наявність у вчителя мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, ознайомлення з інноваційними технологіями і вміннями впровадження їх в шкільну практику, володіннями ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії.

Засоби нових інформаційних технологій – програмно-апаратні засоби і пристрої, що функціонують на базі обчислювальної техніки, а також сучасні способи і системи інформаційного обміну, забезпечують операції збирання, накопичення, оброблення й передавання інформації.

Інноваційна компетентність (від лат. *competens (competentis)* – належний, відповідний) *педагога* – система мотивів, знань, навичок, умінь, особистісних навичок учителя, що забезпечує ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі з дітьми.

Інноваційна поведінка педагога – сукупність зовнішніх виявів його особистості, в яких розкривається його внутрішнє «Я» (світовідчуття, світогляд, особистісні особливості) на зміну складових сучасної системи освіти.

Інноваційне навчання – зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна діяльність, як ґрунтується на оригінальних методиках розвитку форм мислення, творчих здібностях, високих соціально-адаптаційних можливостях особистості.

Інновація – нововведення, зміни, оновлення, новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях.

Інтеграція – походить від лат. *integratio* – відновлення, поповнення, що утворено від *integer* – цілий (префікс *in.* – в даному випадку означає проникнення в щось). Поняття *інтеграція* – означає ту синтезуючу грань спрямованості музичної освіти, яка має функцію об'єднувати в єдине ціле окремі частини або елементи, допомагаючи тим самим в навчанні проникнути у сутність змісту музичної освіти всебічно, з різних сторін, розкриваючи певне музичне поняття, тему уроку музики. Поняття *інтеграція* багатофункціональне і має певну множину пристосувань, що дає можливість використовувати його в різних галузях науки (філософії, культурі, педагогіки, економіки, біології, соціології, техніки, системи управління тощо).

Інтерактивне (від англ. *interact* – взаємодія) **навчання** розглядається як технологія, яка передбачає активну (інтерсуб'єктну) взаємодію всіх учасників навчально-виховного процесу, індивіалізує участь кожного в колективній (груповій) діяльності з чітко спланованим очікуваним результатом навчання.

Медіа-освіта – напрям у педагогічній науці, який досліджує засоби масової комунікації. Головним завданням *медіа-освіти* є підготовка тих, хто навчається до життя інформаційному суспільстві, формування в них уміння користуватися інформацією та здійснювати комунікації.

Музичне навчання й виховання – галузь естетичного виховання, сфера залучення суспільства до музичної культури, цілеспрямований системний розвиток музичних здібностей особистості. Музичне навчання й виховання здійснюють у загальноосвітніх та музичних школах, гімназіях, коледжах, тощо.

Пам'ятка хормейстеру – художньому керівнику шкільного хору

- Співайте більше тихих протяжних хорів з поетичним змістом
- Культивуйте класичну музику
- Твори класиків виконуйте мовою оригіналу... обов'язково ознайомлюйте учнів з точним перекладом, і тільки у зв'язку з ним вибудовуйте план розкриття образу
- Уникайте співу маршів
- Робіть переклади улюблених творів для свого хору в доступному для нього ступені складності
- Твори, хормейстере! Думай, учителю, закохуй учнів у музику!
- Диригуйте на концертах не творами, а хором, учнями
- Кожне заняття з хору повинне бути радістю!
- Завжди дякуйте хоріві за співпрацю, як у малому, так і у великому

Додаток Ж**Педагогічні «максими» диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва**

«Головна ціль диригентського мистецтва – вміння диригента передавати своє розуміння виконавцям»

Вейнгартнер

«Техніка диригування – не самоціль, а лише засіб досягнення кінцевої мети»

Н. Малько

«Оволодіваючи технікою тактування, диригент завжди повинен досягати найбільшої простоти, природності та виразності рухів, свободи, пластичності, гнучкості та чіткості жесту»

М. Канерштейн

«Права рука – малює, ліва – розфарбовує»

Ш. Мюнш

«Можливість впливати на звучання визначається не самим тактуванням, а підготовкою до ауфтакту»

В. Фуртвенглер

«Майбутній диригент зобов'язаний осягнути дух пісенності, наспівності»

Бруно Вальтер

«Паузи необхідно слухати, це теж музика»

Г. Нейгауз

«Для диригента навіть схема тактування – це живий організм з притаманними йому життєвими функціями: пульс, дихання, енергія та ритм»

А. Сивизьянов

«Не можна виразити руками того, чого не розумієш, не уявляєш, не відчуваєш»

В. Соколов

ДОДАТОК 3

*Експрес-інтерв'ю**(для учителів музики, керівників вокально-хорових колективів)*

П.І.П. _____

Освіта (за спеціальністю учитель музики, вчитель початкових класів) _____

Стаж роботи _____

1. За якими програмами Ви працюєте? _____

2. Чи влаштовує Вас організація уроків музики?

Що позитивного? _____

Що негативного? _____

Ваші пропозиції? _____

3. Якими технічними засобами забезпечені уроки музики в вашій школі (магнітофон, телевізор, відео апаратура, комп'ютер) (необхідне підкреслити)?

4. Які інноваційні технології використовуються на уроках музики?

– мультимедійні музичні програми; комп'ютерна презентація уроків музики типу PowerPoint; музично-розвиткові ігри; відео- програми; програми для співу в системі караоке; музикознавчий матеріал з електронних енциклопедій тощо

4. Як на Вашу думку впливають уроки музики (гурткова робота) на формування особистості й інтелектуальний розвиток дітей дітей? _____

Що позитивного? _____

Що негативного? _____

6. Чи вважаєте Ви за потрібне використовувати на уроках музики інноваційні педагогічні та мультимедійні технології? (поясніть свою думку) _____

7. Що на Вашу думку треба зробити аби здійснити цей напрям роботи? _____

ДОДАТОК К

Приклади

завдань-вправ

Наведіть приклади вправ на оволодіння уміннями та навичками роботи з різновіковими шкільними хорами. *Визначте* методичну цінність окремих вправ з метою виокремлення найбільш корисних для конкретного вокально-технічного завдання, а саме: на розвиток співацького дихання, інтонаційні, дикційні, фонаційні та вправи, які б містили гігієнічні вимоги з охорони дитячого голосу тощо. *Опишіть* наведені приклади за поданим зразком:

Приклад однієї з вправ на розвиток співацького дихання:

- Повністю видихнувши повітря не дихати протягом кількох секунд, потім набрати в легені повітря, але не за один вдих, а за кілька коротких активних вдихів. Після кожного з таких коротких вдихів зробити невелику паузу, не вдихаючи і не видихаючи повітря. Коли легені будуть наповнені, затримати повітря, простеживши, щоб грудна клітина була повністю розгорнута, розширена. Після фіксації цього положення зробити спокійний видих.

Приклад однієї з вправ на розвиток дикції:

- Витягнути губи, не розмикаючи, вперед („хобітком”) та протримати їх у такому положенні декілька секунд, потім розтягнути губи у посмішку і зафіксувати це положення. Вправа допомагає розробити рухливість миміки, яка впливає на дикційну чіткість і тембральне забарвлення голосу.

Приклад фонаційної вправи:

- На одному видиху промовляти 5-10 звуків, по черзі вимовляючи «ф» і «в», роблячи короткі проміжки між звуками.

У письмовій формі дати відповіді на запитання:

1. Які Ви знаєте основні правила вироблення ланцюгового дихання?
2. Як потрібно змінювати вимоги до співацької діяльності школярів у зв'язку з початком мутаційного періоду?
3. У чому полягає єдність художнього та технічного співацького навчання?

ДОДАТОК Л

Тест на ставлення майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності

(за модифікованою методикою В.Петрушина)

КЛЮЧ

- | | |
|--|-----|
| 1. Музичне мистецтво є, в основному, колективним, тому чи вважаєте Ви професію диригента у музичній діяльності основною? | Так |
| 2. Я почуваю себе піднесено у центрі уваги в процесі колективного музикування | Так |
| 3. Я оцінюю себе як комунікативну особистість | Так |
| 4. Мені легко організувати учасників колективного музикування | Так |
| 5. Я збираю різноманітну методичну літературу в якій висвітлюється питання керівництва хоровим колективом | Так |
| 6. Я визначив для себе ряд авторів з теорії та методики хорового диригування на вчення яких спираюся у практичній діяльності | Так |
| 7. У процесі індивідуальних занять з хорового диригування чи Ви пропонуєте викладачу своє трактування музичного твору? | Ні |
| 8. Заняття у творчих музичних колективах мені подобаються більше ніж індивідуальні заняття | Так |
| 9. Досить часто мені буває складно спілкуватися з мало знайомими людьми | Ні |
| 10. Мої друзі вважають мене комунікативною особистістю здатною до ефективного спілкування | Так |
| 11. У порівнянні з іншими я легко ставлюсь до конфліктних ситуацій | Так |
| 12. Я вважаю дуже цінним мистецтво міміки та жестів | Так |
| 13. У мене часто виникають конфліктні ситуації з людьми із-за моєї принципової позиції | Ні |
| 14. Я використовую всі можливості для активного практичної роботи | |

- | | |
|---|-----|
| з хором | Так |
| 15. Часто без особливих причин у мене зіпсується настрій | Ні |
| 16. Якщо я відчуваю наближення конфліктної ситуації, то вважаю за потрібне спокійно обміркувати проблему, не зриваючись | Так |
| 17. Участь у концертних виступах для мене є стресом | Ні |
| 18. Я люблю бути у центрі уваги колективу | Так |
| 19. Керівництво хоровим колективом викликає у мене занепокоєність | Ні |
| 20. У колі своїх друзів я мало говорю про концерні виступи | Ні |
| 21. Я з задоволенням виконую доручення, які пов'язанні з спілкуванням | Так |
| 22. У мене багато відео й фоно записів знаних диригентів | Так |
| 23. Мені не заважає присутність всього колективу у виконанні доручень | Так |
| 24. Я шукаю любий привід щоб попрацювати з хоровим колективом | Так |
| 25. Зазвичай я знайомлюсь з багатьма творами, окрім тих, що вивчаю в класі хорового диригування | Так |
| 26. Я працюю над пластичним інтонуванням у хорових творах | Так |
| 27. У процесі проходження педагогічної практики я використовую кожен можливість організації колективного музикування | Так |
| 28. Я беру участь у концертах тільки тому, що цього вимагає програма | Ні |
| 29. У процесі концертного виступу диригенту, на мою думку, не слід витрачати багато емоцій, адже колектив вже вивчив хоровий твір | Ні |
| 30. Я хотів би частіше брати участь у концертних виступах | Так |
| 31. Для мене вивчення шкільного хорового репертуару є найважливішим навчальним завданням | Так |

ДОДАТОК М

МЕТОДИКА
ДІАГНОСТИКИ ПОТРЕБИ
У ПОШУКАХ ЕМОЦІЙНИХ ВІДЧУТТІВ

(Адаптовано для студентів спеціальності «Музичне мистецтво» за
методикою М. Цукермана)

ІНСТРУКЦІЯ

Вашій увазі пропонується ряд тверджень, які об'єднані в пари. З кожної пари Вам необхідно вибрати одне, яке найбільш характерно для Вас, і відзначити його.

Текст опитувальника:

1.а) Я б вважав за краще вивчати дисципліни музичного мистецтва, що вимагають численних виступів, участі в конкурсах, роз'їздів.

б) Я б вважав за краще вивчати дисципліни музичного мистецтва, що не вимагають будь-яких активних дій для реалізації мого потенціалу.

2. а) Мене підбадьорює свіжий, прохолодний день,

б) У прохолодний день я не можу нормально займатися і хочу швидше потрапити додому.

3. а) Мені не подобаються всі тілесні запахи.

б) Мені подобаються деякі тілесні запахи.

4. а) Мені не хотілося б спробувати вивчити незвичний мені за стилем і складності музичний твір, який міг б чинити на мене сильний емоційний вплив,

б) Я б спробував вивчити який-небудь музичний твір не надто складний, але який викликає в мені позитивні емоції.

5. а) Я б вважав за краще вчитися в ідеальному університеті, де кожен чесний, надійний і щасливий.

б) Я б вважав за краще вчитися в університеті, де все можна вирішити швидко і легко за допомогою хабарів, зв'язків, підхалимництва.

6. а) Я не можу грати на інструменті в ансамблі з людиною, яка любить грати в швидкому темпі, відступаючи від написаної в партитурі динаміки.

б) Іноді я люблю грати на інструменті в ансамблі з людиною, яка любить грати в швидкому темпі, відступаючи від написаної в партитурі динаміки і знаходжу це приємним.

7. а) Якби я працював учителем музики, то волів би працювати в школі з твердим і постійним окладом, а не репетитором або іншого роду підрботкою з ризиком заробити мало або нічого.

б) Якби я працював учителем музики, то волів би працювати репетитором, виступати в розважальних закладах, організував би свій колектив, так як у мене була б можливість заробити більше, ніж сидячи на окладі.

8. а) Я не люблю сперечатися з людьми, чий світогляд різко відрізняється від мого, оскільки такі спори, завжди нерозв'язні.

б) Я вважаю, що люди, які не згодні з моїм світоглядом більше стимулюють, ніж люди, які згодні зі мною.

9. а) Більшість студентів витрачають в цілому занадто багато часу на повторення того, що вже вивчили.

б) Нескінченне повторення - це те, без чого не міг би дозволити собі обійтися жоден студент.

10. а) Я б не хотів опинитися загіпнотизованим,
б) Я б хотів спробувати виявитися загіпнотизованим.
11. а) Найбільш важлива мета в житті - жити на повну катушку і взяти від неї стільки, скільки можливо.
б) Найбільш важлива мета в житті - знайти спокій і щастя.
12. а) В холодну воду я входжу поступово, давши собі час звикнути до неї.
б) Я люблю відразу пірнути або стрибнути в море або холодний басейн.
13. а) У більшості видів сучасної музики мені не подобається безладність і дисгармонічність.
б) Я люблю слухати нові і незвичайні види музики.
14. а) Найгірший соціальний недолік - бути грубою, невихованою людиною.
б) Найгірший соціальний недолік - бути надокучливою людиною, занудою.
15. а) Я віддаю перевагу емоційно-виразним людям, навіть якщо вони трохи невірноважені.
б) Я віддаю перевагу більше людям спокійним, навіть «регульованим».
16. а) У студентів, які вивчають гру на всіх наявних інструментах, повинна бути якась несвідома потреба заподіяти собі біль, шкоду.
б) Мені б сподобалося вміти грати на всіх інструментах.

Обробка та інтерпретація:

Отримані відповіді співвідносяться з ключем.

1. а 2. А 3. Б 4. Б 5. Б 6. Б 7. Б 8. Б 9. А 10. Б 11. А 12. Б 13. Б 14. Б 15. А 16. б

Кожна відповідь, який співпав з ключем, оцінюється в один бал. Отримані бали підсумовуються. Сума збігів і є показником рівня потреб у відчуттях. Пошук нових відчуттів має велике значення для музиканта, оскільки стимулює емоції і уяву, розвиває творчий потенціал, що в кінцевому рахунку веде до його особистісного зростання.

Високий рівень потреб у відчуттях (11-16 балів) позначає наявність потягу, можливо, безконтрольного, до нових, які "лоскочуть нерви", вражень, що часто може провокувати випробуваного на участь у ризикованих авантюрах і заходах.

Від 6 до 10 балів - середній рівень потреб у відчуттях. Він свідчить про вміння контролювати такі потреби, про помірність у їх задоволенні, тобто, з одного боку - про відкритість новому досвіду, з іншого боку - про стриманість і розсудливість в необхідних моментах життя.

Низький рівень потреб у відчуттях (від 0 до 5 балів) позначає присутність передбачливості й обережності на шкоду отриманню нових вражень від життя. Випробуваний з таким показником віддає перевагу стабільності і впорядкованість невідомого і несподіваного в житті.

ДОДАТОК Н

Анкета-тест для студентів

(на визначення самооцінки якісної вокально-хорової підготовки, що забезпечують стійкий інтерес до обраної спеціалізації)

П.І.П. _____

Курс _____

Назва хорового класу _____

Вокально-хорова підготовка до вступу у
ВНЗ? _____

Чи можете Ви трансформувати самостійно теоретичні вокально-хорові знання у практичні дії? _____

Чи можете Ви самостійно осмислити і здійснити художню інтерпретацію хорового твору відповідно задуму авторів? _____

Чи можете Ви самостійно розробити методику розучування народного хорового твору відповідно контингенту учасників хорового колективу? (Підкреслити потрібну відповідь)

- самостійно;

- частково самостійно;

- за інструкцією викладача;

Які труднощі у керуванні хором, диригентсько-хоровій підготовці найбільше заважають Вам під час розучування і виконання хорових творів (Відповідь підкреслити)

- диригентської техніки; - хорознавчих чи - методичних знань;

- практичних навичок хормейстерської роботи та управління хоровим колективом; творчих здібностей;

- інші труднощі _____

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллін Е.Б. Музична педагогіка (теорія музичної освіти): підр. для студ. вищ. пед. навч. закл. / Е.Б. Абдуллін, О.В. Ніколаєва; пер. з рос. В.В. Текучев. – 2-е вид. випр. і доп. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 273 с.
2. Абдулліна О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений /О.А. Абдулліна. – М.: Просвещение, 1990. – 142 с.
3. Абдуллин Э.Б. Методика музыкального образования. Учеб. для студ. высш. пед. учеб. зав. / Э.Б. Абдуллин, Е. Николаева. – М.: Музыка, 2006. – 336 с.
4. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю /Віктор Петрович Андрущенко. – К.: Знання України, 2004. – 804, [3] с.
5. Артемова Л.В. Театр і гра. /Л.В. Артемова. – К.: Томіріс, 2002. – 340с.
6. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: книга для учителя. – /Л.Г. Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
7. Арчажникова Л.Г. Структура профессиональной деятельности учителя музыки /Л.Г. Арчажникова. // Подготовка учителя музыки к профессиональной деятельности в школе: межвуз. сб. научн. тр. – Ярославль, 1985. – С. 5-17.
8. Арчажникова Л.Г. Теоретические основы профессионально-педагогической подготовки учителя музыки: дисс... доктора пед. наук.: спец. 13.00.01 – “Теория и история педагогики”. /Л.Г. Арчажникова. – М.: НИИ ОП АПН СССР, 1986. – 442 с.
9. Асафьев Б.В. О хоровом искусстве: сб. статей /Борис Владимирович Асафьев. – Л.: Музыка, 1980. – 212с.

- 10.Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. /Ю.К. Бабанский – М., 1977. – 138 с.
- 11.Байда Л.А. Вокально-хорова робота у системі підготовки майбутнього вчителя музики. /Л.А. Байда. – К.: МДПУ, 1997. – 69 с.
- 12.Безбородова Л.А. Дирижирование. Учеб. пос. для пед. институтів и училищ. /Л.А. Безбородова. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
- 13.Бенч-Шокало О.Г. Український хорівий спів: Актуалізація звичаєвої традиції: Навч. пос. /Ольга Бенч-Шокало. – К., 2002. – 440 с.
- 14.Беспалько В.П. Персонизация образования и обучения как естественная организация просвещения /Владимир Павлович Беспалько // Магистр. – 1998. – № 6. – С.48-61.
- 15.Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии /Владимир Павлович Беспалько. — М.: Педагогика, 1989. — 190, [1] с.
- 16.Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: навч.-метод. посібник /І.Д.Бех. — К.: ІЗМН, 1998. — 204, [1] с.
- 17.Бех І.Д. Виховання особистості: сходження до духовності. /Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2006. – 272 с.
- 18.Боголюбов В.И. Педагогическая технология: эволюция понятия // Сов. педагогика. – 1991. – № 9. – С.123-128.
- 19.Болгарський А.Г. Деякі аспекти формування художньо-творчих умінь у майбутнього вчителя музики / Анатолій Болгарський // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. праць / ред. кол.: Н.В. Гузій (відп. ред.). – К.: УДПУ, 1997. – С. 290-293.
- 20.Болгарський А.Г. Компетентнісний підхід до музично-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики / Анатолій Болгарський //Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики ХХІ ст. Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 16-17 жовтня 2014 р. – К., 2014. – С. 572-580.

21. Болгарський А. “Учень – вчителю”: відновлення зв’язків / Анатолій Болгарський, Дмитро Болгарський // Корнійчук В.П. Маестро Анатолій Авдієвський. Портер хору з мозаїки: художньо-документальна повість. – К.: Криниця, 2012. – С. 179-188.
22. Болгарський А. Хоровий клас і практика роботи з хором. Навч. посіб. для муз.-пед. відділень пед. училищ / А. Болгарський, Г. Сагайдак. – К.: Музична Україна. – 1987.
23. Бондаренко А.В. Формування диригентських прийомів у майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки /А.В. Бондаренко //Наукові записки. Серія: 128. Педагогіка. – 2013. – № 4. – С. 127-131.
24. Бубела О.Ю. Навчально-методичний посібник з курсу загальної гімнастики / О.Ю. Бубела, Р.Л. Петрина, А.І. Синиця –Л.:, 2001. – 100с.
25. Валіт Е.А. Музична компетентність учителя музики як основа його педагогічної діяльності [Електронний ресурс]. /Е.А. Валіт. – Режим доступу: www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2007.../Valit_st.pdf
26. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. /А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991.
27. Вей Дзюнь. Жанрова система народнопісенної культури Китаю: автореф. дис... канд. мистецтвознавства: 17.00.01 /Вей Дзюнь. - НМА України імені П.І. Чайковського. – К., 2006. – 17 с.
28. Гавриш Н. Заняття в педпроцесі: сучасний погляд /Н.Гавриш. //Дошкільне виховання. – 2010. – № 2. – С. 8-11.
29. Гиппиус С.В. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств. /С.В.Гиппиус. – СПб.: Речь, 2001. – 436с.
30. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям /С.У. Гончаренко. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278с.
31. Горбенко С. Дитяче хорове виховання в Україні. /С.С. Горбенко. – К., 1999. – С. 11-27.

32. Грачева Л.В. Тренинг внутренней свободы. Актуализация творческого потенциала. /Л.В. Грачева. – Санкт-Петербург: Речь, 2003.- 57с.
33. Гудкова Т.А. Формирование информационной компетентности будущего учителя информатики в процессе обучения в вузе: автореф. дисс... канд. пед. наук: 13.00.08 – “Теория и методика профессионального образования”. /Т.А. Гудкова. – Чита, 2007. – 22 с.
34. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: [монографія]. /Н.В. Гузій. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
35. Гумінська О.О. Уроки музики в загальноосвітній школі : метод. посібник. /О.О. Гумінська. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. – 104 с.
36. Гуренко Е.Г. Проблемы художественной интерпретации (философский анализ). /Е.Г. Гуренко. – Новосибирск: Наука, 1982. – 256 с.
37. Державна програма “Вчитель”: затверджено постановою Кабінету Міністрів України № 379 від 28.03.2002 // Збірник державних документів, що регламентують роботу закладів освіти України /уклад. С.Г. Мельничук. – Кіровоград: РВВ КДПУ імені В. Винниченка, 2004. – С. 169-173.
38. Дмитриевская К.Н. Анализ хоровых произведений. /К.Н. Дмитриевская. – М., 1965. – С. 4-22.
39. Дмитриевский Г.А. Хороведение и управление хором. Элемент курс: уч. пос., 3-е изд., испр. /Г.А. Дмитриевский. – СПб., 2007. – 111 с.
40. Дмитренко Т.О. Концептуальні засади організації й управління (на матеріалі системи освіти) // Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Харків, 2005. /Т.О. Дмитренко.– Вип. 27. – Ч. 1. – С. 4-18.
41. Доронюк В.Д. Курс техніки диригування для викладачів і студентів вищих навчальних закладів і вчителів шкіл різни типів. /В.Д. Доронюк. – Івано-Франківськ, 2004. – 292 с.

42. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности /М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: БГУ, 1976. – 193 с.
43. Егоров А.А. Очерки по методике преподавания хоровых дисциплин: Пос. для пед. консерваторий /А.А. Егоров. [Под ред. А. Островского. – Л.: Музгиз, 1958. – 189 с.
44. Емельянов В. Фонопедические упражнения для стимуляции голосового аппарата, профилактики и устранения расстройств певческого голосообразования в процессе формирования певческих навыков: Методическая разработка. /В.Емельянов. – Кировоград, 1988. – С. 23-43.
45. Ержемский Г.Л. Дирижер XXI века. Психолингвистика профессии. /Г.Л.Ержемский. – СПб., 2007. – 240 с.
46. Ержемский Г.Л. Закономерности и парадоксы дирижирования. /Г.Л.Ержемский. – СПб.: Форт, 1993. – 261 с.
47. Ержемский Г.Л. Психология дирижирования: некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижера с музыкальным коллективом. /Г.Л. Ержемский. – М.: Музыка, 1988. – 80 с.
48. Єгоров О. Теорія і практика роботи з хором. /О.Егоров. – К.: Державне видавництво образотворчого мистецтва і муз. літератури УРСР, 1961. – 239 с.
49. Живов В. Исполнительский анализ хорового произведения. /В.Живов. – М.: Музыка, 1987. – 95 с.
50. Живов В.Л. Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика: Уч. пос. /В.Живов. – М., 2003. – 272 с.
51. Жофчак З. З досвіду викладання музики у загальноосвітній школі методом відносної сольмізації. /З.З. Жофчак. – Кировоград, 1990. – С. 5-22.
52. Зеленецька І. Розучування пісенно-хорового репертуару з учнями /І.Зеленецька. //Мистецтво та освіта. – 1998. – №4. – С. 8-9.

53. Зиновьева Л.П. Вокальные задачи ауттакта в хоровом дирижировании. /Л.Зиновьева. – СПб.: Композитор, 2007. – 152 с.
54. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посібник /Іван Андрійович Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
55. Иванова Є.М. Комунікативна компетентність вчителя музики /Є.Іванова. //Наука і сучасність: Зб. наук. праць Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005.– Том 48. – С. 43-49.
56. Иконникова Л.Н. Интерпретаторская культура хорового дирижера. /Л.Иконникова – Минск: Изд. центр БГУ, 2005. – 143 с.
57. Каган М.С. Музыка в мире искусства /М.С. Каган. – СПб.: Ut, 1996. – 232 с. СПб., 1996. – 232 с.
58. Казачков С.А. Дирижер хора – артист и педагог. /С.Казачков. – Казань: Казанская гос. консерватория, 1998. – 308 с.
59. Казачков С.А. О вокально-хоровой фразировке: беседы в форме рондо. /С.Казачков – Казань, 2001. – 48 с.
60. Кальчук М.І. Авторська програма елективного курсу основ театрального мистецтва /М.Кальчук. // Початкова школа. – 2006. – № 3. – С.35-37.
61. Коваленко І.Г. Методичні засади формування професійно-особистісних якостей майбутніх учителів музики як керівників хорових колективів: Навч.-метод. посібник. /І.Г. Коваленко. – К., 2006. – 54 с.
62. Когадеев А. Техника хорового дирижирования. Элементарные основы. Учеб. пос. для муз. и муз.-пед. училищ. /А.Когадеев. – Мн., Вышэйшая школа, 1968. – 252 с.
63. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія] /А.В.Козир. – К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2008. – 378 с.
64. Козир А.В. Урахування типологічних особливостей диригентів у процесі формування професійної майстерності] /А.В.Козир. // Науковий часопис

- НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи: Зб. наук. праць. – Київ, 2004. – Вип. 1. – С. 160-164.
65. Колесса М.Ф. Диференційовані жести у диригуванні /М.Колесса. // Питання диригентської майстерності. – К.: Муз. Україна, 1980. – С. 33-41.
66. Коломоєць О.М. Хорознавство: Навч. пос. /О.Коломоєць. – К.: Либідь, 2001. – 168 с.
67. Комісаров О. Початкове навчання співу на фонетичній основі української мови. /О.Комісаров. – Київ, 1995.
68. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: колективна монографія / Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина, О.В. Овчарук, Л.І. Парашенко, О.І. Пометун, О.Я. Савченко, С.Е. Трубочева; під заг. ред. О.В. Овчарук. – К., 2004. – 112 с.
69. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти: Лист МОН України № 1/9-484 від 31.07.2008 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon.nau.ua/doc/?uid=1038.1974.1&nobreak=1
70. Концепція 12-річної загальної середньої освіти // Інформац. збірник МОН України. – 2000. – № 21. – С. 14-25.
71. Корнійчук В.П. Маестро Анатолій Авдієвський. Портрет хору з мозаїки: художньо-документальна повість. /В.Корнійчук. – К.: Криниця, 2012. – 496 с.
72. Корыхалова Н.П. Інтерпретація музики./Н. Корихалова. – Л.: Музыка, 1979. – 150 с.
73. Котляревська О.І. Варіативний потенціал музичного твору: культурологічний аспект інтерпретування: автореф. дис... канд. мистецтвознавства. /О.Котляревська. – К., 1996. – 19 с.
74. Кофман Р.І. Виховання диригента. Психологічні особливості. /Роман Кофман. – К.: Муз. Україна, 1986. – 40 с.

75. Кочнев Ю.Л. Объективное и субъективное в музыкальной интерпретации: автореф. дисс... канд. Искусствоведения. /Ю.Кочнев. – Л., 1970. – 22 с.
76. Кочнев Ю.Л. Музыкальное произведение и интерпретация. /Ю.Кочнев //Сов. Музыка – 1969. – №12. – С. 24-29.
77. Краснощеков В.И. Вопросы хороведения. /А.Краснощеков. – М.: Музыка, 1969. – 300 с.
78. Кречківський А.Ф. Нариси з історії хорового мистецтва України. Навч. пос. для студентів муз.-пед. факультетів вищих навчальних закладів. /А.Кречківський. – Суми: Мрія, 2008. – 120 с
79. Кузнецов Ю.М. Практическое хороведение. Учеб. курс хороведения /Ю.Кузнецов. – М., 2009. – 158 с.
80. Кузнецов Ю.М. Экспериментальные исследования эмоциональной выразительности хора. /Ю.Кузнецов – М., 2007. – 198 с.
81. Кузьмінський А.І. Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики / А.І. Кузьмінський, Н.А. Тарасенкова, І.А. Акуленко. – Черкаси, 2009. – 320 с.
82. Кузьмінський А.І. Педагогіка: підручник / А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. – К.: Знання, 2007. – 447 с.
83. Кушнір В.А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи: автореф. дис.... доктора пед. наук:13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. /В.Кушнір. – К., 2003. – 43 с.
84. Лащенко А.П. Українське хорове мистецтво ХХ ст. /Анатолій Лащенко. //Науковий вісник НМАУ імені П.І. Чайковського. Музичне виконавство. – Вип. 14. Кн.6. – К., 1999. – С. 18-31.
85. Лащенко А.П. Хоровая культура: аспекты изучения и развития. /Анатолій Лащенко. – К.: Музична Україна, 1989. – 136 с.
86. Левандо П. Хоровая фактура. /П.Левандо. – Л.: Музыка, 1984. – 123 с.

- 87.Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. /И.Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
- 88.Лінь Хай. Методичні засади диригентсько-хорової підготовки студентів до роботи в школах Китаю та України: Автореф. дис... канд. пед. наук. Спец. 13.00.02 – “Теорія та методика музичного навчання”. /Лінь Хай. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – 21с.
- 89.Ли Цзюньшен. Развитие хорового искусства и воспитание талантов хоровых дирижеров / Ли Цзюньшен // Педагогика и профессия. – 2006. – № 11. – С.85–86. (на кит. яз.)
- 90.Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – Х.: ОВС, 2002. – 400с.
- 91.Лошков Ю. Професійне музичне мистецтво в понятійному просторі /Ю.Лошков // Культура України : зб. наук. пр. . – Х. : ХДАК, 2008. – Вип. 22. – С.141–152.
- 92.Лю Цзинь. Подготовка оперных артистов в консерваториях Китая: структура и содержание образовательной системы . /Лю Цзинь. // The Emissia. Offline Letters : ART 1407. – СПб., 2010. [Электронный ресурс] – Режим доступа в сети интернет: www.emissia.org/
- 93.Лянь Лю. Музикознавство та професійна музична освіта в Китаї /Лянь Лю //Культура України. – Вип. 39. – 2012. [Електронний ресурс]. – Режим доступу в мережі Інтернет: www.ic.ac.kharkov.ua/RIO/kultura39/36.pdf
- 94.Лянь Лю. Состояние и тенденции развития системы хорового искусства в Китае /Лянь Лю // Культура України. – Вип. 42. – 2013. [Електронний ресурс]. – Режим доступу в мережі Інтернет: www.ic.ac.kharkov.ua/RIO/kultura42/ku42-p2/16.pdf
- 95.Макаренко А.С. О воспитании [сост. и авт. вступ. статьи В.С.Хелемендик]. – 2-е изд., перераб. и доп. /А.С. Макаренко. – М.: Политиздат, 1990. – 115 с.
- 96.Макаренко Г.Г. Творчість диригента: естетико-мистецтвознавчі виміри. /Г.Макаренко. – К.: Факт, 2005. – 328 с.

97. Максименко С.Д. Загальна психологія: підручник / С.Д. Максименко, В.О. Зайчук, В.В. Клименко, М.В. Папуча, В.О. Соловієнко; за заг. ред. С.Д. Максименка. – Вінниця: Нова Книга, 2004. – 704 с.
98. Малько Н.А. Основы техники дирижирования. /С.Малько. – Л.: Музыка, 1965. – 219 с.
99. Мальцев С. Нотация и исполнение. /С.Мальцев. // Мастерство музыканта-исполнителя. – Вып. 2. – М.: Сов. композитор, 1976. – С. 68-104.
100. Мартинюк А.К. Диригентсько-хорові школи в Україні і освіта /А.К.Мартинюк. // Теоретичні та практичні питання культурології: Зб. наук. статей. – Вип. 3. – Запоріжжя: ЗДУ, 2000. – С. 106-112.
101. Мартинюк А.К. Диригування: Навч. пос. /А.К.Мартинюк. – Мелітополь, 1996. – 125 с.
102. Масол Л. Концепція загальної мистецької освіти /Л.Масол. // Мистецтво та освіта. – 2004. – №1. – С. 2-5.
103. Методы системного педагогического исследования /под ред. Н.В. Кузьминой. – Л.: ЛГУ, 1980. – 172 с.
104. Михаськова М.А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики: автореф. дисс... канд. пед. наук: 13.00.02 – “Теорія і методика навчання музики і музичного виховання”. /М.Михаськова. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – 19 с.
105. Москаленко В.Г. До визначення поняття «музичне мислення» /В.Г.Москаленко //Українське музикознавство [відп. ред. І.Ф. Ляшенко]. – К.: НМАУ, 1998. – Вип. 28. – С. 48-53.
106. Музыкальное образование: Методолого-методическая подготовка учителя музыки: Программы дисциплин по специальности 030700 – Музыкальное образование: Для педагогических университетов и институтов. – М.: Флинта, 2000. – 200 с.
107. Мурована Н.М. Педагогічне керівництво розвитком професійної компетентності вчителів музики у післядипломній освіті: автореф. дисс...

- канд. пед. наук: 13.00.06 – “Теорія і методика управління освітою”.
/Н.Мурована. – К.: Ун-т менеджменту освіти АПН України, 2008. – 20 с.
108. Мусатов С.О. Актуальна готовність вчителів до взаємодії з учнями /
С.О. Мусатов, В.М. Зливков, Н.Н. Хомутиннікова, Н.В. Кузьменко //
Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 2. – С. 4-18.
109. Мусин М.А. Язык дирижерского жеста. /М.Мусин. – М.: Музыка, 2011. –
232 с.
110. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Серія 14. Теорія і
методика мистецької освіти. – Вип. 14 (19). – Ч. I. – К., 2013. – 249 с.
111. Никитин С.В. Роль театральной педагогики в становлении и развитии
личности учащегося / С.В. Никитин, Е.В. Кузнецов // Педагогика: традиции
и инновации: материалы междунар. науч. конф. –Т. I. –Челябинск: Два
комсомольца, 2011. – С.20-22.
112. Огороднов Д.Е. Методика музыкально-певческого воспитания: Уч. пос.
/Д.Огороднов. – М.: Планета музыки, 2014. – 224 с.
113. Ожегов С.И. Словарь русского языка. /С.И. Ожегов. – М.:
Сов. энциклопедия, 1973. – 847 с.
114. Оконь В. Основы проблемного обучения. /В.Оконь. – М.: Просвещение,
1968. – 208с.
115. Олексюк О.М. Духовний потенціал музично-творчого колективу в
системі підготовки студентів вузів культури до неперервної освіти /
О.М. Олексюк. // Художня освіта і проблеми виховання молоді:
зб. наук. статей. – К.: ІЗМН, 1997. – С. 73-78.
116. Олексюк О.М. Музично-педагогічний процес у вищій школі /
О.М. Олексюк, М.М. Ткач. – К.: Знання України, 2009. – 123 с.
117. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості:
сфера музичного мистецтва: навч. посібник. /Ольга Миколаївна Олексюк,
Ткач Марія Михайлівна. – К.: Знання України, 2004. – 264с.

118. Ольхов К.А. О дирижировании хором [пособие] /Константин Абрамович Ольхов. – Л.: Музгиз, 1961. – 108 с.
119. Ольхов К. Теоретические основы дирижерской техники. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1984. – 160 с.
120. Орлов В.И. Ученик по хоровому дирижированию / В.И. Орлов, Комиссаров.
121. Осеннева М.С. Методика работы с детским вокально-хоровым коллективом / М.С. Осеннева, В.А. Самарин, Л.И. Уколова. – М. : Музыка, 1999. – 224 с.
122. Осеннева М.С. Хоровой класс и практическая работа с хором: Учеб. пос. / М.С. Осеннева, В.А. Самарин. – М., 2003. – 192 с.
123. Падалка Г.М. Актуальні проблеми професійної підготовки вчителя музики /Г.М.Падалка. // Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К.: НПУ, 2000. – Вип. 1. – С. 9-21.
124. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). /Г.М.Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 247 с.
125. Падалка Г.М. Пріоритетні напрямки розвитку сучасної мистецької освіти /Г.М.Падалка. // Наук. часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. – Вип. 1 (6). – К., 2004. – 15-20.
126. Падалка Г.М. Формирование эстетических идеалов и вкусов будущих учителей музыки: автореф. дисс... доктора пед. наук: спец. 13.00.01 – “Теория и история педагогики”. /Г.М.Падалка. – К., КГПИ имени М.А. Горького, 1989. – 47 с.
127. Пархоменко Л.О. Українська хорова п'єса: Типологія, тематизм, композиція. /Л.Пархоменко. – К.: Музична Україна, 1979. – 286 с.
128. Печерська Е.П. Уроки музики в початкових класах: навч. посібник. /Е.Печерська. – К.: Либідь, 2001. –272с.

129. Пигров К.К. Руководство хором /К.К. Пигров. – М.: Музыка, 1964. – 220 с.
130. Плахотнюк Н.П. Методи та форми навчально-ігрового проектування у підготовці майбутніх учителів до інноваційної діяльності [Електронний ресурс]. /Н. Плахотнюк. – Режим доступу в мережі Інтернет: eprints.zu.edu.ua/6779/1/10pnpmtf.pdf
131. Пляченко Т.М. Підготовка майбутнього вчителя музики до роботи з учнівськими оркестрами та інструментальними ансамблями: монографія. /Т.Пляченко. – Кіровоград: “Імекс – ЛТД”, 2010. – 428 с.
132. Полубоярина І.І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 – “Теорія і методика професійної освіти”. /І. Полубоярина. – Житомир, Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2008. – 20 с.
133. Проворова Є.М. Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики: автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.02 – “Теорія методика навчання музики і музичного виховання”. /Є.Проворова. – Київ, НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 19 с.
134. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: Навчальний посібник. /В.Рибалка. – К.: ІЗІМН, 1996. – 236с.
135. Родигіна І.В. Компетентнісно-орієнтований підхід до навчання. /І.Родигіна. – Х.: Основа, 2005. – 94 с.
136. Рожок В.І. Історія українського диригентського виконавства: творчість Стефана Турчака /В.Рожок. // До сторіччя НМА імені П.І. Чайковського. – 2013. – 328 с.
137. Роменець В.А. Історія психології: ХІХ - початок ХХ століття. навч. посіб. /Володимир Андрійович Роменець. – К.: Либідь, 2007. – 830 с.

138. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі: навч.-метод. посібник. /О.Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 216 с.
139. Руденко Т.Б. К вопросу об особенностях дидактико-методической компетентности учителя начальных классов [Электронный ресурс] /Т.Руденко. // Интернет-журнал СахГУ “Наука, образование, общество”. – Режим доступа: www.journal.sakhgu.ru/work.pdf?id=18
140. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна і мистецька: Навч. пос. /О.П.Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
141. Светозрова Е.Д. Антология русской светской хоровой музыки а’капелла. /Е. Светозрова. – СПб.: Композитор, 2013. – 96 с.
142. Семенюк В.О. Хоровая фактура. Проблемы исполнительства. /В.Семенюк. – М.: Композитор, 2008. – 328 с.
143. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. 2-е изд. /М.Скаткин. – М.: Педагогика, 1984. – 96 с.
144. Скрипченко А.В. Психологические аспекты профессиональной ориентации учащихся. /А.Скрипченко. – К., 1988. – 68 с.
145. Слостенин В.А. Педагогика. Учеб. пос. для студ. высш. учеб. зав. / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
146. Смирнова Т.А. Теорія та методика диригентсько-хорової освіти у вищих навчальних закладах: психолого-педагогічний аспект: Монографія / Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди /Т.Смирнова. – Горлівка, 2008. – 445 с.
147. Сокольников Ю.П. О системном понимании воспитания /Ю.Сокольников. // Сов. педагогика. – 1990. – № 7. – С. 54-58.
148. Сохор А.Н. Музыка как вид искусства // Вопросы социологии и эстетики музыки: статьи и исследования (в 3 т.) /А.Сохор. [Ред.-сост. М. Арановский. – Л.: Сов. композитор, 1981. – Т. 2. – С. 111-293.

149. Стандарт вищої освіти. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010100 – Педагогіка і методика середньої освіти. Музика. Напрямок підготовки 0101 – Педагогічна освіта. – К.: МОНУ, 2003. – 101 с.
150. Струве Г.А. Музыка для всех /Г.Струве. [Под ред. Е. Луцкой. – М.: Мол. гвардия, 1978. – 206 с.
151. Стулова Г.П. Теория и практика работы с детским хором. /Галина Стулова. – М.: Владос, 2002. – 176 с.
152. Сухомлинська О. Деякі аспекти еволюції сприйняття творчості В. Сухомлинського: дорога довжиною в 40 років. /О. Сухомлинська. //Історія педагогіки в особах. – 2012. – С. 62-72.
153. Сухомлинський В.А. О воспитании. /В. Сухомлинський. – М.: Политическая литература, 1982. – 270 с.
154. Тельчарова Р.А. Структура музыкальной деятельности и предпосылки её оптимизации в процессе подготовки учителя музыки. /Р.Тельчарова. //Музыкальная культура и личность. – Владимир: ВГПИ, 1987. – С. 5-7.
155. Ткаченко Т.В. Основи формування професійно-педагогічної майстерності вчителя музики і співу: навч.-метод. посібник. /Т.Ткаченко. – Х.: ЧП “Нове слово”, 2005. – 184 с.
156. Ткачова Н.П. Формування диригентських навичок майбутнього вчителя музики під час педагогічної практики в загальноосвітній школі /Н.Ткачова. // Простір і час сучасної науки. Педагогіка. Матеріали наук. конф. – 25-27.04.2014. [Електронний ресурс]. – Режим доступу в мережі Інтернет: int-konf.org/konf042014/765-tkachova-n-p-formuvannya-dirigentskih-navichok-maybutnogo-vchitelya-muziki-pd-chas-pedagogchnoyi-praktiki-v-zagalnoosvtny-shkol.html
157. Ткач Ю. Специфіка диригентської інтерпретації у хоровому виконавстві /Ю.Ткач. // Наша парафія [Електронний ресурс]. – Режим

доступу в мережі Інтернет: www.parafia.org.ua/biblioteka/kultura/spetsyfikacyi-horovomu-vykonavstvu/

158. Федоріщева С.П. Естетичні основи формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 – “Теорія і методика професійної освіти”. /С.Федоріщева. – Луганськ: ЛДПУ імені Т. Шевченка, 2001. – 20 с.
159. Фен Ибинь. Вопросы о реформы системы профессионального хорового образования в педагогических вузах /Фен Ибинь. // Музыка Китая. – 2004. – № 3. – С.113–114. (на кит. яз.).
160. Філософія: підручник (для вищої школи) / за заг. ред. В.Г. Кременя, М.І. Горлача. – Х.: Прапор, 2004. – 736 с.
161. Фіцула М.М. Педагогіка: Навч. пос. для студ. вищ. пед. закл. освіти. – 3-тє вид., перероб. і доп. /М.Фіцула. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. – 232 с.
162. Хлебнікова Л.О. Методика хорового співу в початковій школі: Методичний посібник. /Л.Хлебнікова. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2006. – 216 с.
163. Хуань Сюань. Влияние хорового искусства на общее воспитание студентов. / Хуань Сюань.. // Вопросы об искусстве. – 2004. – № 51. – С.88–89.(на кит. яз.)
164. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. /А.Хуторской. // Народное образование. – 2003. - № 2. – С. 58-64.
165. Цзінь Нань. Методичні засади вокального навчання студентів з КНР у системі музично-педагогічної освіти України. Автореф. дис... канд. пед. наук. 13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання». /Цзін Нань. - К., 2009. – 21 с.
166. Чень Юй. Хоровое образование вузов на современном этапе /Чень Юй. //Известия современной экономики. – 2010. – № 3. – С. 616-619. (на кит. яз.)

167. Чесноков П.Г. Хор и управление им: Пособие для хоровых дирижеров. /П.Чесноков. – 3-е изд. – М.: Музыка, 1961. – 238 с.
168. Чжан Лу. Особливості індивідуально-групових форм диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах /Чжан Лу //Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. праць. – Вип. 16 (21). – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – С. 137-141.
169. Чжан Лу. Професійна модель особистості учителя музики – керівника шкільного хору /Чжан Лу //Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. праць. – Вип. 18 (23). – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – С. 200-203.
170. Чжан Лу. Сутність, зміст і структура диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах /Чжан Лу //Наукові записки: Зб. наук. статей. – Вип. СXXXI (126). – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – С. 147-155.
171. Чжан Лу. Розробка репертуару та зміст диригентської роботи зі студентами над хоровими творами на індивідуальних та групових заняттях /Чжан Лу //Музичне мистецтво в освітньому дискурсі: зб. наук. праць. – К: КУ імені Бориса Грінченка, 2015. – С. 181-189.
172. Чжан Лу. Взаємодія форм диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах діалогу китайської та української культур /Чжан Лу //Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць [за заг. ред. проф. В.І.Сипченка. – Вип. LXXVI. – Слов'янськ: ДДПУ, 2016. – С. 199-205.
173. Чжан Лу. Педагогические условия дирижерско-хоровой подготовки будущих учителей музыки к работе в общеобразовательных учреждениях //Zbiór artykułów naukowych Konferencji Międzynarodowej

- Naukowo-Praktyczney "Naukowe Wyszukaj. – Warszawa, 30.10.2015. – S. 43-47.
174. Чижилова В. Дирижерско-хоровая подготовка учителя музыки / В. Чижилова, И. Курченко. – Саратов, 2012. – 59 с.
175. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. /А.Щербаков. – Л.: Просвещение, 1967. – 269 с.
176. Щолокова О.П. Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманістичних ідей. /О.Щолокова. // Наук. часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. – К., 2007. – Вип. 4 (9). – С. 11-15.
177. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. /О.Щолокова. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 1996. – 170 с.
178. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. /В.Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
179. Alexander, S. (1999). An evolution of innovative projects involving communication and information technology in higher education // Higher education research and development, 18 (2), 173-183.
180. Boucher, A. (1998). Information technology-based teaching and learning in higher education: a view of the economic issues // Journal of Information Technology for Teacher Education, 7 (1), 87-111.
181. Dyganova E.A. Organization a Culture of Self-education of Music Teachers / E.A. Dyganova, Z.M. Yavgildina // International Education Studies: Published by Canadian Center of Science and Education. – 2015. Vol. 8, No 6. – P. 95-103.
182. Hutmacher W. Key competencies for Europe. – Berne, 1996. – 28 p.
183. PAN Maoyuan. Практическое значение профессионального музыкального образования // Исследование высшего образования. – П. : Изд. высшего образования, 1997. – Вып. 4. – С.4–7. (на кит. яз.)

184. Zhang Lu. Pedagogical Conditions of Choral Conducting Training of Future Teachers of Musical Art Education to Work in Secondary Schools /Zhang Lu. Intellektua Archive, Volume 4, Number 6 – Toronto, November 2015 – Publisher: Shiny World Corp. – Canada, Toronto, 2015. – P.170-178.
185. Schwartz Sandra. Predictors of Choral Directors' Voice Handicap [Web]: <http://www.questia.com/library/journal/1P3-3457126911/predictors-of-choral-directors-voice-handicap>.
186. Tuning Educational Structures in Europe // Universities' contribution to the Bologna Process: An introduction. – 2nd Edition [Electronic resource]. – Access mode to the resource: www.tuning.unideusto.org/tuningeu/.