

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

На правах рукопису

КАБРИЛЬ КАТЕРИНА ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 371.134:78

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ  
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ  
ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:  
ОЛЕКСЮК ОЛЬГА МИКОЛАЇВНА  
доктор педагогічних наук, професор

Ніжин – 2013

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1	
ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	12
1.1. Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури з теми дослідження .....	12
1.2. Зміст і структура ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики.....	26
Висновки до першого розділу.....	45
РОЗДІЛ 2	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ....	47
2.1. Методологічні засади та методика проведення дослідження .....	47
2.2. Діагностика рівнів сформованості ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки.....	61
2.3. Обґрунтування моделі формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики.....	86
Висновки до другого розділу.....	101
РОЗДІЛ 3	
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ УМОВ ТА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ДИРИГЕНТСЬКО- ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	102
3.1. Педагогічні умови формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової	

підготовки.....	102
3.2. Методика формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.....	112
3.3. Результати дослідно-експериментальної роботи.....	138
Висновки до третього розділу .....	158
ВИСНОВКИ.....	161
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	165
ДОДАТКИ.....	190

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Формування професійної підготовки особистості майбутнього вчителя музики визначається реформуванням сучасної освіти, що вимагає радикальних змін у навчально-виховному процесі, використання новітніх технологій і методів навчання, що сприяли б реалізації інтелектуально-духовного потенціалу студентів та розвитку їх ціннісних компетентностей. Особливістю сучасного етапу розвитку суспільства є ставлення до студента як до найвищої соціальної цінності. Реформування освітньої галузі покликане сприяти орієнтації молоді на засвоєння цінностей та керування ними у своєму житті й професійній диригентсько-хоровій діяльності. Завдання сучасної вищої педагогічної школи полягає не тільки в тому, щоб дати відповідні професійні знання, а й щоб підготувати вчителя, який глибоко розуміє і усвідомлює свою роль у суспільстві, вміє творчо використовувати здобуті знання на практиці, працювати з учнями та їхніми батьками, з педагогічним колективом, цінує думку колег, використовує передовий педагогічний досвід, критично оцінює досягнуте, володіє ціннісними компетенціями. Вирішення цієї проблеми започатковується у вищому педагогічному закладі й передбачає насамперед створення і розвиток хорового колективу студентської групи.

Проблема підготовки студентів мистецьких факультетів до продуктивної діяльності у сфері диригентсько-хорової підготовки вчителя музики є актуальною, її розглядали в історичному (А.Мартинюк [106], І.Павлик [19] та ін.); хорознавчому (О.Бенч-Шокало [13], А.Лашенко [94] та ін.), диригентсько-хоровому (С.Горбенко [37], П.Ковалик [73], А.Козир [76], Л.Костенко [79-81], А.Кречківський [85], Л.Сверлюк [160], С.Світайло [164;165] та ін.), вокально-хоровому (О.Стахевич [178], Л. Лабінцева [93] та ін.), музично-психологічному (Л.Бочкар'єв [26], Е.Назайкінський [118], С.Науменко [120] та ін.), музично-педагогічному (А.Болгарський [20], Л.Коваль [74], О.Олексюк [126-128], Г.Падалка [131], О.Ростовський [152-

153], О.Рудницька [155-157], Я.Сверлюк [161-162], Т.Смирнова [172-173], О.Щолокова [211] та ін.) аспектах.

У сучасних соціально-економічних умовах ефективно діє фахівець, який реагує на нові соціальні очікування, мобільний, здатний до творчого зростання і професійного самовдосконалення, до оновлення своїх знань, збагачення професійної теорії і практики, вміє користуватися медіа- та сучасними інформаційними технологіями. У зв'язку з цим виникає необхідність оновлення української освіти, яка в концепції модернізації визначається як відповідність сучасним життєвим потребам розвитку країни. У педагогічному плані – це орієнтація освіти не тільки на засвоєння певних знань, але і на розвиток цінностей особистості, її пізнавальних і творчих здібностей, формування нової системи універсальних знань, умінь, навичок, а також досвіду самостійної діяльності і особистої відповідальності, тобто на формування сучасних ключових видів компетентності, у тому числі й ціннісних, як основи життєдіяльності майбутнього фахівця. Саме тому суспільство зацікавлене у формуванні у стінах ВНЗ висококваліфікованого фахівця, здатного до успішної соціалізації, котрий володіє високим рівнем розвитку ціннісних компетентностей, відповідає вимогам до педагога сучасної школи.

Ціннісні компетентності в контексті нашого дослідження розглядаємо як інтегровану якість особистості вчителя музики, в якій поєднуються знання і цінності. Вона дозволяє висловлювати професійно грамотні судження, оцінки, думки, здатність бачити й розуміти докільля як цінність, орієнтуватися в ньому, вміти вибирати ціннісно-сміслові установки для своїх дій і вчинків, ухвалювати рішення.

В Україні коло досліджень, присвячених проблемі структури та змісту ціннісних компетентностей, досить обмежене (В.Луговий [100-101]). На думку багатьох сучасних учених і практиків, цінності визначають суть освіти, у тому числі і виховання людини. Саме цінності, а отже, й формування ціннісного відношення до світу та своєї особистості в ньому є

основою змісту і спрямованістю виховання у працях В.Караковського [70], З.Равкіна [146], В.Шадрикова [203], Н.Щуркової [212] та інших науковців.

Категорія «цінність» стала предметом наукових зацікавлень в останній третині минулого століття. Вона розглядалася у філософії (С.Анісимов [6], В.Василенко [27], А.Здравомислов [51], В.Тугаринов [186] та ін.), психології (В.Асєєв [9], О.Леонтєєв [95], С.Рубінштейн [154], Д.Узнадзе [187] та ін.), соціально-педагогічних дослідженнях (Т.Ахаян [10], А.Кир'якова [72], М.Казакіна [69], Ю.Пелєх [136], М. Яницький [215-216] та ін.).

Дослідження сутності й структури поняття «компетентність» вичленовує достатньо широкий спектр його трактувань, що дозволяє використовувати цей термін стосовно різноманітних сфер життєдіяльності людини. На сьогодні досить повно вивчені професійна, фахова, комунікативна, правова, соціальна компетентності.

Становлення ціннісних компетентностей набуває більшого значення у зв'язку з ускладненням і розширенням соціального досвіду, виникненням нових різноманітних форм подання і перетворення інформації, з необхідністю освоєння нових соціальних ролей, із зростанням рівня тих вимог, які ставить до людини суспільство і за дотримання яких вона несе відповідальність.

Отже, актуальність проблеми, її недостатнє розроблення в науковій літературі, потреба у ціннісно компетентному вчителів музики зумовили вибір теми дослідження: **«Формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконане відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя за темою «Вдосконалення диригентсько-хорової та вокальної підготовки майбутнього вчителя музики в умовах кредитно-модульної системи».

Тему дисертації затверджено Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (протокол №7 від 25 лютого 2010 р.) і узгоджено в бюро Міжвідомчої Ради з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології України (протокол № 2 від 30 березня 2010 р.).

**Мета і завдання дослідження.** *Мета* полягає у розробці, обґрунтуванні й експериментальній перевірці педагогічних умов і методики формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Відповідно до мети поставлено такі *завдання*:

– проаналізувати стан вивчення питання формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики;

– розкрити сутність і зміст понять «ціннісні компетентності», «ціннісні компетентності майбутнього вчителя музики, який здобуває диригентсько-хорову підготовку»;

– виявити структурні компоненти ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики;

– визначити критерії, показники та рівні сформованості ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки;

– обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність педагогічних умов і методики формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

*Об'єкт дослідження* – процес професійної підготовки майбутнього вчителя музики у вищих навчальних закладах.

*Предмет дослідження* складають педагогічні умови і методика формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

**Методи дослідження**

Для досягнення поставленої мети та вирішення окреслених завдань використано такі *методи*:

– *аналіз, систематизація й узагальнення* філософської, педагогічної, мистецтвознавчої, психологічної літератури з метою з'ясування стану розробленості досліджуваної проблеми та уточнення понятійного апарату;

– *моделювання* – для розроблення моделі формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін;

– *анкетування, тестування, бесіди, спостереження, оцінювання, педагогічний експеримент* з метою діагностики ефективності формування ціннісних компетентностей у процесі диригентсько-хорової діяльності та перевірки педагогічних умов;

– *методи математичної статистики* – для математичної обробки результатів щодо здійснення кількісного та якісного аналізу одержаних даних (використовувалася формула середньозначущої арифметичної величини, рангова кореляція Спірмена).

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

– у системі професійної освіти теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено зміст і структуру ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки;

– визначено структурні компоненти ціннісних компетентностей особистості: естетичний, пізнавальний та морально-етичний;

– визначено показники (стійкість інтересу до музичного мистецтва та диригентсько-хорової діяльності; прагнення до оволодіння ціннісними компетентностями в сфері диригентсько-хорової підготовки; здатність до емоційно-ціннісного осмислення вокально-хорових творів, в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін; власні аксіологічні уподобання в сфері музичного мистецтва; усвідомлення ціннісної значущості знань про інноваційні технології; здатність здійснювати музично-теоретичний, вокально-хоровий та ціннісний аналіз виконуваного твору; здатність

здійснювати морально-етичний розвиток школярів засобами вокально-хорового співу; вміння оцінити специфіку, художньо-образну структуру, зміст і цінність музичного твору; здатність мобільно застосовувати наявні ціннісні компетентності та вміння оперувати ними в диригентсько-хоровій діяльності; здатність майбутнього учителя музики засобами вокально-хорового співу сприяти соціокультурному розвитку школярів; здатність до активної концертно-виконавської діяльності хорового колективу) сформованості;

– встановлено педагогічні умови (забезпечення гуманістичної спрямованості змісту диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики, ціннісно-творча взаємодія викладача зі студентами у процесі роботи над хоровими творами; стимулювання ціннісно-орієнтаційної діяльності студентів в період педагогічної практики), що сприяють ефективному формуванню ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової діяльності;

– розроблено методику формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики;

*удосконалено:*

– критерії (афективні, когнітивні, поведінкові);

– модель формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки;

*подальшого розвитку набули:*

– форми: навчальні заняття (лекції, практичні, семінарські, індивідуальні, виконання творчих завдань, тренінг, комп'ютерний практикум), самостійна робота, практичні заняття, та методи (пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, активно-пошукові, проблемні, практичні) формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки.

**Практичне значення одержаних результатів** дослідження полягає у тому, що розроблено два спецкурси («Ціннісні компетентності як основа

професійної підготовки майбутніх учителів музики» та «Музично-комп'ютерні технології у хоровому аранжуванні») та апробована методика формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки може бути використана при викладанні дисциплін диригентсько-хорового циклу.

Результати дисертаційного дослідження впроваджено у навчально-виховний процес Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (довідка від 22 листопада 2012 р., № 04/317), Київського університету імені Бориса Грінченка (довідка від 16 листопада 2012 р., № 285), Рівненського державного гуманітарного університету (довідка від 5 грудня 2012 р., № 498), Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка від 28 грудня 2012 р., № 06/2260).

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення, висновки та попередні результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя (2010–2012), а також оприлюднені в доповідях автора на науково-практичних конференціях різних рівнів:

– *міжнародних*: «Інновації у вищій освіті: проблеми та перспективи» (Кременець, 2010); «VII Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О.П.Рудницької» (Київ, 2010); «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології» (Рівне, 2010); «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2011); «Художня культура і освіта: традиції, сучасність, перспективи» і Міжнародний полікультурний фестиваль «Золоті обереги вічності» (Мелітополь, 2012);

– *всеукраїнських*: «Мистецька освіта XXI століття: проблеми теорії і практики» (Ніжин, 2010); «Актуальні проблеми сучасної музичної освіти та виконавства» (Ніжин, 2011); «Формула творчості: теорія і методика мистецької освіти» (Луганськ, 2011); «Мистецькі діалоги: культура, освіта, виконавство» (Ніжин, 2012).

**Публікації.** За результатами дослідження опубліковано 9 одноосібних наукових праць, з яких: п'ять статей у наукових фахових виданнях України, чотири – у збірниках матеріалів конференцій.

**Структура дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, 5 додатків на 35 стор., списку використаних джерел. Повний обсяг дисертації становить 225 стор., основний текст – 164 стор. Обсяг, що займають ілюстрації, таблиці, додатки, література – 61 стор. Робота містить 14 таблиць, 5 рисунків, список використаних джерел (121 найменувань, із них 5 – іноземною мовою).

## РОЗДІЛ 1

### ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури з теми дослідження

Увага до проблеми розвитку ціннісних компетентностей визначається соціально-економічними перетвореннями у країні, що істотно вплинули на українську освіту й створили реальні передумови для її оновлення. Одним із чинників інновацій в освіті виступають запити розвитку економіки і ринкових відносин. Сучасний ринок праці висуває вимоги не до конкретних знань, а до ціннісних компетенцій працівників, затребує їх особистісні якості. Приєднання України до Болонського процесу також визначає необхідність переходу на термінологію, за допомогою якої можна було б описати освітній процес, зокрема його цілі і результати. Стандарти професійної освіти нового покоління вже формулюються мовою компетенцій, проте впровадження компетентнісного підходу в освітній процес вимагає рішення багатьох дослідницьких завдань.

Ідеї компетентнісно орієнтованої освіти – предмет наукового пошуку російських (В.Болотов, В.Краєвський, В.Серіков, А.Хуторський та ін.) [21; 84; 197] та українських (Н.Бібік, Н.Москалюк, О.Овчарук, О.Пометун, І.Родигіна та ін.) [17; 115; 125; 141-142; 150] учених. Як зазначають дослідники, компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки, з одного боку, стосується особистості студента, а з іншого, може бути реалізований і перевірений тільки у процесі виконання конкретним студентом певного комплексу дій. Тож компетентнісний підхід передбачає трансформування, перш за все, змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує об'єктивно,

для «всіх» студентів, на суб'єктивні надбання одного студента, які можна виміряти. Саме тому важливими є усвідомлення поняття компетентності, розуміння того, яких саме компетентностей потрібно навчати і як, що має бути результатом навчання [115].

Аналіз різноманітних наукових джерел дає підстави виокремити три підходи до визначення співвідношення понять компетенція та компетентність:

– обидва терміни вживаються як синоніми (Е.Зеєр, А.Павлова, Є.Симанюк, С.Клепко, Дж.Равен та інші).

– чітко розмежовують ці поняття (В.Краєвський, В.Луговий, О.Олексюк, Р.Уайт, А.Хуторський, Е.Шорт та інші)

Представники *другого підходу* вважають компетенції складовими компетентності (Л.Заніна, К.Махмурян, Н.Меньшикова, І.Перестороніна, В.Софронова та інші).

Згідно з *третьім підходом* компетентність тлумачать, як здатність до діяльності, а компетенція – коло повноважень певної особи (В.Кальней, О.Пометун, С.Шишов та інші).

Для подальшого користування термінами «компетентність» і «компетенція», зробемо спробу їх розмежування. Вочевидь, поняття «компетентність» ширше за «компетенції». Воно включає разом із когнітивно-знанневим ще і ціннісно-мотиваційний, відносний і регулятивний компоненти. Компетентність частіше за все розуміють як інтегральну якість особистості, що виявляється в загальній здатності та готовності її до діяльності, заснованої на знаннях, цінностях і досвіді, набутих у процесі навчання і соціалізації та орієнтованих на самостійну та успішну участь у діяльності. Формування компетентності в освітньому процесі висуває на перше місце не інформованість студента, а його вміння вирішувати проблеми в різних галузях. У свою чергу, поняття «компетенція» значно ширше за поняття «знання», «вміння», «навички», оскільки включає спрямованість особистості (мотивацію, ціннісні орієнтації тощо), її здатності долати

стереотипи, відчувати проблеми, виявляти проникливість, гнучкість мислення; характер – самостійність, цілеспрямованість, волеві якості. Компетенції розвивають здібності: здатність вчитися, спілкуватися, діяти. Компетенція – це образ, ідеал, взірець, до якого, розвиваючись, учень йде і стає компетентним.

На наш погляд, найбільш точно поняття «компетенція» можна визначити як знання, а «компетентність» – як уміння виконувати дії і функції суб'єкта певного виду діяльності, засновані на необхідних знаннях, навичках, особистісних рисах і ціннісних орієнтаціях. Наприклад, компетенція – це якщо учень знає, що таке ноти, а компетентність – це коли він уже вміє за допомогою нот проспівати твір, навчити грати на музичному інструменті, ціннісно та цілісно осмислити почутий твір, написати власну музику. Тобто якщо компетенції – це знання, то компетентність – уміння застосувати ці знання та цінності в будь-якій ситуації, ділитися ними, а також постійно поповнювати і розширювати свої компетенції і пам'ятати, що саме по собі знання вже є цінністю.

Таким чином, необхідно чітко усвідомити, що *компетенція* – це, в першу чергу, об'єктивні вимоги до людини, яка виконує певний вид діяльності, зафіксовані у професіограмі або, точніше, в моделі діяльності суб'єкта певного виду діяльності, що реалізується при виконанні тієї чи іншої соціальної ролі.

*Компетентність* – це категорія, що характеризує ступінь оволодіння конкретною людиною тими чи іншими компетенціями.

В.Луговий зауважує, що у визначенні поняття «компетентність» традиційно найбільш популярними й прийнятними є знання та вміння, натомість менш помітними – цінності, хоча всі вони, на його думку, є основоположними, тобто рівноважливими. Отже, в умовах певної теоретичної і практичної зневаги до поняття «цінності» слід доводити їх не меншу значущість, ніж знань та вмінь [101, с. 394].

Стосовно нашого дослідження необхідно розкрити зміст поняття «цінності» й «ціннісні орієнтації» для визначення сутності та змісту ціннісних компетентностей.

Природу, походження і роль цінностей у житті людини і суспільства вивчає *аксіологія* – вчення про цінність (від грец. *axio* – цінність, *logos* – слово, учення).

Проблему цінностей, ціннісних ставлень можна позначити як одну з вічних проблем, породжених самим ходом історичного розвитку цивілізації. Ще давньогрецькі мислителі порушували питання виховання духовного начала в кожній людині. Невипадково основоположними для багатьох наук про людину стали сократівські питання про сенс життя, добро, красу, істину.

От і сьогодні постає проблема пошуку шляхів, засобів повернення до абсолютних цінностей, «сократівської триєдності Істини, Добра та Краси», цінностей життя, що відображають надбання всього людського роду, є його культурною спадщиною.

Складна природа цінностей зумовила різні підходи до їх визначення та класифікації. Німецький філософ-неокантіанець Г.Ріккерт уважав, що існують шість галузей цінностей: наука, мистецтво, релігія, мораль, досконале життя і божественна любов [149, с. 152–180]. В.Василенко розглядає категорію «цінності» з позицій ставлення до неї суб'єкта. Оскільки «цінність» детермінована обома сторонами ціннісного ставлення, то її величина і характер залежать також від визначень суб'єкта (суб'єктивний характер цінностей) і властивостей об'єкта – носія цінності (об'єктивний характер цінності) [27, с. 45]. У тому, що цінність є одночасно і предметом, і ставленням до цього предмета, й полягає особливість категорії «цінність». Існують різні погляди щодо питання природи цінностей і їх розуміння, але в одному філософи єдині: які цінності, такими є суспільство і особистість. Невипадково проблема цінностей виходить на перше місце в перехідні періоди суспільного розвитку.

Теоретико-методологічне обґрунтування цінностей знаходимо у працях вітчизняних та зарубіжних соціологів І.Майзель [103], О.Научитель [121], Ю.Школенко [207], А.Ятченко [222]. У ХХ ст. соціологи послуговувалися неокантіанським тлумаченням цінності, яке використав Макс Вебер. У нього цінність однократна та беззаконна, вона – довільно і навіть ірраціонально проєктоване людиною явище. Для А.Здравомислова істотним у цінностях є ступінь вираженості духовного багатства особистості. Цінності, на його думку, – це особливі продукти духовної діяльності людини, в ході якої певним чином перетворюються і демонструються соціальні властивості речей [51, с. 221].

З точки зору психологічної науки, цінності проходять крізь сферу життєвої діяльності та входять до психологічної структури особистості як форми особистісних цінностей. Вагомий внесок у розвиток психології цінностей зробили Д.Леонтьєв [96], С.Рубінштейн [154], Д.Узнадзе [187] та інші вчені, чий погляд складають унікальний базис аксіологічної освіти. Поняття «цінність» розглядається як суб'єктивне вираження у свідомості індивіда деяких специфічних якостей предметів та явищ навколишньої дійсності. Науковці зазначають, що той або інший об'єкт стає цінністю завдяки своїй здатності задовольняти певні потреби, інтереси й цілі людини [96; 154; 187].

З кінця 70 – 80-х рр. ХХ ст. проблема цінностей починає розроблятися в педагогіці. На думку багатьох сучасних учених і практиків, цінності визначають суть освіти, у тому числі й у вихованні людини. Саме цінності і формування ціннісного ставлення до світу і своєї особистості в ньому є основою змісту і спрямованістю виховання у працях В.Караковського, Л.Новикової, З.Равкіна, Н.Щуркової та інших авторів.

За визначенням Великого тлумачного словника сучасної української мови, цінність – важливість, значущість чого-небудь [31, с. 1588]. В.Луговий розглядає цінності як продукт емоційно-почуттєвого переживання, що виражає ставлення суб'єкта до об'єкта, співвідносячи останній зі своїми

потребами та враховуючи ймовірність їх задоволення, опановуючи це об'єкт [101, с. 396].

На жаль, увага до цінностей серед педагогічного загалу, урахування їх нарівні із знаннями та вміннями, що становить зміст так званого аксіологічного підходу в педагогіці [135], залишаються незначними. В офіційній освітній діяльності їх здебільшого навіть не згадують, оперують переважно якщо не виключно знаннями, то лише доповненими уміннями та навичками. Тому дослідження в руслі аксіопедагогіки і психології особистості слід усіляко підтримувати [135; 215].

На це, зокрема, орієнтує Бельгійське комюніке конференції європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту, країн-учасниць Болонського процесу від 28–29 квітня 2009 р. [124]. У тій частині документа, де йдеться про розвиток студентських компетентностей, спеціально наголошується на наданні студентам можливості «стати активними і відповідальними громадянами» [124, с. 42]. А громадянська активність і відповідальність якраз характеризують ставлення до суспільних процесів, а отже, є ціннісними, а не знаннєвими поняттями. У цьому документі акцентується увага і на «цінностях інституційної автономії, академічної свободи і соціальної справедливості», «демократичного суспільства» [Нова динаміка вищої освіти 124, с. 44], зазначаються «цінності різних місій вищої освіти» [124, с. 46]. У Декларації Болонського стратегічного форуму – 2009 р. підкреслюється, що «існують загальні цінності ..., які лежать в основі вищої освіти», підкреслюється «наукова цінність» вищої школи [124, с. 58]. У Комюніке Всесвітньої конференції з вищої освіти – 2009: «Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальних змін та розвитку» від 8 липня 2009 року [101, с. 395] наголошується, що вищі навчальні заклади мають сприяти «активній громадянській позиції», «освіті високоморальних громадян, які прагнуть до створення миру, захисту прав людини і цінностей демократії» [124, с. 22], а міжнародна співпраця у вищій освіті – «гуманістичним цінностям» [124, с. 26], «академічним цінностям», повазі до «прав людини»

[124, с. 28]. Саме в системному зіставленні із знаннями можна краще збагнути сутність цінностей [101, с. 396].

В історії педагогіки простежуються зміни, пов'язані зі зміною схоластичних теорій навчання на пояснювально-ілюстративні, і пізніше – на проблемно-розвивальні. Посилення демократичних тенденцій приводило до розвитку нетрадиційних форм і методів навчання. Суб'єктивне ж сприйняття і привласнення педагогічних цінностей визначаються багатством особистості вчителя, спрямованістю його професійної діяльності.

У зв'язку з цим на особливу увагу заслуговує виховний аспект теорії цінностей, викладений у працях М.Боришевського [23], Т.Бутківської [25], В.Гриньової [42], С.Золотухіної [53], І.Зязюна [55] та ін., у яких показано, що виховання передбачає вибір, оцінку, ставлення особистості до конкретних явищ, «цінностей» і «нецінностей», визначає ставлення індивіда до сукупності цінностей. Крім того, науковці зазначають, що суспільні цінності повинні бути переведені в особистісні, в цінності певної конкретної людини, оскільки цінність, неусвідомлена й неперероблена свідомістю, ніколи не стане ядром активної діяльної позиції людини. Без цього неможливе засвоєння моральних норм, притаманних тому або іншому суспільству. Отже, предметне втілення цінностей здійснюється тільки шляхом цілеспрямованої діяльності людей, орієнтованих на ці цінності [96, с. 24].

Тож, аналізуючи різні наукові підходи, можна зробити такі висновки: у понятті «цінність» виділяються об'єктивні його якості, що не залежать від людини, стають цінністю в момент пізнання й оцінки людиною, тобто в момент суб'єктивного сприйняття. Не можна розглядати цінність поза людиною, тому це поняття завжди включає відомості про об'єкт, відношення до об'єкта, його оцінку, що і є суб'єктивним відображенням об'єктивного світу.

Незважаючи на багатогранність і неоднозначність природи цінностей, генезисний розгляд цього поняття дозволяє виділити три основні значення.

По-перше, цінність пов'язують із визначенням предметних якостей явищ, в основі яких лежить практичне й емоційне ставлення людини до предметів та явищ, що оцінюються нею; по-друге, це поняття характеризує моральні категорії, які визначають, у тому числі, і психологічні характеристики людини; по-третє, цінність відображає визначення соціальних явищ, що характеризують стосунки між людьми [169, с. 6]. Тобто категорія «цінність» поєднує в собі не тільки знання про предмет, але й ставлення до нього, головне ж, що цінність є регулятором соціальної поведінки. Що ж стосується технологій прищеплення цінностей, то останні не можуть бути ефективно сформовані способом, подібним до трансляції знань. Адже знання не тотожні цінностям, а знання про цінності ще не забезпечують особистісного їх сприйняття [101, с. 398]. Можливо, єдине спільне у цих двох випадках (формування знань і цінностей) – це те, що викладачі мають бути носіями відповідних, в одному випадку, знань (аби навчити нотної грамоти, слід принаймні самому її знати), а у другому, цінностей (щоб прищепити іншому, слід їх сповідати самому) [101].

До визначення найбільш значущих цінностей можна підійти як теоретичним, так і емпіричним шляхами. Ціннісні компетентності мають бути поділені на загальні (ключові) і спеціальні (предметні). Для з'ясування ціннісних компетентностей доцільно, перш за все, виявити їх наявність у найбільш успішних та авторитетних людей. Адже навряд чи людина з хибними ціннісними орієнтаціями, досягне життєвого успіху і стане зразком для інших. При цьому може виявитися, що в різних культурах існують цінності, діаметрально протилежні за змістом [101, с. 398].

Вибір значущих для суб'єкта цінностей здійснюється відповідно до його ціннісних компетентностей і складається під впливом соціокультурного досвіду особистості. Цінності є об'єктивною основою формування ціннісних компетентностей, але вони засвоюються лише за умови прийняття їх особистістю, відповідності потреб та інтересів ціннісним компетенціям,

тобто в тому випадку, якщо особистість ідентифікує себе з ними, виявляє в них особистісний зміст.

Ціннісні компетентності пов'язані з **ціннісними орієнтирами** того, хто навчається, його здатністю бачити і розуміти навколишній світ, орієнтуватися в ньому, вміти вибирати цільові та смислові установки для своїх дій і вчинків, ухвалювати рішення.

Нами було проаналізовано дисертаційні дослідження з проблеми ціннісних орієнтацій: В.Біруля «Формування у підлітків ціннісних орієнтацій засобами художньої літератури у позанавчальний час» [18], В.Волкова «Формування професійно ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя музики» [35], В.Денисенко «Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкових класів» [44], О.Крюкова «Формування ціннісних орієнтацій молодших школярів у процесі сприйняття музики» [87], Н.Свещинської «Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів засобами сучасної фортепіанної музики» [163], Т.Фурсенко «Формування ціннісних орієнтацій підлітків у галузі музичної культури в позашкільних навчальних закладах» [195], Н.Шемигон «Формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки» [204] та ін.

Учені-педагоги вбачають у ціннісних орієнтаціях один з основних критеріїв сформованості культури (О.Щолокова [211]), музичного сприйняття (О.Ростовський [152], О.Рудницька [155]) естетичного ставлення до дійсності та мистецтва (В.Бутенко [24], І.Зязюн [55]).

У педагогічній літературі проблема формування ціннісних орієнтацій досліджується у зв'язку з розвитком і вихованням конкретних цінностей, що мають бути особистісно прийняті в певній соціальній групі. Так, ціннісні орієнтації особистості аналізуються у взаємозв'язку з формуванням соціальної позиції особистості (Т.Мальковська [105]), вивчаються в контексті педагогічної діагностики (В.Петрушин [137]), розглядаються у зв'язку з дослідженнями духовної культури, духовних потреб, інтересів, оцінок учнів і педагогів

(Т.Баранова [196], В.Бутенко [24], Л.Коваль [74], О.Олексюк [127], О.Рудницька [155] [ та ін.]).

Професійно-ціннісні орієнтації в науковій літературі розглядаються за такими напрямками:

– як система установок, що визначає здатність особистості до саморегуляції, самовизначення, виступає мотиватором діяльності, визначаючи та спрямовуючи поведінку особистості до рефлексії, на досягнення поставлених цілей [11];

– як засіб диференціації особистістю об'єктів професійної діяльності за їх значенням [38; 41; 42];

– як ставлення особистості до об'єктивних цінностей суспільства, що спонукає до усвідомлення їх як потреб, що мотивують поведінку і за якими вчитель співвідносить своє життя і педагогічну діяльність [168; 169; 206].

У дослідженні О.Олексюк підкреслюється: «Ціннісно-орієнтаційна функція полягає в тому, що вона дає змогу музиканту-педагогу вибудовувати модель своєї діяльності, яка стає орієнтиром у його саморозвитку» [107, с. 97]. Ціннісні орієнтації відіграють смислоутворювальну роль: усвідомлення значущих моментів педагогічної діяльності як цінних для себе забезпечує психологічну готовність до визначення мети і особистісного смислу цієї діяльності, до прийняття і проектування розвитку учня, формування професійного ідеалу і «Я» – концепції [127, с. 98].

Отже, можна зробити висновок, що розуміння поняття цінностей та ціннісних орієнтацій є багатоплановим. Якщо з позицій соціально-педагогічних наук ціннісні орієнтації розглядаються як специфічні утворення у структурі особистості, що визначають зразки поведінки, діяльності, спілкування, як «система цінностей, усвідомлених особистістю, керуючись якими можна сформувати позитивну мотивацію нормативної поведінки» [30, с. 20], то в циклі філософських наук поняття «ціннісні орієнтації» співвідноситься з категоріями «норми і цінності» або ж «ідеали» особистої і суспільної діяльності. Усі ці підходи, безперечно, взаємодоповнюють один

одного, розкривають ті або інші риси ціннісних орієнтацій як суспільного, так й індивідуального феномена.

Аналізуючи вищесказане, слід наголосити на близькості понять «ціннісні компетентності» і «ціннісні орієнтації», але, без сумніву, «компетентності» ширше за значенням, ніж «орієнтації». Останні тільки орієнтують на поведінку особистості бачити і розуміти навколишній світ та надто налаштовані на економічне спрямування. Виходячи з ключової ознаки компетентностей як реалізаційної здатності, спроможності людини, цінності слід розглядати як людські компетентності. Адже вони виражають певний аспект здатності, спроможності, а саме: кількісну величину та якісну характеристику реалізаційного прагнення, без наявності якого реалізація у принципі не може відбутися. Інакше кажучи, людина насамперед робить не те, що знає чи вміє, а що хоче, до чого прагне, навіть якщо і не обізнана з об'єктом діяльності та не має знань для досягнення бажаних цілей. Звідси випливає, що цінності є мотивувальними компетентностями, певними спрямовувальними і прискорювальними драйвами людської поведінки, діяльності, зокрема професійної. Педагогічна наука, базуючись на даних психології, зміст ціннісних орієнтацій особистості пов'язує з мотиваційно-потребовою сферою, оскільки цінності є тим феноменом, котрий безпосередньо стосується мотивів самоактивності індивіда, адже джерелом активності особистості виступають потреби, завдяки яким виникають ті чи інші цінності. До змісту ціннісних компетентностей, окрім мотиваційно-емоційного компонента входять ще когнітивний і творчо діяльнісний, тобто поняття «ціннісні компетентності» набагато ширше.

При підготовці майбутнього вчителя музики важливо враховувати його індивідуальність і розвивати ті якості та властивості, що необхідні для майбутньої диригентсько-хорової діяльності. Серед них центральне місце належить ціннісним компетентностям, які фокусують сутність особистості, виконують регулювальну і спрямовувальну функції.

Зокрема, про диригентсько-хорову підготовку йдеться у роботах В.Єлісеєвої [48], Р.Єрман [49] та ін.. Питанням диригентської освіти студентів присвячено роботи Г.Сагайдака [159] і Л. Сверлюк [160]. Проблеми вокально-хорової освіти студентів на музично-педагогічних факультетах педагогічних інститутів розглянуто у роботах Л.Василевська-Скупа [29], Л.Лабинцева [93], К.Матвєєвої [109], Г.Панченко [132], Н.Тарарак [185] та ін.. Адаптація студентів до диригентсько-хорової діяльності розглядалась у дисертаційних дослідженнях Н.Венедиктова [32], А.Козир [76], Л.Костенко [79-81], С.Світайло [165], Т.Смирнової [172] та ін.. З опертям на ці роботи ми викристалізували проблему диригентсько-хорової освіти вчителя музики, вивчили питання формування у студентів стилю педагогічного керівництва хоровим колективом.

У контексті нашого дослідження вважаємо за необхідне зупинитися на аналізі існуючих праць з диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики. У своєму дослідженні Т.Смирнова [172] обґрунтувала модель професійної підготовки диригента-хормейстера з урахуванням специфіки сфери його майбутньої діяльності. Розглядаючи диригентсько-хорову освіту як цілісну систему, вона чітко розмежувала у ній кілька напрямів підготовки фахівців: до першого напрямку віднесено підготовку диригентів (хормейстерів) і співаків для професійних і висококваліфікованих хорових колективів, що здійснюється у спеціальних музичних і музично-педагогічних закладах (академіях та інститутах мистецтв, консерваторіях, у закладах культури і мистецтв, музично-педагогічних закладах); до другого – підготовку фахівців у навчальних закладах культури (інститутах, університетах, академіях) для роботи з аматорськими хоровими колективами у позашкільних та клубних закладах; до третього напрямку – підготовку учителів музики, учителів початкових класів і дошкільних закладів, здійснювану у вищих навчальних закладах (університетах, педагогічних інститутах) для виховання дітей та молоді засобами хорового спілкування в загальноосвітніх закладах (дошкільних, середніх, вищих) [172, с. 131].

Детально розглянувши кожен із цих напрямів, автор наголошує на тому, що головною метою кожного з них є максимальне зростання рівня передусім спеціальної підготовки студентів, набуття ними професійно значущих знань, умінь і властивостей. Т.Смирнова переконана, що у мистецьких навчальних закладах переважає «академічно-традиціоналістська парадигма», яка ґрунтується на академічних теоріях і має на меті підготовку висококваліфікованих фахівців (диригентів і співаків хору), здатних, передусім, до професійної виконавсько-концертної діяльності [172, с. 137]. Згідно з цією моделлю фахівця, завданням диригентсько-хорової освіти є створення у навчальному процесі умов для набуття студентами як майбутніми виконавцями передусім практичного професійного досвіду.

Аналіз дисертаційного дослідження А.Козир [76] доводить, що основною метою диригентсько-хорових дисциплін є підготовка майбутнього вчителя до хормейстерської роботи, як на уроках музики, так і у позаурочний час. Основним завданням хормейстерської підготовки є розвиток загальної музичної культури студентів, їх музичних якостей та здібностей, формування художнього сприймання та розвитку музичного мислення, навчання диригентської техніки й практикуму роботи з хором, удосконалення комунікативних здібностей та майстерності організації творчої взаємодії зі шкільним колективом. Дисципліни диригентсько-хорового циклу дослідницею виділені як опорні у підготовці вчителя музики за двома параметрами, котрі визначають їх основне призначення, а саме: сприяти формуванню якостей, що забезпечують можливість реалізації диригентсько-хорової діяльності; готувати майбутніх учителів музики до такого виду дитячої творчості, котра є найбільш важливою (співоча діяльність, яка є менталітетною для України) та найбільш поширеною в умовах загальноосвітньої школи; створювати максимально сприятливі умови для практичної підготовки студентів до роботи з творчими дитячими колективами. А.Козир [76] наголошує, що ці нагальні завдання вирішуються взаємними зусиллями всіх дисциплін диригентсько-хорового циклу (хорове

диригування та читання хорових партитур, хорознавство, хоровий клас та практикум роботи з хором, хорове аранжування), котрі взаємодіють із методикою постановки голосу, методикою викладання диригування та роботи з шкільним хоровим колективом, методикою музичного виховання.

Л.Лабінцева [93] у своєму дисертаційному дослідженні доводить, що вокально-хорова майстерність майбутніх учителів музики – це високий рівень володіння професійними вміннями та навичками в галузі вокально-хорової роботи, ритмопластичної діяльності, театральної педагогіки, який передбачає гармонійне поєднання музично-педагогічних знань, прагнення до вдосконалення й творчої активності особистості. Дослідниця наголошує на сутності вокально-хорової майстерності, що є цілісною сукупністю компонентів: *вокально-хорового співу*, який містить вокальні навички (співоча постава, дихання, звукоутворення та звуковедення, дикція й чистота інтонування), вокально-хорові навички (уміння співати в ансамблі, урахування тембру, динаміку, метроритміку, агогіку, звуковедення, дикцію; уміння співати за вимогами диригента, виконуючи його вказівки у процесі співу), диригентські навички (уміння ритмопластикою жесту передати художній образ твору, організувати співацький колектив, емоційно розкрити виразні засоби вокально-хорового твору); *ритмопластичних рухів*, завдяки яким удосконалюються пластичність, відчуття ритму, слухорохова координація; *сценічної майстерності*, яка передбачає наявність емоційності, артистизму й творчої інтерпретації. Зміст процесу формування вокально-хорової майстерності майбутніх учителів музики містить інтеграцію вокально-хорової й ритмопластичної діяльності, застосування елементів театральної педагогіки, використання театралізації пісні як засобу розкриття творчої індивідуальності студентів. Особливої уваги в руслі сучасних вимог до професійної діяльності вчителів музики набувають знання інформаційних і мультимедійних технологій навчання з метою досягнення асоціативно-творчого рівня як показника якості фахової підготовки.

С.Світайло [165] розглядає особливості диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики, які, на думку автора, полягають у тому, що, крім загальної педагогічної підготовки до професійної діяльності, вони набувають фахових здатностей в естетичному вихованні і музичному розвитку школярів засобами вокально-хорового співу.

Автор зауважує, що у практичній діяльності органічно поєднуються власне педагогічні і диригентсько-хорові, виконавські складові, що вимагає комплексного підходу до їх формування. Тому головну увагу дослідниця звертає на необхідність збагачення змісту навчального процесу через поглиблення його історико-теоретичної, виконавської та методичної складових, на його методичне забезпечення, обґрунтування організаційно-методичних засад формування фахової компетентності учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки.

Наголосимо, що людина не може мати лише одну цінність у житті, тому поняття «ціннісні компетентності» нами розглядається у множині як взаємодія органічної цілісності особистості, спрямованої на засвоєння цінностей та знань майбутніми вчителями музики, на практичну диригентсько-хорову діяльність в умовах загальноосвітньої школи чи вищих закладів освіти.

Проведений теоретичний аналіз дав можливість визначити сутність *ціннісних компетентностей* як інтегральну якість особистості вчителя музики, котра поєднує знання і цінності, що дозволяє висловлювати професійно грамотні судження, оцінки, думки, дає здатність бачити та розуміти докільля як цінність, орієнтуватися в ньому, вміти вибирати ціннісно-сміслові установки для своїх дій і вчинків, ухвалювати рішення.

1.2. Зміст і структура ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики

Формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики є однією з актуальних проблем, що постають перед сучасною вищою школою. Ця проблема виникла у зв'язку з методологічною переорієнтацією змісту

шкільної освіти на розвиток особистості учня, якісно новими пріоритетами освітніх галузей «Мистецтво» та «Естетична культура».

Метою освітньої галузі початкової освіти «Мистецтво» є розвиток особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, здатність до сприймання, розуміння і створення художніх образів, художньо-творча самореалізація і духовне самовдосконалення [46, с. 52]. Освітня галузь «Естетична культура» базової і повної середньої освіти покликана долучити учнів до скарбів світового мистецтва, що є основою художньої культури, забезпечити формування світогляду, ціннісних орієнтацій, творчого потенціалу, емоційної чутливості особистості, її вміння аргументовано оперувати культурологічними і мистецтвознавчими поняттями [45, с. 11]. Отже, від того, яким буде майбутній учитель музики, чи здатний він ураховувати вимоги, які висуває суспільство перед школою, залежить рівень компетентності, вихованості й духовної культури учнів.

Якщо розглядати формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки, то можна говорити про наявність певних художніх цінностей, знання, уміння і навички, музичні здібності, володіння засобами діяльності, присутність творчих задатків, тобто про готовність фахівця виконувати диригентсько-хорову діяльність.

У контексті нашого дослідження вважаємо за необхідне зупинитися на аналізі наявних праць з проблеми компетентності вчителя взагалі та вчителя музики зокрема. Огляд наукових досліджень свідчить, що на сьогодні немає єдиного підходу до розуміння даної дефініції, спостерігається неоднорідність термінів, які використовуються авторами для позначення цього утворення. Серед них найбільшого поширення набули: «професійна компетентність учителя-вихователя» або «професійно-педагогічна компетентність» (Ю.Голованова [39], Н.Гузій [43], І.Зязюн [54], Н.Мурована [116], І.Полубоярина [139], І.Соколова [174] та ін.), «психолого-педагогічна

компетентність» (М.Лук'янова [102], А.Чепелюк [201]), а також вони вживаються як синоніми (Ю.Кулюткін [91], Г.Сухобська [179]).

Досліджуючи *структуру професійної діяльності вчителя музики* та систему його фахової підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах, звернемося до дослідження Л.Арчажнікової [8] щодо структури особистості вчителя музики у 80-х роках ХХ ст. Дослідниця розробила професіограму – узагальнену модель фахівця даного профілю, яка складається із системи вимог до його діяльності та переліку знань, умінь і особистісних якостей. Ця модель може слугувати показником успішності професійної підготовки майбутнього вчителя музики, яка визначається сформованістю знань, умінь і навичок з дев'яти компонентів: конструктивного та організаційного, орієнтаційного, мобілізаційного, інформаційного, комунікативного, інтелектуального, емоційного, дослідницького, спеціального музичного компонента.

Вважаємо за необхідне розглянути *структуру особистості* за Б.Коссовим. Автор зауважує, що структура індивіда залежить від сформованості узагальнень за тими чи іншими параметрами моральності, мотивації, когнітивного стилю, емоціональності, вольової регуляції дій тощо, адже особистість – це не механічна сума зовнішньо пов'язаних елементів, «не списки абстрактних якостей, а їхні взаємозв'язки з суб'єктивним відображенням умов прояву у всій життєдіяльності людини» [78, с. 19].

*Структура вищих духовних цінностей* розроблена в дослідженні О.Олексюк [108]. Автор дослідила функції духовного потенціалу вчителя музики і виокремила такі: комунікативно-діалогова (реалізує Добро), евристично-пізнавальна (Істину), ціннісно-орієнтаційна та діяльнісно-практична (Красу). Зміст досліджуваного процесу визначається характеристикою духовного потенціалу як продукту професійно спрямованої особистісної рефлексії. Важливою його особливістю стосовно вчителя музики є те, що йому притаманні такі компоненти: емоційно-емпатійний, когнітивно-пізнавальний, нормативно-регулятивний і творчо-діяльнісний.

Аналізуючи вищевикладений матеріал, можемо побачити, що структура особистості і структура вищих духовних цінностей збігаються, у структурі Б.Коссова фактично втілено духовні цінності.

Спираючись на структуру вищих духовних цінностей О.Олексюк та структуру особистості Б.Коссова, виходимо на вищі духовні цінності. Ми розробили загальну структуру психологічних ціннісних компетентностей особистості (рис. 1.1), яка поділяється на три групи: естетичні, пізнавальні та морально-етичні. В системі хорової освіти вони спрямовані не лише на засвоєння цінностей та знань майбутніми вчителями музики, а й на практичну продуктивну диригентсько-хорову діяльність в умовах загальноосвітньої школи чи вищих закладів освіти.

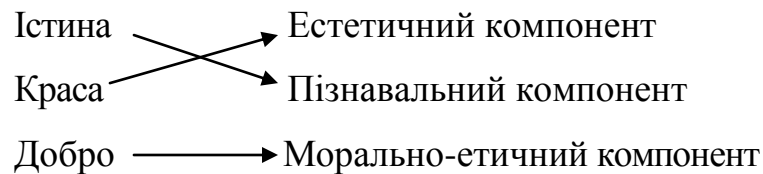


Рис 1.1 Групи ціннісних компетентностей особистості за структурою вищих духовних цінностей

Аксіологічна тріада – Істина, Краса та Добро – в історії світової естетичної думки розглядалася як проблема осягнення загальнолюдської природи цінностей. Своє найвище втілення вона знайшла в духовному потенціалі мистецтва, який полягає у здатності до актуалізації та оновлення духовних здобутків людства.

Ціннісні компетентності хорового мистецтва ґрунтуються на єдності Істини, Краси та Добра. Сама ж краса є, на думку В.Соловйова [176], лише втіленням у почуттєвих формах того самого ідеального змісту, який до такого втілення називають Добром та Істиною. Шлях до діалектичних зв'язків цінностей лежить через виявлення аксіологічних контекстів, у яких відображається взаємозв'язок мистецтва з Красою, Добром та Істиною. Аналіз аксіологічних контекстів дає змогу виявити такі специфічні особливості диригентсько-хорового мистецтва, як поєднання естетичних, пізнавальних та морально-етичних цінностей.

*Естетичний* компонент ціннісних компетентностей характеризується установкою особистості на Красу.

Уперше в історії естетичної думки початок особливого підходу до мистецтва як до естетичного явища поклав родоначальник естетики як самостійного філософського знання О.Буамгартен. Він уважав, що естетичність мистецтва зумовлена специфікою художньої творчості та її результатів. Унаслідок дії законів естетичного вчення про мистецтво вона, на відміну від наукового пізнання, здійснює пізнавальний процес в аспекті прекрасного чи потворного [127, с. 30].

Згідно з М.Бахтіним, до естетичного об'єкта входять усі цінності світу, причому вони повинні мати певний естетичний коефіцієнт. Це означає, що діалог передбачає повернення до своєї ціннісної системи, яка здатна збагатити іншу систему (пізнання), допомогти їй (етичний вчинок), побачити цілісно, завершено в тому контексті, який недоступний зору і потребує споглядання ззовні (естетичне відношення). «Тотальність» естетичного, на наш погляд, пов'язана з тим, що естетичний світ – це світ Краси. Він складається – залежно від часу і простору – на основі всезагальної естетичної здатності бачити гармонію природи, соціального світу й самої людини. Красу не приносить у світ людина. Вона, як підкреслює Р.Александрова [2], розкривається через мистецтво, що має об'єктивні основи не лише в закритому просторі людського поля, а й у межах усього Всесвіту. Тому такі здатності, як естетичне сприйняття, переживання та оцінка результатів цілеспрямованої естетичної діяльності, самовдосконалення відповідно до естетичного ідеалу, естетична активність у художній творчості та в соціальному житті, виступають як можливості актуалізації естетичної сутнісної сили в цілеспрямованій діяльності та надбуттєвості, що й становить сутність естетичного потенціалу особи [127, с. 26].

Другий компонент ціннісних компетентностей – *пізнавальний* – характеризується установкою на Істину, включену до диригентсько-хорового процесу.

Аксіологічний контекст взаємовідношення хорового мистецтва та Істини передбачає насамперед аналіз Істини як ціннісного пізнання. На нашу думку, пізнавальний потенціал хорового мистецтва – це міра можливостей актуалізації його пізнавально-теоретичної сили через здатність формувати ціннісну картину світу. Теоретичний потенціал хорового мистецтва втілює ідею Істини як ідею інтегрування знань у формі концептуально-логічного бачення ціннісної ситуації часу.

*Морально-етичний* потенціал хорового мистецтва втілює ідею Добра як ідею єдності, котру переживають у формі людських почуттів.

У педагогічній справі роль моральності особливо велика, оскільки мораль виконує педагогічні функції: учитель значною мірою формує духовний світ, а відтак, і моральність дитини. Здійснюючи диригентсько-хорову діяльність, учитель музики різнобічно, багатофакторно впливає на особистість дитини, формує її соціальну позицію за допомогою передачі комплексу цінностей і ставлення до них, залучає до хорової культури. Від характеру цього впливу й від уміння педагога реалізовувати свій педагогічний вплив на учня залежить їхня подальша взаємодія, співпраця, а також характер взаємодії дитини з довкіллям.

Теоретичний аналіз літератури відомих педагогів (Б.Грінченко, М.Драгоманов [12], К.Ушинський [190], П.Юркевич [213] та ін.) з проблеми дослідження, а також вивчення досвіду роботи педагогів-гуманістів (Ш.Амонашвілі [3], Я.Корчак [218] та ін.) дозволили нам скласти морально-етичний портрет учителя музики сучасної школи, визначити моральні якості, які мають бути притаманні сучасному учителю музики: усвідомлення гуманістичних цінностей (повага та любов до дітей), принципів педагогічної етики; розуміння морального змісту педагогічної професії (делікатність, чуйність і доброта, терпимість, толерантність, чесність, доброзичливість), необхідність розвитку культурних потреб та інтересів; здійснення етичної рефлексії власних вчинків; прагнення до самоосвіти та самовдосконалення.

Підкреслимо, що жоден із викладених вище типів сам по собі не визначає і не вичерпує розмаїття змісту ціннісних компетентностей особистості. Їхній аналіз ґрунтується на принципах єдності і взаємозв'язку у процесі диригентсько-хорової підготовки. Визначаємо ціннісні компетентності як найбільш значущий компонент у структурі особистості, «осердя свідомості», центр духовного розвитку особистості, який виступає у ролі ціннісного відношення до дійсності, і формується на основі естетичного ставлення людини до світу, уміння цінувати прекрасне, розвиває ціннісні компетентності (КРАСА), пізнавального знання – це шлях до ІСТИНИ та морально-етичного життєвий досвід (ДОБРО), котрі в системі хорової освіти не лише спрямовані на засвоєння цінностей та знань майбутніми вчителями музики, а й спрямовані на практичну продуктивну диригентсько-хорову діяльність в умовах загальноосвітньої школи чи вищих закладів освіти.

У контексті нашого дослідження вважаємо за необхідне розглянути структуру компетентності майбутнього вчителя музики. Зокрема, С.Світайло [165] фахову компетентність майбутніх учителів музики структурує за такими компонентами: когнітивно-пізнавальний (охоплює системні знання з історії української хорової музики, включаючи вокально-хорові твори для дітей, методику роботи з дитячим хором), ціннісно-аналітичний (передбачає сформовані здатності сприймати художні цінності в галузі вокально-хорового мистецтва, естетично оцінювати вокально-хорові твори, аналізувати їх за жанрово-стильовими ознаками з урахуванням мистецького контексту створення та особливостей індивідуального композиторського стилю), діяльнісно-креативний (передбачає здатності здійснювати музичний розвиток школярів засобами вокально-хорового співу: діагностувати музичні здібності учнів, коригувати недоліки у їх музичному розвитку; добирати репертуар для дітей різних вікових груп).

Методиці формування фахових компетентностей сучасного вчителя музики присвячено дослідження М.Михаськової [112]. Дослідниця розглядає фахову компетентність майбутнього вчителя музики як специфічну

інтегральну здатність, яка складається з трьох компонентів: когнітивного (включає фахові знання, які є теоретичною й методичною основою ефективної діяльності вчителя), практично-творчого (визначається сукупністю музично-естетичного досвіду, музично-виконавських умінь, творчої самостійності) та ціннісно-орієнтаційного (компонент складають ціннісні орієнтації особистості в галузі мистецтв) – і об'єднує музичні та педагогічні складові, що забезпечують успіх музично-освітньої діяльності вчителя [112].

Мистецька компетентність майбутнього вчителя музики розглядається у дослідженні Ши Цзюнь-Бо [205]. Автор визначив структуру мистецької компетентності, в основі якої виокремив такі компоненти: пізнавально-оцінний (визначає здатність студентів до набуття знань у галузі мистецтва і передбачає розвинений інтерес до художньо-пізнавальної діяльності; обізнаність і практичне володіння музично-виконавським репертуаром), інтерпретаційно-творчий (передбачає спроможність майбутнього фахівця до самостійної виконавської і словесної інтерпретації музичних образів) та педагогічно-проективний (спрямовує на вироблення у студентів професійних орієнтирів).

У дослідженні Н.Мурованої [116] визначена професійна компетентність учителя музики. До її структури авторка включає ключові компоненти, до яких відносить: знання змісту музичного навчання учнів, методики викладання музики та застосування сучасних методів і технологій музичної освіти (інформаційні компетенції); уміння формувати в учнів музичні знання, вміння і навички, застосовувати методику вокально-хорової роботи з учнями (регулятивні); ерудицію, творчу активність, культуру мовлення, артистизм учителя (комунікативні). До операційних компетенцій учителя музики дослідниця відносить: навички музично-педагогічної імпровізації, інтерпретації музичних творів, диригентської техніки та виконання музичних творів на уроці. Інтелектуально-педагогічні – уміння

створювати та використовувати на уроці проблемні ситуації, атмосферу зацікавленості, інтегративні методи навчання та аналізу музичних творів.

Професійну компетентність учителя музики розглядає І.Полубоярина [139]. Дослідниця побудувала структуру професійної компетентності з 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).

Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики стали предметом наукового дослідження Є.Проворової [143], у якому здійснено структурний аналіз комунікативної компетентності вчителя музики, обґрунтовано її як інтегральну єдність мотиваційно-ціннісного (мотивація, педагогічні цінності), когнітивно-креативного (знання, педагогічне мислення, креативність), операційно-діяльнісного (уміння, навички, досвід), емоційно-вольового (почуття, вольові процеси, саморегуляція) та індивідуально-особистісного (здібності, якості) компонентів.

Н.Цюлюпа у своєму дослідженні [199] робить аналіз сформованості методичної компетентності майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки, яка має індивідуальний характер і пов'язана з успішністю життєвого шляху та професійної діяльності кожної особистості. Розглядаючи наукову літературу, дослідниця обґрунтувала структуру методичної компетентності майбутніх учителів музики, що містить когнітивний, операційний, аксіологічний і креативний блоки. Врахування їх змістового наповнення дозволило автору виділити чотири взаємопов'язані компоненти: когнітивно-інформаційний, операційно-регулятивний, емоційно-ціннісний, творчо-діяльнісний (акумулюючий).

Узагальнені підходи до визначення структури та складових компонентів компетентності майбутнього вчителя музики різними дослідниками подано у табл. 1.1.

Таблиця 1.1

## Структура компетентності майбутнього вчителя музики:

П.І.Б.	Структура компетентності майбутнього вчителя музики	Компоненти
Світайло С.В.	ФАХОВОЇ	Когнітивно-пізнавальний, ціннісно-аналітичний, діяльнісно-креативний
Михаськова М.А.	ФАХОВОЇ	Когнітивний, практично-творчий, ціннісно-орієнтаційний
Ши Цзюнь-Бо	МИСТЕЦЬКОЇ	Пізнавально-оцінний, інтерпретаційно-творчий, педагогічно-проективний
Мурована Н.М.	ПРОФЕСІЙНОЇ	Ключові, Операційні, інтелектуально-педагогічні
Полубоярина І.І.	ПРОФЕСІЙНОЇ	Особистісний, Комунікативний, діяльнісний
Проворова Є.М.	КОМУНІКАТИВНОЇ	Мотиваційно-ціннісний когнітивно-креативний, операційно-діяльнісний, емоційно-вольовий, індивідуально-особистісний
Цюлюпа Н.Л.	МЕТОДИЧНОЇ	Когнітивно-інформаційний операційно-регулятивний, емоційно-ціннісний, творчо-діяльнісний (акумулюючий)

На основі аналізу науково-педагогічних досліджень, що висвітлюють різні підходи до визначення структури й змісту компетентностей учителя з урахуванням практичного досвіду підготовки майбутніх учителів музики,

визначаємо чинники, які суттєво впливають на формування їхніх ціннісних компетентностей у вищому педагогічному навчальному закладі.

Диригентсько-хорова підготовка майбутніх учителів музики передбачає формування у них мотиваційно-емоційних, інтелектуально-пізнавальних, діяльнісних, креативних та інших складових. Вони становлять основу діяльності у сфері практичної самореалізації.

Отже, структуру ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики, який здобуває диригентсько-хорову підготовку, ми розглядаємо як органічну цілісність таких її компонентів: мотиваційно-емоційного, когнітивного та творчо-діяльнісного, котрі в системі диригентсько-хорової освіти не лише спрямовані на засвоєння цінностей та знань майбутніми вчителями музики, а й спрямовані на практичну продуктивну діяльність в умовах загальноосвітньої школи чи вищих навчальних закладів.

Розглянемо зміст кожного з визначених компонентів, що входять до структури ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки.

**Мотиваційно-емоційний компонент** розглянуто як провідний, його головними елементами є мотивація оволодіння ціннісними компетентностями, що передбачає глибокий стабільний інтерес до диригентсько-хорової діяльності і професії вчителя, особистісне ставлення до цінностей професії. Він охоплює набуту у процесі диригентсько-хорової підготовки систему художніх цінностей у галузі вокально-хорового мистецтва, на основі яких формується здатність до емоційно-образної інтерпретації музичних і педагогічних явищ, спроможність аранжувати вокально-хорові твори, прагнення до впровадження художніх цінностей у середовище підростаючого покоління, захопленість диригентсько-хоровою діяльністю.

Мотиваційно-емоційний компонент ціннісних компетентностей характеризується установкою майбутнього вчителя музики у процесі

диригентсько-хорової підготовки на Красу і складається з мотивації та ціннісних орієнтацій.

Поняття «мотивація» є складовою ціннісних орієнтацій особистості і розкриває ставлення людини до діяльності та її переваги у царині дійсності.

Розробляючи методику формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики, слід ураховувати, що на базі загальної мотивації навчальної діяльності у студентів виникає певне відношення до різних навчальних предметів. Воно зумовлюється:

- важливістю предмета для професійної підготовки;
- інтересом до певної галузі знань або до даного предмета як її частини;
- якістю викладання (задоволеністю заняттями з даного предмета);
- ступенем складності оволодіння даним предметом, виходячи із власних здібностей;
- взаємовідносинами з викладачем даного предмета [56, с. 267].

Сутність стійких мотивів, що визначають зміст, спрямованість, характер ціннісних компетентностей, складає мотивацію формування ціннісних компетенцій, які забезпечують постійність, ґрунтовність, цілісність та особистісну значущість роботи майбутнього вчителя щодо оволодіння ціннісними компетентностями та формуються в результаті інтеграції окремих ціннісних мотивів, виявляючись у стійкому позитивному ставленні до педагогічної професії в цілому та диригентсько-хорової діяльності зокрема, а також у почутті відповідальності за якість взаємодії з учнями, у наявності цілей удосконалення ціннісних компетентностей тощо.

Таким чином, роль і специфіка мотивації як складової ціннісних компетентностей учителя полягає в тому, що цей компонент додає диригентсько-хоровій діяльності яскраво вираженого особистісного характеру, виступає провідною умовою професійного зростання педагога в цілому і чинником, що спонукає до формування ціннісних компетентностей.

Оскільки мистецтво виступає генератором і трансформатором художніх цінностей, воно утверджує емоційне ставлення людини до світу, тобто сприяє становленню *ціннісних орієнтацій*. В умовах особистісно орієнтованого підходу до виховання, мета якого спрямовується на формування й розвиток особистісних цінностей (Ш.Амонашвілі [3], І.Бех [15], І.Зязюн [55], О.Сухомлинська [180] та ін.), процеси формування ціннісних орієнтацій набувають виняткового значення. Вони зумовлені гуманістичною педагогікою з визначенням унікальності особистості в її духовному зростанні.

З огляду на це, важливим і актуальним є концептуальне осмислення процесу формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів засобами хорового мистецтва, що перетворює суспільні цінності на їхнє внутрішнє надбання, особистісне ставлення до них. Учені-педагоги вбачають у ціннісних орієнтаціях один з основних критеріїв сформованості культури (О.Щолокова), музичного сприйняття (О.Ростовський [152], О.Рудницька [155]), естетичного ставлення до дійсності та мистецтва (В.Бутенко [24], І.Зязюн [55]).

Робота над хоровими творами загострює емоційні почуття студентів, дає їм можливість естетично оцінити твір, орієнтуватись у сучасному музичному просторі й тим самим сприяє становленню системи ціннісних компетентностей. Тож виділяємо такі ціннісні компетенції учителя музики:

- здатність виявляти особистісне емоційно-ціннісне ставлення до хорового мистецтва;
- усвідомлення необхідності та значущості професії вчителя музики щодо оволодіння ціннісними компетентностями;
- здатність до естетичної оцінки хорового твору;
- здатність відкривати нове, активність у досягненні результатів у процесі диригентсько-хорової підготовки.

Ядром **когнітивного компонента** є створення теоретичних основ розвитку у майбутнього керівника хору готовності займатися диригентсько-хоровою діяльністю, рівня уявлень про цінності професії, про власні

професійно значущі якості, прогнозування оптимальних педагогічних ситуацій. Вихідною ланкою цього компонента є процес знаходження нових знань про якості та властивості роботи з хором, усвідомлення ціннісної значущості диригентсько-хорової діяльності, розуміння, осмислення її поліфункціональних особливостей.

Когнітивний компонент формується через опанування майбутнім учителем музики *ціннісних знань* з техніки диригування, хорового аранжування та історії української хорової музики, засвоєння теоретичних основ методики роботи з дитячим хором, вирішення питань аналізу та інтерпретації вокально-хорових творів, володіння ціннісними *уміннями, навичками* та *здібностями* студентів.

Як зазначає В.Луговий, справжні знання за своєю природою об'єктивні, істинні (принаймні мають тенденцію до максимального наближення до такої якості). Тобто знання є суттю і значенням об'єкта для об'єкта, відображенням зв'язків і відношень в об'єктивному світі, які, хоч і з'ясовуються суб'єктом, проте десуб'єктивуються абстрактним мисленням (вочевидь, таблиця множення однакова для всіх людей планети) [101, с. 396].

Отже, можна зробити висновок, що знання – це шлях до Істини. Аналіз сучасних наукових праць українських педагогів-науковців у галузі музичної освіти і виховання (А.Болгарського [20], О.Олексюк [126-127], Г.Падалки [131], О.Ростовського [152-153], О.Рудницької [155-157 та ін.) дозволяє згрупувати загальні музично-педагогічні знання, якими має володіти вчитель музики:

- накопичення системних фахових знань;
- усвідомлення ціннісної значущості диригентсько-хорової діяльності;
- пошук нових знань про якості та властивості роботи з хором;
- знання видів диригентсько-хорового мистецтва, стильових особливостей та специфіки виконання творів різних епох, народів;
- знання особливостей національних композиторських шкіл,

біографічних відомостей із життя композиторів, виконавців, історії створення хорових творів, кантат, опер;

- знання методики музично-педагогічної роботи з дітьми, специфіки дитячого хорового колективу;

- знання психології музичних здібностей, їх діагностики та розвитку, специфіки музичної діяльності дітей;

- знання специфіки вокально-хорової роботи у школі, особливостей охорони дитячого голосу;

- знання елементів музичної мови (звуквисотність, метроритм, темп, динаміка, лад, тембр, регістр, агогіка тощо);

- знання інформаційних і мультимедійних технологій навчання;

- знання спеціальної науково-методичної, інформаційно-бібліографічної, довідкової літератури з диригування, хорознавства, аранжування, музичного виконавства.

Дидактичні аспекти знання традиційно розглядаються як підґрунтя формування умінь, навичок та здібностей, що існують у формі фактів, понять, законів, правил (Т.Льїна), а також доповнюються виділенням знань про способи діяльності, прийоми та методи розпізнавання сутності явищ та предметів (М.Данилов, І.Лернер, М.Махмутов, В.Раєвський, М.Скаткін) [43, с. 176].

До когнітивного компонента ціннісних компетентностей учителя музики відноситься оволодіння уміннями і навичками в галузі диригентсько-хорового виконавства, які дозволяють організувати діяльність учнів на уроках музики, а також спрямувати її на удосконалення навчального процесу. За влучним висловлюванням Г.Нейгауза, «урок – це той вузловий пункт, де знання приводить до дії, а дія спирається на знання» [122, с. 223].

Знання самі по собі, без умінь їх застосовування мали б невелику цінність. Уміння надають знанням особливої ваги і значущості. Уміння – це знання в дії. Зазначимо, що в методико-теоретичній літературі з питань музичного виконавства поняття «уміння» розглядається у двох площинах: як

власне диригентські надбання і як можливість передати набуті уміння і навички своїм учням. Тому, вивчаючи проблему ціннісної підготовки студентів в умовах диригентського навчання, варто спиратися на думку Н.Тализіної, яка у своїй праці «Керівництво процесом засвоєння знань» зазначає: «Замість двох проблем – набутти знання і сформувати уміння і навички їх застосування, доцільно поставити одну – сформувати такі види діяльності, які з самого початку включають задану систему знань та забезпечують їх використання у передбачених межах» [184, с. 42].

У процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін майбутньому вчителю музики слід оволодіти умінням точно виражати свої думки та почуття через диригентські жести, міміку та емоційне мовлення. Цілеспрямоване використання керівником цілої низки умінь сприяє більш глибокому пізнанню засобів педагогічної взаємодії з колективом, що суттєво впливає на нього та одночасно вдосконалює професійну майстерність самого керівника хорового колективу.

Поряд з уміннями навички є однією з форм вираження досвіду здійснення людської діяльності. Якби людина не володіла навичками, їй постійно у разі потреби виконувати одну й ту саму роботу довелось б витратити багато зусиль і часу, щоб її виконати. Якщо вміння – це готовність до свідомих і точних дій, то навички – це автоматизована ланка цієї діяльності. Отже, навички – це автоматизовані вміння [104, с.150].

Для успішного здійснення диригентсько-хорової діяльності майбутньому керівникові хору слід мати цілий комплекс фахових здібностей, серед яких доцільно виокремити музичний слух, як мелодичний, так і гармонічний, щоб уміти почути не лише кожен хорову партію, а й їхнє співвідношення. К.Пігров зазначає, що чистота інтонації та строю є стрижнем, на якому тримається мистецтво хорового співу [138, с. 23].

Музичні цінності, знання, навички, уміння та здібності повинні складати цілісну систему, що охоплює найважливіші аспекти ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-

хорової підготовки. Зрозуміло, що опанувати цією системою можна лише в комплексному поєднанні з психолого-педагогічною, естетичною, моральною та загальнокультурною підготовкою, орієнтуючись на професію керівника шкільного хорового колективу. Лише така диригентсько-хорова освіта може бути стовідсотково професійною та формувати ціннісні компетентності майбутнього вчителя музики.

На основі проаналізованого можемо виокремити такі ціннісні компетенції, що необхідні вчителю музики:

- мобільно застосовувати наявні ціннісні знання та вміння оперувати ними в диригентсько-хоровій діяльності;
- уміння користуватися інноваційними технологіями та прагнення вдосконалювати ці навички;
- уміти передбачати труднощі і знати способи їх подолання в роботі зі студентами.

**Творчо-діяльнісний компонент** є складним багаторівневим регулятором поведінки і діяльності, що забезпечує мобілізацію і реалізацію його творчого потенціалу з метою підвищення продуктивності диригентсько-хорової діяльності. Він детермінує, спрямовує та регулює цей процес, надає йому особистісного значення, формує ціннісні компетентності, а також передбачає спроможність майбутнього вчителя музики до самостійних виконавських інтерпретацій та хорових аранжувань, здатність до сприйняття відповідних музичних творів та осмислення їх у процесі творчої діяльності.

Творчо-діяльнісний компонент ціннісних компетентностей втілює ідею Добра як ідею єдності, що її переживають у формі людських почуттів, формується у процесі набуття майбутніми учителями музики практичного *досвіду* диригентсько-хорової діяльності.

У процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін важливо, щоб у кожному студентові педагог насамперед бачив не покійного виконавця своїх намірів, а творчу особистість, артистичну індивідуальність, яку доцільно не лише заганяти у межі своїх намірів, а й розвивати, щоб дати розквітнути

індивідуальним мистецьким здібностям. З цього приводу доцільно згадати вислів К.Станіславського, котрий запевняв, що у процесі навчання «має бути розвиненою самодіяльність, а не рух, що імітує вчителя через наслідування» [177, с. 212]. У цьому процесі педагогу слід зберегти творчу свободу студента, уважно ставитися до його особистісних рис, розвиваючи найбільш характерні для кожного вихованця. Спрямовуючи художньо-музичне мислення своїх учнів тактовно, без надмірного педагогічного деспотизму, педагог залишає їм можливість для індивідуального трактування хорових творів.

Тож визначимо ціннісні компетенції даного критерію:

- готовність до реалізації гуманних взаємин у хоровому колективі;
- уміння самостійно і творчо використовувати отримані знання про цінності в хоровому мистецтві;
- артистичне втілення інтерпретаційного задуму в реальному звучанні;
- здатність до самовдосконалення професійних умінь та навичок майбутнього вчителя музики.

У своїх педагогічних розвідках щодо переліку ціннісних компетенцій майбутніх учителів музики ми спиралися на праці вчених, які досліджували систему компетенцій (В.Краєвський [84], О.Олексюк [126], О.Пометун [142], І.Соколова [174], А.Хуторський [197] та ін.), на галузеві стандарти вищої освіти, зокрема на освітньо-професійну програму підготовки фахівця; на характеристику і зміст різних видів музичної діяльності (Е.Абдуллін [1], О.Ніколаєва [123], О.Ростовський [153] та ін.), а також на дослідження науковців у напрямку використання музики як джерела корекційного впливу.

Проведений теоретичний аналіз дав змогу виявити сутність ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики. Зокрема, О.Олексюк зауважує: у переживанні музики, в музичному бутті немає поділу на суб'єкт і об'єкт. Наше «Я» виходить за свої межі, і ми відчуваємо, що світ і ми – це єдине ціле, що немає нічого відокремленого від нас. Цілісне осягнення феномена музики, яке охоплює людину, є основою емоційного відгуку, що

ґрунтується на людській потребі участі у процесі життя, його усвідомленні і творенні, потребі в Істині – Добрі – Красі, вмістилищем яких і є музика [127].

Визначені ціннісні компетенції, структура ціннісних компетентностей особистості та майбутнього вчителя музики подані у таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

### Структура ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики

Ціннісні компетентності учителя музики								
Мотиваційно-емоційний	КРАСА	Естетичний	Когнітивний компонент	ІСТИНА	Пізнавальний	Творчодіяльний	ДОБРО	Морально-етичний
Мотивація		Ціннісні орієнтації		Знання	Уміння, навички здібності		Досвід	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Здатність виявляти особистісне емоційно-ціннісне ставлення до хорового мистецтва;</li> <li>- усвідомлення необхідності та значущості професії вчителя музики щодо оволодіння ціннісними компетентностями;</li> <li>- здатність до естетичної оцінки хорового твору;</li> <li>- здатність відкривати нове, активність у досягненні результатів у процесі диригентсько-хорової підготовки</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Мобільно застосовувати наявні ціннісні знання та вміння оперувати ними в диригентсько-хоровій діяльності;</li> <li>- уміння користуватися інноваційними технологіями та прагнення вдосконалювати ці навички;</li> <li>- уміти передбачати труднощі і знати способи їх подолання в роботі зі студентами</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Готовність до реалізації гуманних взаємин у хоровому колективі;</li> <li>- уміння самостійно і творчо використовувати отримані знання про цінності в хоровому мистецтві;</li> <li>- артистичне втілення інтерпретаційного задуму в реальному звучанні;</li> <li>- здатність до самовдосконалення професійних умінь та навичок майбутнього вчителя музики</li> </ul>		

На основі наукових підходів нами сформульовано визначення категорії **ціннісні компетентності майбутнього вчителя музики, який здобуває диригентсько-хорову підготовку**, як інтегративне утворення, що є результатом складної структурної єдності всіх складових його навчально-практичної діяльності і сукупністю ціннісних знань, набутих умінь і навичок, музичних здібностей, досвіду та мотивації, котрі виявляються через готовність до диригентсько-хорової діяльності з одночасною здатністю до самореалізації та постійного самовдосконалення розвитку школярів засобами вокально-хорового співу.

Отже, ціннісні компетентності майбутнього вчителя музики, який здобуває диригентсько-хорову підготовку, структуровано відповідно до змісту, мети і завдань їхньої професійної діяльності з музичного розвитку

школярів засобами вокально-хорового співу. Ціннісні компетентності майбутнього вчителя музики становлять органічну єдність, а їхнє формування відбувається через засвоєння студентами комплексу дисциплін циклу диригентсько-хорової підготовки.

Аналіз наукової літератури свідчить про детальну розробку окремих елементів професійної підготовки майбутнього вчителя музики, однак проблема формування його ціннісних компетентностей у процесі диригентсько-хорової підготовки не привертала уваги авторів дисертаційних досліджень. І не менш важливим є той факт, що для збагачення змісту диригентсько-хорової освіти як основи формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики є поглиблення його спеціальної, аксіологічної, історико-теоретичної, виконавської та методичної підготовки шляхом засвоєння ним диригентсько-хорових дисциплін. Власне, цим питанням присвячений наступний розділ.

#### Висновки до 1 розділу

Аналіз сучасної філософської, психолого-педагогічної, хорознавчої наукової літератури засвідчив актуальність упровадження ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у сферу професійної освіти. Виявлено, що такий аспект підготовки майбутнього вчителя музики, як формування ціннісних компетентностей у підготовчому диригентсько-хоровому процесі, є малодослідженим.

Визначено сутність поняття «ціннісні компетентності» як інтегральної якості особистості вчителя музики, у якій поєднуються знання і цінності, що дозволяє висловлювати професійно грамотні судження, оцінки, думки, здатність бачити і розуміти навколишній світ як цінність, орієнтуватися в ньому, вміти вибирати ціннісно-сміслові установки для своїх дій і вчинків, ухвалювати рішення.

Акцентовано на спорідненості понять «ціннісні компетентності» і «ціннісні орієнтації». Цінності є мотивувальними компетентностями,

певними спрямовувальними і прискорювальними драйвами людської поведінки, тож зміст ціннісних орієнтацій особистості пов'язаний із мотиваційно-потребовою сферою, а до змісту ціннісних компетентностей, окрім мотиваційного компонента, входять ще когнітивний і творчо-діяльнісний. Отже, поняття «ціннісні компетентності» набагато ширше за значенням, ніж «ціннісні орієнтації».

Сформульовано визначення категорії «ціннісні компетентності майбутнього вчителя музики, який здобуває диригентсько-хорову підготовку». Визначено її як інтегративне утворення, що є результатом складної структурної єдності всіх складових його навчально-практичної діяльності і сукупністю ціннісних знань, набутих умінь і навичок, музичних здібностей, досвіду та мотивації, що виявляються через готовність до диригентсько-хорової діяльності з одночасною здатністю до самореалізації й постійного самовдосконалення розвитку школярів засобами вокально-хорового співу.

Структурними компонентами ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики, який здобуває диригентсько-хорову підготовку, визначено: мотиваційно-емоційний, когнітивний, творчо-діяльнісний.

Означено ціннісні компетентності як найбільш значущий компонент у структурі особистості, «осердя свідомості», центр духовного розвитку особистості, який виступає у вигляді ціннісного ставлення до дійсності і формується на основі естетичного, пізнавального та морально-етичного компонентів.

Основні положення розділу викладено у публікаціях автора [58–60; 65; 66].

## РОЗДІЛ 2

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ

#### 2.1. Методологічні засади та методика проведення дослідження

Процес пізнання як основа будь-якого наукового дослідження є нелегким і вимагає концептуального підходу на основі методології. Аналіз наукових праць [1; 4; 7; 83; 86; 110; 111; 113; 119; 148; 158; 175 та ін.] свідчить, що поняття методології складне й у різних літературних джерелах пояснюється по-різному. У зарубіжних наукових працях поняття методології й методів дослідження не розмежовуються. Вітчизняні науковці методологію розглядають як учення про наукові методи пізнання і як систему наукових принципів, на основі яких базується дослідження та проводиться вибір методів і прийомів дослідження [7, с. 48]. Термін «методологія» має грецьке походження, дослівно перекладається як сукупність методів, що використовуються у проведенні наукових досліджень. Методологія наукового дослідження, як відомо, вивчає засоби й методи пізнання. Крім того, вона включає фундаментальні, загальнонаукові принципи, які є її основою: конкретно-наукові принципи й систему конкретних методів, що застосовуються для вирішення завдань дослідження. Найбільш важливими для методології педагогічної науки є визначення завдання або проблеми, об'єкта і предмета дослідження, перевірка істинності результатів. Методологія не зводиться до простих об'єднань ні окремих, ні загальних методів дослідження. Вона визначає можливості використання різних методів у процесі наукового пізнання.

Складність, багатогранність і міждисциплінарний статус визначеного нами завдання – удосконалити навчальний процес із диригентсько-хорової

підготовки у вищих музично-педагогічних закладах відповідно до визначеної структури ціннісних компетентностей особистості, яка поділяється на три групи: естетичну, пізнавальну та морально-етичну, – також вимагає певної методики дослідження. Методика – це вчення про особливості застосування окремого методу чи системи методів. Вибір методів дослідження визначається характером матеріалу, умовами й метою конкретного дослідження. Таким чином, методологія – це генеральний шлях пізнання, а методи визначають, як іти цим шляхом [7].

Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети нашого дослідження щодо формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки потрібно було вибрати «систему координат» на різних рівнях методологічної науки та співвіднести з ними методи наукового пізнання. Провести об'єктивний аналіз предмета дослідження і пояснити його з позицій сучасної науки стало можливим завдяки застосуванню загальнонаукових та конкретнонаукових методів наукового пізнання, законів і правил логіки, використанню традиційних і нових методів дослідження, технологій та методик.

Оскільки вирішальне значення для діяльності майбутнього вчителя музики мають два фактори – мобільно застосовувати наявні ціннісні знання та вміння оперувати ними в диригентсько-хоровій діяльності, застосовуючи інноваційні технології, спочатку необхідно було визначитися з адекватними в умовах інформаційного суспільства методологією та методами для вивчення проблеми формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки засобами медіаосвітніх технологій, урахувавши сучасні наукові погляди на методологію наукового пізнання.

Загальнофілософською базою нашого дослідження став діалектичний метод у поєднанні з методологією міждисциплінарного комплексного дослідження. Такий вибір зумовлено суттю цього методу, який не підміняє конкретні наукові методи окремих наук і служить світоглядним підґрунтям

та знаряддям пізнання на всіх етапах дослідження. Услід за науковцями, які визнають досвід і факти за основу пізнання дійсності, а практику – за критерій істинності теорії, ми мали змогу використати логічні підходи, виявити та обґрунтувати причинно-наслідкові зв'язки подій, установити їх зумовленість протиріччями між формою та змістом, спіралеподібною формою розвитку, а також забезпечити об'єктивність оцінювання.

Завдяки застосуванню у даному дослідженні діалектичного підходу було виявлено низку суперечностей:

- між реаліями життя в суспільстві, яке прямує до суцільної інформатизації, та усталеними підходами до змісту освіти загалом і фахової підготовки у вищих навчальних закладах зокрема;

- між потребою суспільства у підготовці висококваліфікованих диригентів, співаків хору, вчителів музики, спроможних ефективно проводити фахову диригентсько-хорову діяльність, формувати ціннісні компетентності в умовах інформаційного суспільства, та відсутністю теоретичних розробок і практичних рекомендацій у цій галузі;

- між великою кількістю наукових розвідок у царині формування компетентностей майбутніх фахівців різних сфер діяльності та обмеженістю досліджень із ціннісних компетентностей.

Об'єктивне оцінювання стану теоретичних і практичних досліджень, що стосуються підготовки майбутніх учителів музики, дозволило встановити суперечність між змістом освіти та методами, які застосовуються для її забезпечення, а також відсутність наукового обґрунтування переліку та структури ціннісних компетентностей, необхідних для здійснення диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики. Це дало змогу усвідомити об'єктивну діалектику формування ціннісних компетентностей майбутніх учителів музики під впливом медіаосвітніх підходів та сформулювати теоретичну модель формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки в цьому аспекті. Виконання зазначених завдань стало можливим завдяки

застосуванню закону відображення дійсності у мисленні та низки філософських категорій пізнання (аналіз і синтез; дедукція та індукція; узагальнення та порівняння; сходження від абстрактного до конкретного та навпаки).

За методологічну основу освіти в сучасному суспільстві нами було обрано культурно-інформаційну теорію освіти в інформаційному суспільстві, запропоновану українським педагогом В.Луговим, та епістемологічно-історичний аналіз освітніх теорій, які гармонійно поєднуються з культурологічним підходом, орієнтованим на інтеріоризацію загальнолюдських цінностей. Такі самі пріоритети знаходяться в центрі уваги медіаосвіти, яка поєднує сучасні освітні підходи з опануванням найновішими технологіями засобів масової інформації та комунікації. На важливість формування медіа – та інформаційної грамотності у студентів, їх підготовки до впровадження нових інформаційних технологій наголошують у своїх працях Г.Онкович [129], Н.Ковальова [75], Х.Лау [57], Є.Мурюкіна [117], А.Новікова [192], Н.Рижих [148], А.Федорова [192], С.Фейлітцен [220], А.Харт [221] та ін. Медіаосвіта володіє специфічними педагогічними технологіями, які дали нам можливість використати інформаційні (інноваційні) технології в процесі диригентсько-хорової підготовки, для формування ціннісних компетентностей студентів, сприяли розробленню авторського навчального курсу «Музично-комп'ютерні технології у хоровому аранжуванні» та сприйняттю культурного розмаїття.

При вивченні дисципліни студенти на лекційних, практичних, лабораторних, індивідуальних заняттях вивчають необхідні комп'ютерні програми, в індивідуальній та самостійній формах самопідготовки закріплюють отримані знання та навички роботи з комп'ютерними програмами та зовнішніми комп'ютерними пристроями; ознайомлюються з навчально-методичною, вокально-хоровою літературою та інструктивними матеріалами. Дисципліна має три кредити ECTS і стільки само модулів, формою підсумкового контролю є залік.

На першому етапі домінує активне пристосування студентів до нових умов діяльності й усвідомлення цілей і завдань вокально-хорової підготовки для професії майбутнього вчителя музики, диригента хору.

Другий етап спрямований на активне засвоєння інноваційної діяльності, де, поряд із традиційними методами хорового аранжування, студенти набувають умінь оволодіння практичним досвідом роботи з програмами: набору нотного тексту «Finale 2005», системи оптичного розпізнавання знаків «ABBYY Fine Reader» і текстовим процесором «Word»; навчаються робити інструментування та аранжування у реальному часі, прослуховувати кожний голос окремо або декілька голосів у будь-якій комбінації, усіх партій разом, а також використовувати різноманітні тембри, застосовувати електронні ефекти та інші сучасні технічні засоби передачі звуку тощо.

Третій етап полягає в цілеспрямованому забезпеченні орієнтації виконавської диригентсько-хорової діяльності на формування професійної мобільності як альтернативи вузькопрофесійній підготовці майбутнього вчителя музики, створення хорових аранжувань та інтерпретацій дитячих хорових творів.

Отже, одним із засобів керування розвитком інтелекту і підвищення його організованості на сучасному етапі є інформатизація суспільства, що ґрунтується насамперед на розвитку інформаційних комп'ютерних технологій. Головними, визначальними стимулами розвитку інформаційної технології є соціально-економічні потреби суспільства, і саме зараз суспільство як ніколи зацікавлене в якомога швидшій інформатизації та комп'ютеризації всіх без винятку сфер діяльності, у тому числі і музичної. Тож комп'ютер є незамінним помічником учителя та учня в опануванні інформаційними потоками, допомагає моделювати та ілюструвати процеси, явища, об'єкти та події. Особливо важливим є те, що сучасні комп'ютерні технології у поєднанні з новітніми освітніми медіатехнологіями стають ефективними засобами розвитку фахового і критичного мислення студентів.

Отже, нами були визначені концептуальні засади розроблення спеціальної методики формування ціннісних компетентностей майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Концептуальну основу методики склали такі положення:

– ціннісні компетентності майбутнього вчителя музики є системною інтегрованою якістю, що визначає здатність особистості до осмислення музики як цінності життя, засвоєння основних її закономірностей, стилів та жанрів, виявляється через готовність до диригентсько-хорової діяльності з одночасною здатністю до самореалізації й постійного самовдосконалення;

– основою методики формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки виступає залучення до оцінювання прослуханих творів, до теоретичного вивчення музики, імпровізації, аранжування та аналізу хорових творів;

– діяльнісний характер формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики забезпечується через спонукання до виявлення суб'єктивного ставлення до хорового мистецтва у єдності з об'єктивним аналізом його закономірностей, створення варіантів тлумачення музики, проведення хорознавчо-просвітницької роботи серед учнівської молоді, залучення до соціокультурного розвитку школярів.

Ціннісні компетентності керівника хорового колективу забезпечують насамперед його вільне практичне опанування виразними засобами вокально-хорового мистецтва та уміння застосовувати відповідні знання та навички у різноманітних ситуаціях диригентсько-хорової діяльності. Ефективна диригентсько-хорова підготовка майбутнього вчителя музики як керівника шкільного хорового колективу створює можливість широкого вивчення музичної культури, що сприяє постійному загальномузичному розвитку фахівця, розширює його виконавські можливості та дозволяє опанувати низкою необхідних професійних навичок, котрі забезпечують зростання ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики. Універсальність такої диригентсько-виконавської діяльності, проникнення її в усі інші види

роботи призводять до узагальнення отриманих знань та вмінь, пропускаючи їх крізь специфічні завдання, котрі створюють умови для ефективного опанування професією.

Опрацьовування теоретичних питань методики роботи з хором, виконання відповідних творчих завдань, безпосередня діяльність у класах практичної диригентсько-хорової підготовки (диригування, практика роботи з хором) сприяють тому, що майбутні вчителі музики набувають ціннісних компетенцій. Це виявляється у таких різновидах фахової діяльності:

- здатність виявляти особистісне емоційно-ціннісне ставлення до хорового мистецтва: розвивати художні інтереси і потреби; розуміти, інтерпретувати та аранжувати хорові твори, оцінювати естетичні явища; орієнтуватись у сучасному музичному просторі;

- усвідомлення необхідності та значущості професії вчителя музики щодо оволодіння ціннісними компетентностями: створення позитивної мотивації до оволодіння професії; потреба в реалізації себе як керівника хору; наявність певних художніх цінностей, спрямованих на практичну продуктивну діяльність в умовах загальноосвітньої школи чи вищих закладів освіти;

- здатність до естетичної оцінки хорового твору: характеризувати вокально-хоровий твір з урахуванням особливостей обраного композитором жанру як форми адекватного музичного втілення поетичної образності, а також індивідуальну стилістику композитора, яка втілює його творчий задум;

- здатність відкривати нове, активність у досягненні результатів у процесі диригентсько-хорової підготовки: розкривати особливості поетичного тексту, на який написано музику, зумовлені як авторським світовідчуттям, його поетичною індивідуальністю, так і загальними стильовими тенденціями відповідного часу (доби); виявляти його загальний настрій, емоційний пафос, поетичну образність, яка виражає авторську думку;

– мобільно застосовувати наявні ціннісні знання та вміння оперувати ними в диригентсько-хоровій діяльності: здійснювати музично-теоретичний аналіз партитури (музичної форми загалом і окремих її частин, визначення складу письма – гармонічний, поліфонічний); вільно програвати обраний для розучування твір на фортепіано;

– здатність до користування та прагнення вдосконалювати медіаосвітні та інноваційні технології: набуття студентами систематизованих теоретичних знань та формування умінь та навичок, необхідних для створення хорових аранжувань та запису нотного інструментального супроводу на основі комп'ютерних технологій;

– уміти передбачати труднощі і знати способи їх подолання в роботі над ними зі студентами: здійснювати вокально-хоровий аналіз інтонаційної основи мелодії, ладо-тональної сфери і гармонічної мови твору, строю хорового ансамблю, типу фактури, виявляти структурну побудову акордів, метроритмічні труднощі, ритмічну будову твору, теситурні умови та діапазон хору, тип мелодичного руху в кожній хоровій партії;

– готовність до реалізації гуманних взаємин у хоровому колективі: участь майбутніх учителів в активній суспільно ціннісній діяльності, у процесі якої формуються знання і практичний досвід, важливі для закріплення гуманних поглядів, уявлень, почуттів, взаємин і поведінки;

– уміння самостійно і творчо використовувати отримані знання про цінності в хоровому мистецтві: здійснювати виконавський аналіз через розкриття взаємодії музики і поетичного тексту з погляду відповідності їхніх форм (композиційний рівень), а також співвідношення художньої образності музичного і поетичного текстів, музичних і поетичних засобів виразності, відповідності поетичних тем, образів, мотивів музичним; проникати крізь музичний текст в авторський образний світ; визначати кульмінації, співвідношення наголосів у слові та музиці;

– артистичне втілення інтерпретаційного задуму в реальному звучанні: виявляти головну думку, втілену в поетичному тексті, визначати музичні

засоби, за допомогою яких композитор відтворює її в музиці; пов'язувати текст зі своїм розумінням стилю, власним емоційним фондом і життєвим досвідом; найбільш точно і переконливо реалізовувати у виконанні художній образ через набір відповідних диригентських прийомів, тобто постійно удосконалювати свою техніку диригування;

– здатність до самовдосконалення професійних умінь та навичок майбутнього вчителя музики: прагнути до більшого і працювати над собою, підвищувати свій професійний рівень; відточення людських цінностей, якостей і навиків, естетичних поглядів; актуалізувати гуманістичні, естетичні та цінності самореалізації.

На основі такого комплексного аналізу можна розпочинати складати виконавський план, тобто добирати відповідні прийоми і засоби, серед яких розрізняють: загальновиконавські, властиві музичному виконавству загалом (темп, агогіка, динамічні відтінки, фразування та ін.), та спеціальні виконавські, властиві конкретному інструменту (хору). У хоровому співі – це манера звуковидобування, тембр, артикуляція, дикція тощо.

Важливу роль у відтворенні виразного звучання хору відіграють і диригентські технічні прийоми та жести, застосування яких теж має бути зваженим, продуманим. Крім того, хормейстер, готуючись утілити свій творчий задум у хоровому звучанні, має зважати на реальні можливості конкретного хорового колективу, враховувати тип, вид, склад хору, діапазони голосів, їх теситурні можливості.

Від реального стану кожної із цих складових ціннісних компетенцій залежать зміст і результат роботи під час репетицій. Засвоївши їх, майбутні вчителі музики зможуть правильно вибудувати свою роботу під час уроків музики (чи репетицій шкільного хору або ансамблю), скласти її орієнтовний план, у якому визначаються мета і завдання кожного заняття, добираються відповідний навчальний репертуар, а також послідовність і прийоми роботи над розвитком музичних здібностей школярів та особисто над вокально-хоровим твором, який, безпосередньо впливаючи на емоційну сферу

майбутнього диригента, формує вибіркоче, ціннісне ставлення до дійсності, розвиває при цьому систему ціннісних компетентностей. Ціннісні компетентності є системоутворювальним фактором цілісності навчального процесу і водночас виступають як особистісне новоутворення, що є результатом спеціальної організації та управління диригентсько-хоровою діяльністю студентів.

У процесі дослідження було встановлено необхідність застосування розмаїття дослідницьких методів, однак завдяки системному підходу вдалося забезпечити створення єдиної теоретичної картини дисертаційного дослідження, що гарантувало спадкоємність та послідовність науки і практичної діяльності, а також сприяло успішному запровадженню одержаних результатів у педагогічну практику. Таким чином вдалося отримати цілісний погляд на предмет дослідження, результати якого було враховано під час розроблення теоретичної моделі формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки. Логічним продовженням системного підходу при розробленні моделі стало дотримання основних принципів формування ціннісних компетентностей:

- гуманізації навчального процесу, який передбачає посилення уваги до особистості студента, повагу та доброзичливе ставлення до нього, створення максимально сприятливих умов для розвитку творчої особистості, озброєної необхідними для здійснення диригентсько-хорової діяльності ціннісними компетентностями;

- наочності навчального процесу, який орієнтований на збагачення засобів навчання відповідною наочністю, щоб допомогти студентам сприймати і засвоювати навчальний матеріал. У навчальному процесі з диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики така наочність має комплексний характер: це і безпосереднє прослуховування вокально-хорових творів під час аналізу й аранжувань при вивченні ними курсу з музично-комп'ютерних технологій у хоровому аранжуванні для збагачення

слухового досвіду, і цілеспрямоване прослуховування хорових творів у різних диригентських інтерпретаціях, що вкрай важливо для набуття виконавського досвіду;

– системності й послідовності навчання, котрий можна розглядати певною мірою як похідний від принципу науковості, оскільки кожна наука, маючи свою систему, передбачає певну систему і послідовність викладу в дидактичному процесі. Цей принцип стосується як змістового, так і процесуального компонентів навчального процесу, тобто визначає його логіку і послідовність. Саме цього принципу ми дотримувалися, коли з опертям на досягнення наукового хорознавства визначали зміст навчального процесу з метою формування когнітивного компонента відповідно до критеріїв його сформованості. Крім того, дотримання цього принципу передбачає самостійне опрацювання студентами наукових джерел, рекомендованих викладачем для збагачення їхнього теоретичного тезауруса;

– принцип цілісності та єдності теоретичної і практичної підготовки студентів зумовлює практичну зорієнтованість навчального процесу загалом, кожного циклу вокально-хорових дисциплін, які, власне, і формують ціннісні компетенції як практичну здатність випускника вищого навчального закладу професійно діяти у відповідній практичній ситуації диригентсько-хорової діяльності;

– активності й самостійності навчання, який стосується у взаємодії педагога і студентів, адже така співпраця є рушійним началом у формуванні творчих здатностей майбутніх учителів музики. Йдеться, зокрема, про застосування педагогом форм, методів, прийомів свідомого і цілеспрямованого педагогічного впливу на формування професійної мотивації студентів до диригентсько-хорового навчання, на формування у них практичних умінь здійснювати музичний розвиток школярів засобами вокально-хорового співу, у процесі засвоєння прийомів роботи над співочими поставою, диханням, артикуляцією, звуковеденням та інтонуванням тощо. Під час викладання навчальної дисципліни студентам

вищого навчального закладу викладач використовує для збагачення її змісту сучасну наукову інформацію, забезпечуючи цим необхідний науковий рівень викладання, відповідність рівня підготовки майбутніх фахівців суспільним вимогам. Крім того, можливе й необхідне залучення студентів до самостійної пошукової роботи, участь у науково-дослідній роботі. Самостійна пошукова робота студента є головним засобом його не лише фахового, а й особистісного зростання, вона сприяє становленню його як фахівця шляхом здобуття спеціальних знань, а на їх основі – формуванню ціннісних компетенцій.

Застосування системного та цілісного підходів до предмета дослідження дало можливість, з одного боку, врахувати вплив реалій зовнішнього середовища (запитів інформаційного суспільства, потреб диригентсько-хорової діяльності) та їх вимоги до сучасної освіти, а з іншого, розчленувати педагогічну систему на окремі складові в умовах ступеневої освіти, визначити зміст кожного з її компонентів (мети та змісту навчання, засобів діяльності викладача та студентів), виділити суттєві зв'язки, які існують між ними, та сформулювати, а пізніше й підтвердити достовірність висунутої на початку дослідження гіпотези.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на тому, що якщо у навчально-виховний процес запровадити зміст, принципи, форми та методи, що передбачені у моделі формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки, то рівень ціннісних компетентностей зростатиме відповідно до визначених критеріїв (афективний, когнітивний, поведінковий).

Для дослідно-експериментальної перевірки ефективності розробленої моделі формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки засобами медіатехнологій було організовано педагогічний експеримент, під час якого проведено діагностику сформованості ціннісних компетентностей та розроблено методiku реалізації вказаної моделі.

Загалом дисертаційне дослідження тривало упродовж 2009–2012 років та здійснювалося поетапно. На різних етапах для вирішення поставлених завдань використовувалися відповідні методи дослідження. Зміст кожного етапу подано нижче.

*Зміст першого – пошукового етапу дисертаційного дослідження (2009–2010 роки):* джерелознавчий пошук, аналіз, порівняння, узагальнення та систематизація філософської, соціологічної та психолого-педагогічної, мистецтвознавчої та хорознавчої літератури, наукових публікацій за темою дисертаційної роботи та близьких до неї, опрацювання нормативної бази вищої освіти, ознайомлення з ресурсами мережі Інтернет. Це дозволило:

- установити ступінь розроблення проблеми та підтвердити актуальність нашого дослідження з урахуванням доробку вчених України та інших країн;

- визначити зміст поняття і структури ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики;

- дослідити сучасний стан диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики;

- відслідкувати основні диригентсько-хорові проблеми у формуванні ціннісних компетентностей майбутнього учителя музики у вищій школі.

*На другому – експериментальному етапі дисертаційного дослідження (2010–2011 роки):*

- було проведено констатувальний експеримент із метою з'ясування вихідного рівня готовності майбутнього вчителя музики до формування відповідних ціннісних компетентностей;

- використовувалися соціологічні методи дослідження – анкетування викладачів (для визначення ставлення до поняття «ціннісні компетентності»), викладачів і студентів (для виявлення ставлення до значущості ціннісних компетентностей) та студентів (для з'ясування характеру мотивації студентів до диригентсько-хорової діяльності), тестування (для визначення рівня сформованості компонентів ціннісних компетентностей студентів, які

здобувають диригентсько-хорову підготовку у вищих навчальних закладах), а також спостереження, інтерв'ювання, бесіди, моделювання;

- обґрунтовані педагогічні умови;
- розроблені моделі та програми навчальних спецкурсів «Ціннісні компетентності як основа професійної підготовки майбутніх учителів музики» та «Музично-комп'ютерні технології у хоровому аранжуванні»;
- оприлюднені результати дисертації у фахових виданнях України, наукових та науково-практичних конференціях різних рівнів (міжнародних, всеукраїнських і в межах ВНЗ);
- підготовлено комплекс творчих завдань, здійснено дослідно-експериментальну роботу, під час якої перевірено гіпотезу дослідження.

*На третьому – узагальнювальному етапі дисертаційного дослідження (2011–2012 роки):*

- проводилося експериментальне навчання;
- апробовано методику формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки;
- на етапі здійснення статистичної обробки експериментальних даних використовувалися методи математичної статистики, що дало можливість визначити достовірність результатів педагогічного експерименту, для математичної обробки результатів щодо здійснення кількісного та якісного аналізу одержаних даних (використовувалися формула середньозначущої арифметичної величини і рангова кореляція Спірмена);
- для більшого унаочнення даних, отриманих у результаті опитування, анкетування та проведення експерименту, ми вдавалися до їхнього графічного зображення у формі *таблиць, схем, діаграм та рисунків*;
- сформульовано висновки дослідження.

Відповідність вибору методології меті та завданням дисертаційного дослідження, а також їх комплексне застосування на різних етапах роботи дали змогу ґрунтовно та різнобічно вивчити предмет дослідження. Проведена

пошукова робота дала можливість обґрунтувати методичні засади формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики:

– дотримання педагогічних принципів гуманізації, наочності, системності та послідовності, цілісності, єдності, активності та самостійності суб'єкта диригентсько-хорової діяльності, які дозволили організувати процес формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики, спрямовуючи його на цінності та взаємодію зі студентами на основі їх творчого самовираження;

– поетапність у застосуванні *методів*, що сприяють формуванню ціннісних компетентностей (пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемні, пошукові, практичні).

Вирішення поставлених завдань із формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки стало можливим завдяки комплексному науково обґрунтованому підходу та поетапній організації процесу дослідження на основі вивчення та узагальнення науково-методичної літератури, аналізу праць попередників, опанованих методів та методології наукових досліджень.

2.2. Діагностика рівнів сформованості ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін

Ефективність формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін значною мірою залежить від визначення їхньої рівневої характеристики. Отже, важливо враховувати поширене в педагогічній науці уявлення про рівень як про ступінь, величину розвитку явищ та факт диференціювання за групами [127, с. 125]. Рівень сформованості освіти у педагогіці визначають за розробленими критеріями, які відображають сутнісну характеристику предмета, що вивчається. Як зазначає О.Рудницька, на основі науково

обґрунтованих критеріїв можна не лише визначити рівень сформованості певного явища, а й прослідкувати динаміку процесу, що вивчається, зосередити увагу на окремих недоліках та окреслити своєрідну схему педагогічної роботи в конкретному напрямку [157, с. 254]. Тож саме розроблення критеріїв стало найбільш відповідальним завданням пошукового етапу нашого дослідження.

У науково-педагогічній літературі однозначного трактування поняття «критерій» не існує. До того ж професійна діяльність педагога має тенденцію до постійних змін, зумовлених часом, що передбачає варіативність підходів до визначення сутності феномена. У визначенні критеріїв ми виходимо з того, що вони мають бути найважливішими показниками досягнення мети, змістовним вираженням якої є сформована цілісна система ціннісних компетентностей, відобразити її домінанту – особистість того, хто навчається, також має бути достатня представленість цінностей професійної сфери серед цінностей інших сфер людської життєдіяльності.

О.Олексюк у дослідженні формування духовного потенціалу студентської молоді у процесі професійної підготовки [128] визначає три групи критеріїв: афективні, нормативно-регулятивні та поведінкові, що об'єднані низкою показників і проектують закономірності психічних процесів сприйняття та творчої діяльності.

Критерії оцінювання художніх компетенцій учителя мистецьких дисциплін розглядає О.Рудницька, виділяючи три групи критеріїв педагогічної діагностики художнього розвитку особистості: 1) ті, що характеризують «художньо-естетичний кругозір, знання і досвід спілкування з мистецтвом, своєрідність художніх інтересів і потреб, характерні риси поведінки у різних ситуаціях художнього спілкування»; 2) критерії «естетичної оцінки учнями мистецьких творів, їх здатність до емоційного співпереживання художньому образу, емпатичного проникнення у задум автора, навички аналізу та інтерпретації художнього твору»; 3) критерії

«самооцінки учнями свого естетичного ставлення до мистецтва, до себе як суб'єкта художнього спілкування» [157, с. 281–282].

Л. Масол зауважує, що в оцінюванні ефективності педагогічної системи загалом і навчального процесу зокрема зростає значущість «інтеграційного критерію результативності освіти – компетентності, що охоплює змістовий (знання), процесуальний (уміння), аксіологічний (цінності, орієнтації), креативний (творчість) компоненти» [108, с. 9].

Виявлення критеріїв та визначення рівнів сформованості ціннісних компетентностей студентів музично-педагогічних факультетів у процесі вивчення предметів диригентсько-хорового циклу передбачає врахування та осмислення цілей підготовки вчителя музики і визначення змісту його професійної диригентсько-хорової діяльності. Для цього ми звернулися до кваліфікаційної характеристики, згідно з якою випускник факультету культури і мистецтв педагогічного університету з диригентсько-хорових дисциплін повинен знати: основну спеціальну, науково-теоретичну, методичну літературу, основи методики роботи зі шкільним самодіяльним колективом. Він також повинен уміти: професійно навчати школярів хоровому і сольному співу, виразно диригувати хором; аналізувати музичні твори, емоційно та образно розповідати дітям про музику і музикантів; організувати дитячий самодіяльний хоровий колектив; аналізувати, узагальнювати й використовувати у своїй роботі передовий педагогічний досвід у сфері музично-естетичного виховання школярів, критично оцінювати результати власної педагогічної діяльності, творчо впроваджувати нові методики, програми, ідеї. Майбутні вчителі музики, набувши у процесі диригентсько-хорової підготовки відповідних ціннісних компетенцій, мають бути підготовлені до виконання відповідних виробничих функцій і типових задач.

Ураховуючи змістовну структуру ціннісних компетентностей особистості, що включає естетичний, пізнавальний та морально-етичний компоненти, а також її змістове наповнення, вважаємо, що за основу

доцільно взяти критерії, розроблені О.Олексюк. Адже структура ціннісних компетентностей містить компоненти, у яких має місце високий рівень узагальненості «особистісних сфер» за параметрами емоційності, мотивації, когнітивного стилю та вольової регуляції дій, а саме: афективний, когнітивний та поведінковий. Узагальнені дані критерії та їх показники подано у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

## Критерії та показники ціннісних компетентностей учителя музики

Компонент ціннісних компетентностей	Критерії	Показники критерію
<i>Естетичний</i>	<i>Афективний</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Стійкість інтересу до музичного мистецтва та диригентсько-хорової діяльності;</li> <li>– прагнення до оволодіння ціннісними компетентностями у сфері диригентсько-хорової підготовки;</li> <li>– здатність до емоційно-ціннісного осмислення вокально-хорових творів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін;</li> <li>– власні аксіологічні уподобання у сфері музичного мистецтва</li> </ul>
<i>Пізнавальний</i>	<i>Когнітивний</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Усвідомлення ціннісної значущості знань про інноваційні технології;</li> <li>– уміння здійснювати музично-теоретичний, вокально-хоровий та ціннісний аналіз виконуваного твору;</li> <li>– здатність сприяти морально-етичному розвитку школярів засобами вокально-хорового співу;</li> <li>– уміння оцінити специфіку, художньо-образну структуру, зміст і цінність музичного твору</li> </ul>
<i>Морально-етичний</i>	<i>Поведінковий</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Уміння мобільно застосовувати наявні ціннісні компетентності та оперувати ними в диригентсько-хоровій діяльності;</li> <li>– здатність майбутнього учителя музики засобами вокально-хорового співу сприяти соціокультурному розвитку школярів;</li> <li>– здатність до активної концертно-виконавської діяльності хорового колективу</li> </ul>

Характеристики по кожному критерию:

1. Афективний – характеризує «емоційно-вольовий тон» (М.Бахтін) духовного потенціалу, він розвиває у дітей ціннісне сприйняття музики; ґрунтується на досвіді музичного сприйняття.

2. Когнітивний – виявляє здатність майбутнього вчителя музики оцінювати та здійснювати музично-теоретичний та вокально-хоровий аналіз виконуваного твору, що виявляє потенційно-регулятивну силу у формуванні ціннісного потенціалу особистості.

3. Поведінковий – спрямований на оцінку рівня сформованих професійних умінь та характер творчої самореалізації студентів, передбачає здатність майбутніх учителів музики засобами вокально-хорового співу сприяти естетичному розвитку школярів. Запропоновані критерії надали можливість діагностувати рівні сформованості ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики, який здобуває диригентсько-хорову підготовку. Стан сформованості кожного із зазначених компонентів доцільно визначати за трьома рівнями: високим, середнім і низьким.

Передбачалося, що *високий рівень* сформованості:

– естетичного компонента майбутнього вчителя музики, який здобув диригентсько-хорову підготовку, співвідноситься із значним обсягом засвоєних ним мистецьких цінностей, зокрема зразків вокально-хорової музики для дітей. Студенти виявляють бажання займатися диригентсько-хоровою діяльністю, задоволені вибором професії, захоплені педагогічною роботою, люблять дітей; здатні оцінити ціннісні аспекти хорової культури та виявити особистісне емоційно-ціннісне ставлення до хорового мистецтва; адекватність самооцінки в них поєднується з потребою самовдосконалення;

– пізнавального компонента ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики визначається ґрунтовністю хорознавчого тезауруса. Студенти, що мають високий рівень ціннісних компетентностей, виявляють стійкий інтерес до професії вчителя, постійно читають додаткову літературу з фаху; вміють виділяти найбільш значущі професійні цінності і

співвідносити їх з особистісними якостями; мобільно використовують арсенал знань у контексті конкретного хорового твору; вміють аналізувати хорові твори, співвідносити їх із реальними виконавськими та психологічними можливостями школярів; користуються інноваційними та медіатехнологіями, мають потребу в інноваціях;

– морально-етичного компонента ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики, який здобув диригентсько-хорову підготовку, співвідноситься з його здатністю самостійно: вміти передбачати труднощі і знати способи їх подолання в роботі над ними з дітьми; послідовно і усвідомлено застосувати отримані ціннісні компетентності, власний досвід на практиці; артистично втілювати інтерпретаційний задум у реальному звучанні; планувати та організовувати роботу з соціокультурного розвитку школярів засобами вокально-хорового співу; виявляти установку на концертно-творчу діяльність, ініціативність, активність.

Якісні показники **середнього рівня** сформованості ціннісних компетентностей:

– естетичного компонента майбутнього вчителя музики, який здобув диригентсько-хорову підготовку, свідчать про належний обсяг засвоєних мистецьких цінностей; вибірковий інтерес до диригентсько-хорової діяльності, в основному, зумовлений реалізацією своїх музично-виконавських здібностей; загалом студенти задоволені вибором професії, є бажання спілкуватися з дітьми, розвивати цікавість до хорового мистецтва; можуть визначити естетичну цінність хорового твору; здатні до самоаналізу; мають потребу у самовдосконаленні;

– пізнавального компонента характеризуються недостатньою теоретичною обізнаністю, оперативністю й дієвістю знань студентів. Ставлення студентів до цінностей педагогічної професії недостатньо диференційоване; вони вміють аналізувати хорові твори, але не завжди спроможні систематизувати їх та зробити висновки; додаткову літературу

читають епізодично; виявляють інтерес до нових форм роботи, але без ініціативи, неактивні;

– морально-етичного компонента свідчить, що студенти можуть висувати цілі педагогічної диригентсько-хорової діяльності, але не визначають шляхи і засоби їх здійснення; не завжди усвідомлено застосовують наявні знання й уміння на практиці; досвід студентів обмежений; вони майже не беруть участі в концертно-виконавській діяльності.

**Низький рівень** сформованості ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики представлений наступними якісними характеристиками:

– естетичного компонента, який свідчить про досить обмежений обсяг засвоєних зразків вокально-хорового мистецтва; студенти байдуже ставляться до хорової діяльності; не можуть об'єктивно оцінити ситуацію; не володіють навичками самопізнання; самооцінка неадекватна; елементарна аргументованість суджень щодо вибору професії вчителя музики; професія не набула особистісного значення;

– пізнавального компонента, який характеризується байдужим ставленням до навчально-методичної та хорознавчої літератури, до підвищення свого професіоналізму; знання про цінності професії не систематизовані, педагогічний та музичний світогляди поверхові; інтерес до професії ситуативний; вербалізовані ціннісні компетентності не підкріплені особистісними якостями; поверховий аналіз хорових творів; додаткову літературу з фаху не читають; інноваційні технології не використовують;

– морально-етичного компонента, який свідчить, що студенти не вміють мобільно застосовувати ціннісні компетентності на практиці; неуважні до вокально-хорової техніки співаків хору під час репетицій; планування та організація роботи з соціокультурного розвитку школярів засобами вокально-хорового співу не систематизовані; пасивна концертно-виконавська діяльність.

На нашу думку, діагностика ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики за означеними критеріями та показниками дає можливість оцінити рівень її сформованості, прогнозувати шляхи, умови та методи підвищення ефективності музично-освітньої підготовки. Студенти низького рівня потребують допомоги в самоорганізації власної навчальної діяльності та визначенні ціннісних компетентностей.

Отже, спираючись на вищевикладені групи критеріїв, показників та рівнів сформованості ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки, було здійснено констатувальний експеримент, який охопив ВНЗ України: Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, Київський університет імені Бориса Грінченка, Рівненський державний гуманітарний університет, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького.

Констатувальний зріз тривав протягом 2010–2012 років і охоплював два послідовні етапи: констатувальний та формувальний.

Констатувальний зріз охопив 370 студентів, 10 викладачів диригентсько-хорових дисциплін та 10 учителів музики, загалом 390 респондентів. Процесуальність констатувального експерименту відповідала визначеним у структурі ціннісних компетентностей майбутніх учителів музики компонентам, критеріям, показникам та рівням її сформованості.

*Мета констатувального експерименту* – здійснити діагностування стану сформованості ціннісних компетентностей майбутніх учителів музики, які здобувають диригентсько-хорову підготовку.

Під час констатувального експерименту передбачалося вирішити такі *завдання*:

– визначити характер мотивації студентів до педагогічної діяльності взагалі та диригентсько-хорової зокрема;

– визначити стійкість інтересу і потреб студентів до музичного мистецтва у процесі вивчення вокально-хорових дисциплін;

– виявити рівні самооцінки майбутніх учителів музики стосовно сформованості у них професійно значущих ціннісних компетентностей;

– установити рівні сформованості компонентів ціннісних компетентностей студентів, які здобувають диригентсько-хорову підготовку у вищих навчальних закладах.

Для аналізу об'єктивних і вірогідних даних констатувального експерименту було розроблено методикау *педагогічної діагностики*, що включала низку методів, а саме: спостереження за діяльністю студентів на заняттях, під час позааудиторних заходів, наукової роботи; бесіди зі студентами, викладачами; анкетування, інтерв'ювання, тестування, експертне оцінювання і самооцінювання творчих завдань, аранжування хорових творів. Для опрацювання первинних даних використовувалися методи кількісної та якісної обробки отриманих результатів.

Усе це допомогло отримати достовірну інформацію про фактичний стан ціннісних компетентностей майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової діяльності до початку та під час проведення експериментального дослідження, зосередити увагу на окремих недоліках, простежити динаміку позитивних змін, що відбуваються у навчальному процесі.

Для вирішення першого завдання нами було проведене анкетування студентів всіх курсів – від першого до п'ятого, у якому *визначався характер мотивації студентів до педагогічної діяльності взагалі та диригентсько-хорової зокрема*, також проводилися діагностичний зріз за допомогою письмового та усного опитування, вивчення, аналіз, порівняння, спостереження, анкетування, ранжування, бесіди, інтерв'ю.

В індивідуальних бесідах зі студентами I курсу, які вступили до ВНЗ в 2010 і в 2011 роках (57 чоловік), методом інтерв'ю ми з'ясували, які особисті мотиви спонукали їх вступити вчитися на цей факультет: оволодіння професією вчителя музики чи бажання вдосконалювати здібності та навички володіння музичним інструментом, диригуванням, співом.

Контент-аналіз відповідей виявив, що основним мотивом вибору факультету стало бажання вдосконалювати виконавські навички (53,4 %). Це свідчить про те, що студенти недостатньо обізнані щодо характеру діяльності вчителя музики, не мають (або не розкрили в собі) ті необхідні педагогічні здібності, що потрібні для роботи у школі, не ознайомлені з вимогами, які школа висуває до даного фахівця, не мають ціннісних компетентностей вчителя музики, майбутнього диригента.

По-друге, якщо під час вступу до ВНЗ переважають ситуативні, нестійкі мотиви й інтереси, то вони у процесі адаптаційного періоду можуть змінитися на негативні, тобто відбувається небажана зміна мотиву.

По-третє, навчальний процес ВНЗ недостатньо формує ціннісне ставлення до майбутньої діяльності.

Ціннісні компетентності виконують роль суб'єктивного фактора, визначають перспективу розвитку особистості. Ми вважаємо, що їх цілеспрямоване формування, тісно пов'язане з перебудовою мислення, поглядів студентів, дозволить виховати потреби, відповідні до педагогічної професії, виробити ціннісне ставлення до неї.

Згідно з науково-педагогічною літературою, мотиваційна сфера дуже динамічна, внаслідок чого у разі відсутності управління її рівень може знизитися аж до мотиваційної кризи. Це доцільно враховувати при навчанні диригентсько-хоровим дисциплінам, оскільки здебільшого дані предмети студенти до вступу в ВНЗ не вивчали; 92 % першокурсників не вивчали музично-комп'ютерні технології у хоровому аранжуванні; 85 % не ознайомлені з основами хорознавства, практикумом роботи з хором; 73,5 % не вивчали диригування.

За допомогою анкети (додаток А), виявлено характер мотивації до диригентсько-хорової діяльності майбутніх учителів музики. Студентам усіх курсів з метою більш конкретного вивчення ступеня усвідомленості ними особливостей майбутньої професії вчителя музики, його ціннісних компетентностей, які визначають мотиваційно-ціннісне ставлення їх до

диригентсько-хорової діяльності, тож було запропоновано розташовувати якості з привабливими і непривабливими моментами педагогічної професії за порядком особистої значущості. Респонденти повинні були проранжувати виокремлені фактори диригентської професії.

Наведемо перелік привабливих та непривабливих характеристик професії диригента, розташованих студентами в порядку значущості (додаток А).

Так, серед привабливих характеристик диригентської професії студенти зазначили такі:

1. Робота пов'язана з постійною взаємодією і спілкуванням із людьми.
2. Професія відповідає моїм здібностям і інтересам.
3. Професія диригента передбачає творчий характер роботи.
4. Педагогічна діяльність передбачає наявність тривалої відпустки.
5. Професія вимагає і дає можливість подальшої самоосвіти.

Серед непривабливих характеристик диригентської професії студентами було зазначено такі:

1. Низька оплата праці.
2. Професія диригента передбачає великі виконавські та психологічні навантаження.
3. Незацікавленість учнів у навчанні призводить до втрати інтересу з боку диригента.
4. Велика відповідальність за виконання професійних функцій.
5. Невисокий престиж професії вчителя.

Як бачимо, саме низький рівень задоволення соціальних потреб у майбутній професії впливає на значний відсоток незадоволених обраним фахом. Серед негативних моментів, пов'язаних із диригентською професією, 80,2 % опитаних зазначили нервову перевтому, 87,5 % – низьку оплату праці. Загалом відповіді на це завдання були оцінені таким чином: 75,9 % – низький рівень, 19,8 % – середній і 3,3 % – високий. Для студентів є очевидним, що їх не можуть задовольнити низька заробітна плата,

некомфортність умов праці і, як наслідок, рівень життя як представника педагогічної професії. Звідси і такий низький рівень мотивації, і відсутність орієнтації на розвиток системи відповідних компетентностей. Можемо констатувати певний конфлікт цінностей, оскільки життя та держава не підтримують престижність професії педагога. Проте значний відсоток студентів усе ж визнає цінність диригентської діяльності, але, як бачимо, визнати – ще не означає наслідувати цінності.

У результаті опитування студентів II–V курсів (близько 300 осіб) визначили, що основними мотивами, які спонукають майбутніх учителів музики до вивчення диригентсько-хорових дисциплін (додаток В), є: «бажання розширити знання з окремих музичних дисциплін» (40 %), «прагнення отримати позитивні оцінки, щоб мати стипендію» (48,5 %), «повага до викладача дисципліни, що вивчається» (39 %), «навчання заради батьків» (23,2 %); «бажання виявити себе у виконавській діяльності» (11,8 %).

Результати анкетування, бесід, інтерв'ю дозволяють стверджувати, що студенти всіх курсів не мають чіткого уявлення про зв'язок отриманих знань з майбутньою професійною діяльністю, про ціннісні компетентності, їх вплив на диригентсько-хорову діяльність, напрям розвитку особистості. Це пояснюється перевагою не внутрішніх, а зовнішніх мотивів навчання: відвідуванням занять заради оцінки, отриманням стипендії, зацікавленістю предметом, авторитетом викладача тощо.

Аналіз відповідей респондентів дозволив виокремити три основні типи характерів мотивації студентів. До першого позитивного характеру мотивації віднесли тих студентів, які мають позитивне ставлення до професії вчителя музики, диригента хору. Це студенти, які бажають у майбутньому працювати за фахом (19,3 % студентів II, III курсів, 18,7 % – IV, V курсів). Ціннісні компетентності цих студентів уже сформовані.

Другий тип характеру мотивації до диригентсько-хорової діяльності поєднує студентів, у яких необхідно формувати ціннісне ставлення до

педагогічної діяльності, оскільки вони не налаштовані категорично проти професії диригента: 55,2–58,7 % опитаних на всіх курсах відповіли, що не впевнені, чи будуть працювати за фахом. Зазначимо, що обрана професія подобається 32,3–34,8 % студентів усіх курсів; 19,5–24,4 % студентів або вважають, що професія диригента скоріше не подобається, або взагалі не можуть висловити своє ставлення до професії. Разом із тим студенти з цим типом мотивації дали позитивну відповідь на питання «Чи прагнете Ви отримувати якнайбільше професійних знань?», що свідчить про наявність орієнтації на розвиток системи педагогічних цінностей.

До третього типу характеру мотивації студентів до диригентсько-хорової діяльності (це від 21,9 до 26,8 %) належать ті, на орієнтації яких складно вплинути, оскільки вони категорично не бажають працювати за фахом відповідно, не вважають диригентську професію цінністю і не мають орієнтації на розвиток системи ціннісних компетентностей.

Отже, за експериментальними даними, нами було визначене ставлення майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності. Проведене діагностичне дослідження дозволило визначити домінування низького – 63,7 %, середнього – 28,4 %, високого – 7,9 %, рівнів зацікавленості студентів диригентсько-хоровою діяльністю.

Вирішуючи друге завдання констатувального експерименту *визначити стійкість інтересу і потреб студентів до музичного мистецтва у процесі вивчення вокально-хорових дисциплін*, – використали такі методи: проводилися діагностичний зріз за допомогою письмового та усного опитувань, творчих завдань, анкетування, бесіди, ранжування, було використано метод математичного оброблення даних тощо.

На першому етапі було проведено анкетування серед студентів усіх курсів. Шляхом опитування з'ясували, які види вокально-хорової діяльності викликають у студентів особливий інтерес або потребу в її виконанні. Найбільш стійкими були інтереси до слухання хорової музики (12,6–13,1 %), концертів вокальної музики (12,4–12,6 %), співу в хорі (22,4–24 %). Низький

рівень інтересу виявляють студенти до аналізу хорового виконання (12,4–12,6 %), набору нотних текстів, хорового аранжування на комп'ютері (14,2–14,5 %), управління хором колективом (18–18,2 %), участі в хорових концертах (15,3–15,9 %). Одним із найнижчих виявився інтерес до аналізу виконуваних хорових партитур (9–11,5 %) і підбору програми для вокально-хорового колективу (6,3–6,5 %). Незначна частина студентів (12,5 %) зазначила, що їх цікавлять усі види діяльності, оскільки вони важливі для майбутньої роботи.

Інтерес до процесу навчання як необхідної складової процесу підготовки до професійної діяльності педагога виявлено тільки в 21,3–23,4 % студентів на II і IV курсах. Такі показники практично збігаються з відсотком тих студентів, провідним мотивом вступу до університету яких є бажання стати педагогом.

У період проходження хорової практики студенти стикалися з проблемними питаннями, що потребували негайного вирішення. Дані анкетування і звіти з хорової практики виявили найбільш характерні проблемні ситуації: 1) уповільнений темп репетиційної роботи у зв'язку з невмінням діагностувати хорове звучання; 2) відсутність уміння ставити перед хором конкретні цілі і завдання; 3) складності при роботі з камертоном; 4) обмежений словниковий запас при характеристиці звуковедення, ансамблю, дикції, ритму, інтонації; 5) невідповідність диригентського жесту при передачі логічних зв'язків між музичними фразами, виявленні кульмінації, динаміки, штрихів, тембрального звучання хору.

Однак постановка і вирішення аналогічних питань у період навчальної та шкільної хорової практики не сприяли розвитку високого пізнавального інтересу: він був характерний лише для 18,7 % студентів старших курсів. Близько 27,8 % студентів безвідповідально ставилися до підготовки плану роботи з хором, недостатньо глибоко вивчали хорову партитуру, призначену для розучування у процесі хорового практикуму (33,4 %); не виявляли

самостійність при ознайомленні з методами, способами і прийомами розучування твору (36,5 %), не виявляли причини невдач у практичній роботі (29,7 %).

На жаль, викладачі диригентсько-хорових дисциплін зазначили всього 9,0 % студентів, які активно, систематично і цілеспрямовано керують своєю диригентсько-хоровою діяльністю. Лише в них пізнавальний інтерес переріс у пізнавальну потребу. Такі студенти самостійно розширюють свої знання, читають додаткову хорову літературу, відвідують хорові концерти, спостерігають та аналізують роботу керівника хорового класу, тобто постійно удосконалюють слуховий досвід.

Для виявлення ступеня стійкості інтересу до диригентсько-хорових дисциплін студентам було запропоновано вказати цікаві для них предмети, найбільш значущі якості та властивості особистості, що визначають придатність до хормейстерської роботи, розуміння змісту видів діяльності вчителя музики у сфері хорової практики. З отриманих анкетних даних видно, що студенти найбільше захоплені вивченням таких предметів, як постановка голосу (69,3 %), диригування (53,7 %), хоровий клас (57,4 %) та музично-комп'ютерні технології у хоровому аранжуванні (65,6 %). Низький рівень інтересів вони виявляють до лекційно-практичного курсу «Хорознавство» (від 3,5 % на молодших курсах до 13,9 % на старших) і практикуму роботи з хором (відповідно від 7,5 % до 24,6 %). Таку ситуацію студенти пояснюють відсутністю міжпредметних зв'язків (21,2 %), малою кількістю навчальних годин із хорознавства та хорового практикуму, відірваністю програм диригентсько-хорових дисциплін від шкільної програми (47 %), відсутністю диференційованого підходу до студентів (31 %). Група студентів (17,2 %) вважає, що вони однаково зацікавлені у вивченні всіх предметів диригентсько-хорового циклу, водночас 11,4 % зазначили відсутність інтересу до всіх хорознавчих дисциплін.

Майбутня професійна діяльність виступає у свідомості студентів не тільки як соціально важливе об'єктивне явище, але і як суб'єктивна

особистісна цінність. Оволодіти цією цінністю, стати суб'єктом професійної педагогічної творчості – це основне завдання майбутнього вчителя під час усієї його навчально-пізнавальної діяльності, активності в освоєнні предметного змісту своєї майбутньої спеціальності та майбутньої диригентсько-хорової діяльності. Тому студентам, які пройшли активну і пасивну шкільну практику, було запропоновано назвати найбільш важливі якості учителя музики у школі. З восьми запропонованих якостей однозначно на всіх курсах головними визначені: культура спілкування з дітьми (93,4 %); професійна майстерність (91,2 %); широта світогляду (75,6 %). 38,9 % студентів вважають, що всі запропоновані якості важливі для вчителя музики високої кваліфікації. Однак думки студентів щодо якісних характеристик фахівця розходяться з їхніми діями з набуття даних якостей. Більшість респондентів не читає музичних журналів, не цікавиться додатковою вокально-хоровою літературою (88,2 %). Понад половини опитаних (68,8 %) за попередній рік не відвідали жодного концерту вокальної та хорової музики (у тому числі й дитячої), не виявляли активність у вокально-хоровій роботі в позаурочний час. Тільки 21,6 % займалися у студентських аматорських колективах (вокальних ансамблях, хоровому колективі).

Результати ранжування свідчать: студентів найбільше цікавлять сучасні естрадні (49,8 %) та українські народні (47,3 %) пісні. Багато студентів зазначили, що полюбляють виконувати вокальні твори композиторів світової класики (41,6 %). Менший інтерес виявлено до хорової музики для дітей (32,4 %) та хорової класичної музики (27,8 %). Відсутній інтерес у майбутніх учителів музики до духовної (21,2 %) та вітчизняної (12,4 %) хорової музики. Ці результати відображено на рис. 2.1.



Рис. 2.1 Результати ранжування видів і жанрів мистецтва за ступенем їхньої переваги (у %)

Відсутність інтересів і потреб у споживанні дитячої та вітчизняної хорової музики зумовила низький рівень теоретичних знань, їх обсяг і характеристику художньо-інформаційного фонду студентів. Про це свідчать результати творчих завдань. Тільки 9,6 % реципієнтів безпомилково назвали прізвища відомих професійних диригентів та вокалістів, дитячі хорові колективи та їх керівників і чотири прізвища композиторів, які пишуть для дітей. Студенти знають таких диригентів, як А.Авдієвський, Л.Боднарук, В.Іконник, Т.Копилова, Л.Костенко, К.Пігров, Л.Шумська. З професійних хорових колективів студенти назвали тільки Народний хор ім. Г.Верьовки, хор ім. М.П'ятницького, академічний камерний хор імені Д.Бортнянського, молодіжний хор «Світич», дитячий зразковий хор «Сяйво».

Слід зазначити, що студенти дали повніші відповіді про професійних вокалістів: понад 57 % правильно назвали прізвища восьми і більше співаків (І.Архипова, Г.Вишневіська, Б.Гмиря, П.Домінго, Е.Карузо, Є.Нестеренко,

О.Образцова, Л.Паворотті, Т.Синявська, Д.Хворостовський, Ф.Шаляпін). Відповідаючи на запитання про вокально-хорові твори для дітей, написані сучасними українськими композиторами, лише кілька студентів назвали твори Л.Дичко, І.Кириліної, В.Польової, І.Філіпенка, Б.Фільц. На запитання, які вокально-хорові твори можна віднести до навчального репертуару, вони відповіли, що, на їх переконання, доцільно включати українські народні пісні та сучасні популярні пісні, що звучать на радіо і телебаченні, у мультфільмах.

Аналіз відповідей студентів засвідчив стійкість інтересу і потреб студентів до музичного мистецтва у процесі вивчення вокально-хорових дисциплін: 58,3 % було оцінено за низьким рівнем, 31,9 % – за середнім і 9,8 % – за високим.

Використовуючи рефлексивну діагностику, яка дозволяє аналізувати власну діяльність та діяльність товаришів, нами було вирішене наступне завдання – *виявлення рівня самооцінки майбутніх учителів музики стосовно сформованості в них професійно значущих ціннісних компетентностей*. Під час якого користувалися такими методами: вправи (педагогічні завдання), проблемно-пошукові, самоописи тощо.

З цією метою студентам пропонувався опитувальник у вигляді матриці, що мав набір професійних цінностей, із завданням: оцінити наявність або відсутність у них відповідних цінностей за п'ятибальною шкалою. За високий рівень самооцінки бралася сума балів у межах 90–100 балів, середній – у межах 50–90, низький – 20–50 балів.

Аналіз результатів рівня самооцінки студентів II та IV курсів (164 респонденти) дозволив зробити відповідні висновки. Уміння аналізувати свої ціннісні компетенції можна було констатувати в меншій частині студентів на обох курсах, що свідчить про недоліки в роботі з формування педагогічної самосвідомості студентів. Результати дозволяють стверджувати, що у студентів переважає неадекватна самооцінка (завищена або занижена). Так, на II курсі 48,3 % студентів мали неадекватну самооцінку, на IV курсі –

47,4 % студентів. На основі отриманих даних можна констатувати, що це студенти з низьким рівнем сформованості аналітичних умінь, самооцінка цих студентів не відповідала результатам діагностики сформованості ціннісних компетентностей. Крім того, оцінка, яку дали їм одногрупники, стала для них певним «відкриттям».

Середній рівень самооцінки характеризувався більш об'єктивним поглядом студентів на рівень сформованості власних ціннісних компетентностей, свідчив про їх здатність до здійснення рефлексії. Проте студенти мали завищену або занижену самооцінку у визначенні сформованості різних професійних цінностей: 35,2–38,4 % студентів обох курсів. Крім того, у значної кількості студентів II курсу простежувалися труднощі щодо вміння об'єктивно оцінювати товаришів.

Високий рівень сформованості аналітичних умінь і, відповідно, адекватну самооцінку, вміння оцінювати роботу товаришів з навчання (а в майбутньому – колег) виявили 15,3 % студентів II курсу, 18,7 % – IV курсу.

За допомогою наступного завдання було виявлено вміння респондентів систематично поповнювати свої знання шляхом самоосвіти, виявляти творчий підхід до професійної діяльності. Студентам було запропоновано написати анотацію на хоровий концерт «Ангел вопіяше» М.Вербицького за таким планом (додаток Б): I. Вступна частина (українська музика першої половини XIX ст., життєвий і творчий шлях М.М.Вербицького, історія створення хорового концерту «Ангел вопіяше» тощо); II. Основна частина (музично-теоретичний, вокально-хоровий та загальний аналіз змісту); III. Висновок (виконавські та диригентські труднощі). Для виконання цього завдання студенту необхідно було звернутися до додаткових джерел інформації (музичних енциклопедій, посібників для священослужителів, хорової літератури), які містяться в бібліотеках та мережі Інтернет.

Результати виконання завдань свідчать, що більша частина студентів II та IV курсів лише частково впоралась із завданням. Використавши підручники або сайти мережі Інтернет, студенти не опрацьовували отриману

інформацію, а лише механічно її копіювали. Тільки від 9,7 % до 14 % на курсах при виконанні завдання використали творчий підхід, опрацювали додаткові джерела: користувалися спеціальною хорознавчою літературою, фаховими періодичними виданнями, церковними книгами, сайти мережі Інтернет, творчо осмислили інформацію, роблячи висновки, узагальнення, що свідчить про високий рівень сформованості ціннісних компетентностей.

Студенти висловили побажання й надалі включати до процесу навчання завдання, для підготовки яких необхідно використовувати мережу Інтернет. Залучення для вирішення завдань спеціальної хорознавчої літератури викликало менше ентузіазму. Близько 39,5 – 45,4 % студентів користувалися лише підручником або виконали завдання частково.

Для виявлення рівня самооцінки майбутніх учителів музики стосовно сформованості в них професійно значущих ціннісних компетентностей нами було проведено опитування студентів, із метою з'ясувати, якими вокально-хоровими вміннями, на їх думку, повинен володіти вчитель музики, щоб бути високопрофесійним фахівцем.

У результаті опитування студентів старших курсів, які пройшли навчальну та шкільну практику, з'ясувалася наступна сукупність диригентсько-хорових умінь: добирати по слуху акомпанемент пісень (54,5 %); цікаво розповідати про музику (52,3 %); уміти організувати хоровий колектив (49,5 %); підібрати програму для хорового колективу (39,8 %); гарно співати (33,1 %); добре диригувати (31,2 %); аналізувати хорові партитури (10,4 %); всі вміння важливі для майбутньої професії (27,4 %). Ця ієрархія умінь, побудована на основі думок досліджуваних, доводить, що студенти недооцінюють значущість для майбутньої професії таких умінь, як аналіз хорових творів, спів та володіння технікою управління хоровим колективом, що, природно, позначається на зацікавленості і потребах у вивченні диригентсько-хорових дисциплін.

За результатами аналізу відповідей студентів 61,8 % було оцінено за низьким рівнем, 29,5 % – за середнім і тільки 8,7 % – за високим.

Для вирішення останнього завдання – встановлення рівнів сформованості компонентів ціннісних компетентностей студентів, які здобувають диригентсько-хорову підготовку у вищих навчальних закладах, – було проведено інтерв'ювання студентів (III-х і IV-х курсів) та викладачів з метою виявлення ставлення до поняття «ціннісні компетентності». Опитуванням було охоплено 210 респондентів (54 % від загальної кількості), при цьому використовувалися методи: анкетування, тестування, бесіди, інтерв'ю тощо.

На запитання «Що таке ціннісні компетентності учителя музики?» студенти відповіли, що це – ціннісні знання, необхідні для професійної та диригентсько-хорової діяльності. Викладачі розуміють їх як здатність особистості вирішувати ціннісні задачі, усвідомлювати значення своєї справи, формувати прийнятну для себе і суспільства систему цінностей.

Наступне запитання, яке розглядалося, було сформульоване так: «Ваше ставлення до значущості ціннісних компетентностей». Відповіді учасників дослідження дали підстави говорити, що студенти та викладачі позитивно ставляться до необхідності розвитку ціннісних компетентностей та показали розуміння їх важливості.

Аналіз відповідей викладачів показав, що 45 % вважають рівень своїх ціннісних компетентностей високим, 45 % не вважають його високим, але він їх задовольняє, 10 % розуміють необхідність підвищення його рівня.

Аналіз відповідей студентів засвідчує, що 90 % (171 студент) розуміють необхідність підвищення рівня своїх ціннісних компетентностей, 10 % (19 студентів) вважають, що він є достатньо високим.

Студенти та викладачі висловили однакову думку про те, що необхідно постійно розвивати, формувати й удосконалювати свої ціннісні компетентності.

Слід зазначити, що важливою умовою формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики є репертуар, тобто музичний

матеріал, що вивчається майбутнім учителем музики у класі з диригування, постановки голосу, основного інструмента та на уроках хорового класу.

Дуже важливим для майбутнього вчителя музики є вміння мобільно поповнювати репертуар, гнучко реагувати на все нове, що відбувається в музичному житті суспільства. Тож наступне завдання полягало в тому, що студенти мали обрати твір для дітей з певної тематики із запропонованих збірників та аргументувати свій вибір. Більшість студентів не звернули увагу, на те, що репертуар мав бути зорієнтований на шкільну аудиторію та відповідати програмі з музики для загальноосвітньої школи. Водночас репертуарний багаж повинен бути значно ширшим та різноманітнішим за рекомендований шкільною програмою. Аналіз відповідей студентів: 65,4 % оцінено за низьким рівнем, 27,6 % – за середнім і тільки 6,7 % – за високим.

Таким чином, за результатами педагогічного експерименту виявлено підсумкові значення стану сформованості компонентів ціннісних компетентностей майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки. Вони свідчать, що низький рівень мають 62,3 % опитаних, середній – 29,4 %, високий – 8,3 %.

Низький рівень зафіксований у 62,3 % студентів від загальної кількості опитаних. Ціннісні компетентності досліджуваних, які увійшли до цього рівня, носять умовний характер, цілі та засоби власної диригентсько-хорової діяльності визначені в загальному вигляді; інноваційні технології вони не використовують; у таких студентів відсутнє позитивне ставлення до формування ціннісних компетентностей, інтерес до самоосвіти не розвинений, знання про цінності професії не систематизовані; вербалізовані ціннісні компетентності не підкріплені провідними професійними якостями, що свідчить про розрив між судженнями і практичною диригентсько-хоровою діяльністю. Педагогічний та музичний світогляди обмежені, концертно-виконавська діяльність пасивна.

Середній рівень притаманний 29,4 % студентів. Він відображає недостатньо диференційоване ставлення до цінностей професії вчителя,

серед них багато абстрактних. Однак на цьому рівні коло ціннісних компетентностей звужується, набуває особистісно смислового забарвлення. Студенти володіють достатніми ціннісними компетентностями, але не завжди вміють самостійно застосовувати їх у нових умовах, відчують труднощі під час вибору форм і методів практичної роботи. Вони виявляють інтерес до професії, однак позбавлені ініціативи, самостійності в діях; мають бажання спілкуватися з дітьми, розвивати цікавість до хорового мистецтва.

Високим рівнем володіє невелика частина – 8,3 %. Вони продемонстрували сформованість ціннісних компетентностей та наявність бажання постійного аксіологічного зростання у практичній диригентсько-хоровій діяльності. У студентів із високим рівнем їх сформованості спостерігається стійкий професійний інтерес до різноманітних форм музично-педагогічної діяльності, не тільки прагнення удосконалювати свої виконавські вміння та навички диригентсько-хорової роботи, а й потреба отримати достатню психолого-педагогічну підготовку, щоб стати гарним педагогом. Вони постійно читають додаткову літературу з фаху, беруть активну участь у житті факультету, навчального закладу; ініціативні, мають гарні музичні та педагогічні здібності, прагнуть до самовдосконалення. Серед цінностей педагогічної професії – як найважливіші – виділяють любов до дітей, потребу й уміння спілкуватися з ними, емпатію, гуманізм. Вони не лише мають знання з предмета, а й уміють самостійно оперувати ними на практиці, робити самостійний аналіз, узагальнення та висновки, користуються інноваційними методиками, технологіями.

Водночас на потребі поглиблювати диригентсько-хорову підготовку майбутніх учителів музики, а також на необхідності розроблення для цього відповідного методичного забезпечення наголошували 90 % опитаних викладачів диригентсько-хорових дисциплін. Опанування студентами такими знаннями суттєво вплине і на рівень їхньої практичної підготовки, на формування у них практичних умінь здійснювати музичний розвиток школярів засобами вокально-хорового співу. Про важливість і необхідність

ціннісних компетентностей здійснювати музичний розвиток школярів засобами вокально-хорового мистецтва, формування яких саме й передбачає диригентсько-хорова підготовка, висловилося переважна більшість (90 %) опитаних учителів.

Отже, відповідно до структури ціннісних компетентностей майбутніх учителів музики, до змісту функцій і типових задач їхньої діяльності розроблено апарат діагностування рівнів її сформованості. Визначено критерії (афективний, когнітивний та поведінковий), їх показники та рівні сформованості кожного із структурних компонентів досліджуваної ознаки. Здійснено констатувальне діагностування рівнів сформованості ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики, який здобуває диригентсько-хорову підготовку: проаналізовано зміст навчального процесу та його методичне забезпечення, проведено опитування студентів, а також викладачів диригентсько-хорових дисциплін та учителів музики загальноосвітніх шкіл. Відповіді студентів на запропоновані запитання виявили у них переважно низький рівень хорознавчої та практичної підготовки до майбутньої диригентсько-хорової діяльності. Водночас відповіді викладачів диригентсько-хорових дисциплін та відповіді учителів музики переконали у необхідності такої підготовки. На основі результатів констатувального експерименту запропоновано збагатити зміст навчального процесу з диригентсько-хорової діяльності, його методичне забезпечення, удосконалити методику формування ціннісних компетентностей майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки.

Заголом констатувальний експеримент дав змогу виявити суперечності у структурі ціннісних компетентностей студентів і тенденцію до зниження рівня їх сформованості за багатьма показниками до випускного курсу. Спостерігається незбалансованість складових компонентів. Більш розвинений когнітивний компонент. Мотиваційно-емоційний рівень ціннісних компетентностей, від якого багато в чому залежить особистісне прийняття цінностей професії, розвинений менше. Досить низький рівень

сформованості творчо-діяльнісного компонента, що свідчить про недостатню готовність студентів діяти відповідно до визнаних ними загальнолюдських і професійних цінностей.

Як свідчать емпіричні дані нашого дослідження, у структурі ціннісних компетентностей домінують ті, що спрямовані на споживання цінностей прагматичного характеру.

Зміни у структурі ціннісних компетентностей у процесі навчання у ВНЗ відбуваються, зокрема, внаслідок зниження значущості для студентів професії вчителя, задоволеності обраною спеціальністю. Найчастіше студенти усвідомлюють себе як особистість із властивими їй цінностями, проте серед пріоритетних цінностей є невелика кількість тих, які свідчать про професійну спрямованість ціннісних компетентностей майбутніх учителів музики. Характерно, що значна частина опитаних не змогла виділити цінності своєї професії, якими вони хотіли б оволодіти. Це свідчить про те, що вони не усвідомлюють власний професійний ідеал, не уявляють цілісну модель навчання і виховання, самоосвіти і самовиховання. Звідси досить низьке прагнення до самовдосконалення своїх професійних можливостей.

Значно меншою, ніж передбачалося, виявилася орієнтація студентів на участь у житті факультету, ВНЗ; на заняття в хорових гуртках, пов'язані з оволодінням професійними цінностями у позанавчальний час.

Недостатньо сформоване прагнення до професійного спілкування, обміну духовними і професійними цінностями, до творчості в навчанні та праці.

Дані констатувального етапу проведеної експериментальної роботи дозволили зробити такі висновки:

– у межах традиційної освіти у студентів педагогічного університету недостатньо сформованими є ціннісні компетентності, що безпосередньо впливає на якість майбутньої диригентсько-хорової діяльності;

– без цілеспрямованого формування ціннісних компетентностей студентів у навчальному процесі формування цінностей відбувається стихійно і не повністю відображає зміст педагогічних цінностей.

Отже, результати констатувального експерименту засвідчили, що більшість майбутніх учителів музики не відповідали тим рівням сформованості ціннісних компетентностей, які необхідні їм у майбутній продуктивній диригентсько-хоровій діяльності, що й зумовило необхідність експериментальної перевірки ефективності виявлених факторів формування визначеного феномену.

### 2.3. Обґрунтування моделі формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики

Формування й розвиток ціннісних компетентностей майбутнього вчителя є однією з центральних проблем системи освіти. З огляду на це, наша увага акцентується на необхідності розроблення та обґрунтування моделі формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки.

Означені положення стали основою для розроблення педагогічної моделі формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки, що передбачає визначення методичного забезпечення та оптимальної організації процесу навчання хорового диригування за такими напрямками:

- активізація оцінного мислення студентів як основа диригентсько-хорової діяльності;
- збагачення досвіду застосування ціннісних компетенцій у виконавській практиці;
- забезпечення диригентсько-хорової проєкції отриманих під час навчання ціннісних знань та виконавських умінь.

У науковій літературі існують різні тлумачення категорії «моделювання», «модель», що підкреслює їх багатоаспектність.

*Моделювання* є предметом дослідження багатьох учених. Теоретичні основи цієї проблеми представлені у працях Є.Каракозової, А.Уємова, В.Штоффа [71; 188; 208] та ін. Моделювання у соціальній сфері (у тому числі педагогіці) досліджується такими вченими, як В.Михєєв [113], Л.Фрідман [194]. Для розвитку, методу моделювання на методологічному рівні велике значення мають ідеї Л.Виготського [33], П.Гальперіна [36], С.Рубінштейна [154]. У працях цих науковців зроблено ряд висновків, що допомагають розкрити психологічний механізм моделювання. Проблему моделювання досліджували О.Анісімов [5], С.Вітвицька [34], Л.Дмитрюкова [47], О.Рудницька [157], Г.Селевка [166] та ін. Різні аспекти використання даного методу конкретизуються у дисертаційних дослідженнях Л.Василенко [28], С.Крюкової [88], О.Маруфенко [107], М.Фалько [191] та інших науковців.

Зокрема, моделювання розглядають як науковий метод непрямого (опосередкованого) дослідження об'єктів пізнання, безпосереднє вивчення яких через певні причини неможливе, ускладнене, неефективне чи недоцільне, через дослідження їхніх моделей – предметних, знакових чи мисленневих систем, що відповідно відтворюють, імітують чи відображають певні характеристики (властивості, ознаки, принципи внутрішньої організації або функціонування) оригіналів [193, с. 392].

Похідним поняттям моделювання є *модель*, яке трактується як «умовний образ (зображення, схема, опис тощо) якогось об'єкта (або системи), що зберігає зовнішню схожість і пропорції частин при певній схематизації й умовності засобів зображення» [40, с. 213]; «проміжний ланцюжок між суб'єктом – педагогом-дослідником – і предметом дослідження» [113, с. 5]; спрощений опис педагогічного явища або процесу як системи, що розкриває найбільш визначальні властивості і відносини [22, с. 496].

У педагогіці модель розуміють як відображення, образ реального об'єкта, фактів, відношень, предметів із певної галузі знання, які мають

схожість із ним у будь-яких відносинах і можуть бути його заміником, представником, репрезентацією у більш простій наочній матеріальній структурі. Так, Г.Селевко визначає модель як «систему (зразок, приклад, образ, конструкцію), що відображає певні властивості і відношення іншої системи – оригіналу, і певною мірою замінює її» [166, с. 59]. В.Штофф розглядає модель як «уявно зображену чи матеріально реалізовану систему, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, має здатність заміщати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт» [133, с. 19].

Кожна модель має виконувати певні функції. Так, виокремлюють евристичну (її мета – з'ясування й розвиток ідеї, задуму дослідження), демонстраційну (розкриття характеру розвитку педагогічної системи), пізнавальну (розкриття характеру педагогічного явища і особливостей побудови емпіричного матеріалу, що зафіксовані у педагогічних знаннях про об'єкти, що досліджуються), а також інтерпретаторську, пояснювальну, передбачувальну (прогностичну), критеріальну функції [198, с. 43].

Отже, доцільно розробити конкретну модель ціннісних компетентностей, яка відповідатиме вимогам галузевих стандартів, та виявити структурні компоненти цієї моделі. Вона має включати такі структурні компоненти: мету, завдання, принципи, умови, види музичної діяльності, етапи формування ціннісних компетентностей, організаційні форми, методи навчання, результати.

Оскільки нашою *метою* є формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки, тож і визначено такі *завдання*: удосконалити навчальний процес із диригентсько-хорової підготовки у вищих музично-педагогічних закладах відповідно до визначеної структури ціннісних компетентностей особистості, яка поділяється на три групи: естетична, пізнавальна та морально-етична.

Експериментальна модель формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки

передбачає набуття ними практичного досвіду професійної діяльності під час роботи у класі з диригування, постановки голосу та практичної роботи з хором.

Вирішальною умовою розгортання процесу формування ціннісних компетентностей майбутніх учителів музики є послідовне дотримання принципів загальнопедагогічної та диригентсько-хорової освіти. Найважливішими дидактичними принципами диригентсько-хорової освіти майбутніх учителів музики слід вважати гуманізацію, наочність, системність і послідовність, цілісність і єдність особистісно орієнтованого навчання, самостійність та активність суб'єкта навчальної діяльності.

*Види музичної діяльності*, форми музичної поведінки багатогранні. Це – композиторство, виконання, слухання, пізнання, оцінювання, споглядання, уявлення, запам'ятовування, мислення, відтворення почутого, асоціативна музична діяльність, осягнення тощо.

Серед концептуальних підходів до визначення структурної моделі ціннісних компетентностей ми виокремлюємо компонентний склад музично-педагогічної діяльності. Згідно зі складовими цієї діяльності, певне коло авторів (Я.Кушка [92], О.Полякова [140]) виділяють такі групи (основні види) музичної діяльності: власне музична діяльність (музично-слухацька, музично-виконавська, музично-композиційна), музично-теоретична, музично-історична (Е.Абдуллін [1], О.Ніколаєва [123]); музичне сприймання, хоровий спів, виконання музично-ритмічних рухів, засвоєння необхідних музичних понять і термінів, елементарне музикування, інсценування пісень, ритмічна й пластична імпровізація тощо (О.Ростовський, Л.Хлебнікова, Р.Марченко [134]); музичне сприймання, вокальна робота, гра на елементарних музичних інструментах, музично-ритмічні рухи, ознайомлення з основами елементарної теорії музики та із творчістю митців, творчі завдання (О.Лобова [98]).

Здійснений контентний аналіз видів музичної діяльності, а також розгляд галузевих стандартів щодо підготовки вчителя музики дозволяє

виокремити асаф'євську тріаду «композитор – виконавець – слухач», яка у педагогічному аспекті здійснює реальне буття музики теж у вигляді тріади «творення – виконання – сприйняття»: творення, художньо-образне відношення стосовно музики – композиторство; творче відношення під час відтворення музичного твору – виконавство (навички та вміння гри на інструментах, хорового та сольного співу); творче споглядання (сприйняття) музики [127, с. 82].

Ми вважаємо, що саме музично-слухацька (сприймання), музично-виконавська (виконання) та музично-композиційна творчість, яка виявляється у формі інновації створювання та аранжування хорової музики (творення), має стати основою для розроблення моделі ціннісних компетентностей майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки. Трьом базовим видам музичної діяльності відповідають три види компонентів ціннісних компетентностей: мотиваційно-емоційний, когнітивний, творчо-діяльнісний (рис. 2.2).

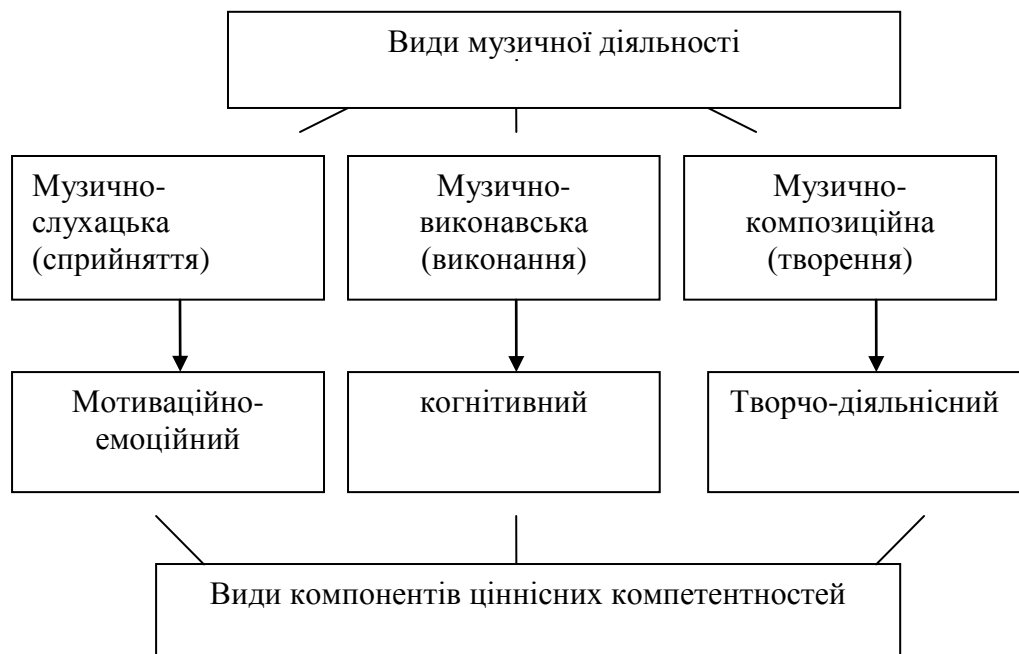


Рис. 2.2. Співвідношення видів музичної діяльності та видів компонентів ціннісних компетентностей

Одним із важливих чинників ефективності диригентсько-хорової підготовки є удосконалення методичного забезпечення навчального процесу, передусім із спеціальних дисциплін. Це стосується і планування навчального процесу з диригентсько-хорової підготовки: поряд з дисциплінами загальної музичної підготовки («Гармонія», «Історії музики», «Аналіз музичних творів») вирішальну роль відіграють спеціальні, на основі яких формується хорознавчий тезаурус майбутніх учителів музики, розвивається їхнє ціннісне сприймання вокально-хорових творів, аналітичне мислення (хорознавство та хорове аранжування, хорова література, методика роботи з хором, аналіз вокально-хорових творів). Згідно з розробленою моделлю, методика формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики передбачає поетапність диригентсько-хорової роботи.

Формування ціннісних компетентностей здійснюється в різноманітних *формах організації* навчального процесу: спецкурси, тренінги, лекції, практичні та семінарські заняття з методики викладання музики, заняття з постановки голосу та диригування (тобто індивідуальні уроки), комп'ютерні практикуми, самостійна робота, педагогічна практика.

Вважаємо, що теоретична підготовка щодо формування ціннісних компетентностей має здійснюватися під час вивчення дисциплін хорознавчої підготовки. Саме до таких належить розроблений нами спецкурс «Ціннісні компетентності як основа професійної підготовки майбутніх учителів музики», який є важливою складовою процесу підготовки фахівців за спеціалізацією «Організація вокально-хорової роботи». Він спрямований на підвищення якості навчання та виховання, поглиблення теоретичних знань, формування нових професійних умінь та навичок майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки. Вивчення дисципліни сприяє розвитку креативного потенціалу студентів, формуванню у них інтересу до диригентсько-хорової діяльності, розширенню їх ціннісних компетентностей у галузі музичної педагогіки, активізації музичних здібностей, розвитку фантазії, уяви, творчої активності та самостійності

музиканта-педагога. Він розрахований на студентів IV курсу та інтегрований у зміст цілісної навчально-методичної підготовки майбутнього вчителя музики.

Формування у майбутнього вчителя музики ціннісних компетентностей передбачене логікою побудови курсу: від усвідомлення суті ціннісних компетентностей, осмислення ідеалів диригентсько-хорової діяльності і виявлення рівня ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики (порівняти «Я-ідеальне» і «Я-реальне») до розуміння шляхів і засобів розвитку професійної позиції у студентів у процесі диригентсько-хорової підготовки.

Наступний навчальний курс «Музично-комп'ютерні технології у хоровому аранжуванні» (додаток Г) формує у майбутніх фахівців ціннісні компетентності, необхідні для раціонального використання засобів сучасних інформаційних технологій під час розв'язання навчальних завдань; зацікавлює студентів можливостями технологічного розвитку у сфері музики; створює передумови для зростання особистості і творчої самореалізації кожного студента. Елементами курсу є слухання, розуміння, виконання, аранжування музичних творів.

Порівняно з традиційним комп'ютеризоване музичне навчання є прогресивним напрямом у системі сучасної освіти. Разом з тим, реформування й оновлення освітянської практики ґрунтується на взаємозв'язку традицій та новаторства. Це зумовило необхідність вивчення «сполучних» зв'язків з метою синтезації набутого традиційного досвіду й інновацій комп'ютеризованого навчання у процесі диригентсько-хорової підготовки.

Згідно з Положенням «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», самотійна робота студента є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних завдань. Самостійна робота студентів, підходи до якої

потребують докорінних змін, на сучасному етапі повинна стати основою вищої освіти, важливою частиною процесу підготовки фахівців.

Життя довело, що тільки ті знання, які студент здобув самостійно, завдяки власному досвіду, думці і дії, будуть насправді міцними. У процесі викладання навчального матеріалу засвоюється 15 % інформації, що сприймається на слух, 65 % сприймаються слухом і зором. Якщо навчальний матеріал опрацьовується власноруч, самостійно (індивідуально) виконується завдання від його постановки до аналізу отриманих результатів, то засвоюються не менше 90 % інформації. Саме тому вища школа поступово, але неухильно переходить від передачі інформації до керівництва навчально-пізнавальною діяльністю, формування у студентів навиків самостійної творчої роботи [202].

Специфічними особливостями визначаються форми організації колективної диригентсько-хорової діяльності студентів. Студентські музично-творчі колективи є одним із універсальних засобів формування ціннісних компетентностей. Досвід вищої школи переконує в тому, що студентські колективи мають безмежні можливості щодо формування у майбутніх учителів музики унікальної здатності додавати до відтворюваного музичного твору свої емоції та духовно значущі якості, результатом яких є особливе колективне цілісне переживання. У психологічному плані це виражається в переживанні катарсису, внаслідок чого відбуваються глибинні зміни на всіх рівнях психіки (підсвідомість, почуття, мислення). На думку В.Ражникова [147], провідним самостійним способом вказаного рівня є трансцендентне подолання обмеженості особистості, наявної ситуації.

Особливо важливим для організаційної структури диригентсько-хорового процесу мистецьких та педагогічних закладів вищої освіти є індивідуальні форми організації навчання. Саме вони, як вважає В.Ражников [147], створюють оптимальні умови для виявлення і розвитку музичних здібностей, індивідуальних рис та особистісних даних студента, його власного мистецького потенціалу і мистецьких можливостей. Саме тому,

крім колективних форм навчання, слід застосовувати індивідуальні. Так, спеціальні дисципліни у системі підготовки вчителів музики мають специфіку, яка полягає в індивідуальній формі навчання. Як свідчить практика, зміст цих занять не вичерпується лише діяльністю, спрямованою на засвоєння спеціальних знань, умінь і навичок (виконавські, інтерпретаторські, імпровізаційні, технічні). Індивідуальне спілкування викладача зі студентами дає широкі можливості для знаходження індивідуального підходу до кожного студента, що дозволяє більш ефективно формувати ціннісні компетентності майбутнього вчителя музики.

У класі з диригування студенти набували практичного досвіду технічного розучування хорових партитур, аналізували їх, аналітично осмислювали й аналізували хорові твори, збагачували свій вокально-слуховий досвід. Під час практичної роботи з хором вони набували досвіду розучування вокально-хорових творів, збагачували слуховий досвід у сфері хорового мистецтва, у класі з постановки голосу розвивали вокально-слухові здібності, коригували недоліки у музичному розвитку засобами співу, знання вокального репертуару, набували досвіду правильно добирати навчальний і концертний репертуар для школярів з урахуванням мети і завдань навчального (або творчого) процесу та музично-виконавських можливостей учнів.

Практичного досвіду диригентсько-хорової діяльності майбутні учителі музики набуватимуть також під час індивідуальних занять у класі з відповідного музичного інструмента. Вони удосконалюють техніку гри, високий рівень якої надасть їм можливість у майбутній професійній діяльності виразно програвати партитуру хорового твору, відтворюючи при цьому його смислові та інтонаційні нюанси. Це має надзвичайно важливе значення для формування у школярів музичного образу виконуваного музичного твору, а з часом – для розвитку у них емоційного сприймання музики у цілому.

Також однією з важливих форм диригентсько-хорового навчання у вищій школі є педагогічна практика студентів, що повинна проводитися в умовах, максимально наближених до професійної діяльності. Практика – це єдність теоретичних та практичних компонентів, синтез теорії й досвіду. Вона змушує студента вирішувати педагогічні задачі, робити необхідний вибір, приймати відповідальні рішення. Також педагогічна практика максимально актуалізує суперечність між наявним рівнем знань та професійними вимогами.

Процесуальний компонент моделі охоплює три етапи, а також комплекс форм і методів здійснення навчального процесу, які сприятимуть формуванню у студентів хорознавчого тезауруса як основи для подальшого набуття практичних здатностей здійснювати вокально-хоровий розвиток школярів засобами вокально-хорового співу. На першому етапі – *мотиваційно-емоційному* – здійснювалося формування практичних умінь виявляти ціннісне відношення до вокально-хорових творів, аналізувати хорові твори за жанрово-стильовими ознаками з урахуванням мистецького контексту його створення та особливостей індивідуального стилю композитора, розкривався художній образ, розвивався інтерес до диригентсько-хорових дисциплін.

Вивчення спеціальних комп'ютерних програм створює умови для оволодіння навичками нотного набору, інструментування та аранжування в реальному часі, прослуховування кожного голосу окремо та декількох голосів у будь-якій комбінації, усіх партій разом, а також використання різноманітних тембрів. На цьому етапі принципового значення набуває робота студентів (під керівництвом викладача та самостійна) над аналізом вокально-хорових творів, виконанням вправ для розвитку вокально-слухових здібностей, добором навчального репертуару для школярів різних вікових груп, над збагаченням слухового досвіду, виконанням навчальних і творчих завдань. Це сприяло формуванню таких ціннісних компетенцій майбутнього вчителя музики: усвідомлення необхідності та значущості професії вчителя

музики щодо оволодіння ціннісними компетентностями; здатність до естетичної оцінки хорового твору; здатність виявляти особистісне емоційно-ціннісне ставлення до хорового мистецтва; відкривати нове, активність у досягненні результатів у процесі диригентсько-хорової підготовки; уміння користуватися інноваційними технологіями.

Під час першого етапу переважали активні форми і методи: аналіз та інтерпретація виконання творчих завдань (музично-теоретичний, вокально-хоровий, виконавський види аналізу хорових творів та написання анотацій до них, набір нотного тексту, створення власних звукових імпровізаційних мініатюр, аранжування мелодій та хорових творів, добір і складання вправ для розвитку вокально-слухових навичок школярів тощо).

Другий етап – *когнітивно-пізнавальний*. На цьому етапі здійснювалося формування когнітивного компонента ціннісних компетентностей відповідно до його критеріїв та показників. Мета – спонукати студентів до засвоєння знань із спеціальних дисциплін як умови формування у них хорознавчого тезауруса, а також до самостійного пошуку необхідної навчальної інформації у процесі опрацювання наукових джерел, прослуховування вокально-хорових творів. На цьому етапі студенти прослуховували розроблені дисертантом спецкурс та навчальну дисципліну: з музично-комп'ютерних технологій у хоровому аранжуванні та про ціннісні компетентності як основу професійної підготовки майбутніх учителів музики. Використані методи навчання – пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемні, пошукові – застосовувалися під час комп'ютерного практикуму, лекційних, семінарських та індивідуальних аудиторних занять, самостійної роботи студентів. Вони спрямовані на формування таких компетенцій: мобільно застосовувати наявні ціннісні знання та вміння оперувати ними в диригентсько-хоровій діяльності; прагнення вдосконалювати інноваційні технології; вміння передбачати труднощі і знати способи їх подолання в роботі над ними зі студентами.

Третій етап – *виконавсько-творчий*. Його мета полягає в закріпленні отриманих під час вивчення диригентсько-хорових дисциплін із фахової підготовки знань, сформованих умінь, навичок та набуття практичного досвіду через проходження студентами шкільної практики. Завдання цього етапу вирішувалися під час індивідуальних занять у класі з диригування, постановки голосу та практики роботи з хором. У класі з диригування вони набували практичного досвіду технічного розучування хорових партитур, аналізували їх, збагачували свій вокально-слуховий досвід. Під час практики роботи з хором студенти набували досвіду розучувати вокально-хорові твори, у класі з постановки голосу – розвивати вокально-слухові здібності, коригувати недоліки у музичному розвитку засобами співу. Це сприяло формуванню таких компетенцій майбутніх учителів музики: готовність до реалізації гуманних взаємин у хоровому колективі; вміння самостійно і творчо використовувати отримані знання про цінності в хоровому мистецтві; артистичне втілення інтерпретаційного задуму в реальному звучанні; здатність до самовдосконалення.

Під час третього виконавсько-творчого етапу застосовувалися проблемні форми і методи: набір нотного тексту, показ та виконання творчих завдань, вокально-слуховий розвиток.

Вважаємо, що структура ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики корелюється з переліком предметів нормативної частини циклу диригентсько-хорових дисциплін у навчальних планах. Отже, мотиваційно-емоційний компонент конкретизуємо як вокально-хоровий, який формується в циклі вокально-хорових дисциплін. На цьому етапі принципового значення набуває робота студентів (під керівництвом викладача та самостійна) над прослуховуванням та аналізом вокально-хорових творів, написання анотацій до них, виконання вправ для розвитку вокально-слухових здібностей, робота над збагаченням слухового досвіду. Когнітивний компонент охоплює системні знання з хорового диригування, які формуються на заняттях із музично-комп'ютерних технологій,

хорознавства та хорового аранжування, методики роботи з хором, аналізу вокально-хорових творів, гармонії, сольфеджіо, у спецкурсі «Ціннісні компетентності як основа професійної підготовки майбутніх учителів музики», а також він спрямований на самостійний пошук необхідної навчальної інформації у процесі опрацювання наукових джерел. Творчодіяльнісний компонент виявляється, зокрема, в інтерпретаційній версії, створенні власних хорових аранжувань. Складається він з методів та прийомів розучування вокально-хорових творів, виконання навчальних і творчих завдань.

З вищевикладеного можна зробити висновок, що формування ціннісних компетентностей є складним багатоаспектним процесом і вимагає поетапної реалізації таких завдань:

- визначення логіко-змістовної спрямованості етапів роботи відповідно до динаміки встановлених рівнів ціннісних компетентностей;

- розробка матеріалів науково-методичного забезпечення процесу формування ціннісних компетентностей у майбутнього вчителя музики: спецкурсу, технологій і методик, форм і методів навчально-виховної роботи, інтегрованих у зміст цілісної диригентсько-хорової підготовки спеціалістів даного профілю;

- перевірка дієвості теоретичної моделі формування ціннісних компетентностей у майбутніх учителів музики ефективністю розробленої моделі, форм і засобів, що забезпечують динамічність процесу.

Отже, розроблена модель формування ціннісних компетентностей майбутніх учителів музики, які здобувають диригентсько-хорову підготовку, охоплює необхідні складові процесу формування досліджуваної ознаки, визначає їхній зміст і послідовність практичної реалізації у процесі формувального експерименту, а також здійснення контролю кожного з його етапів.

Освітнім результатом утілення моделі стане сформованість ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-

хорової підготовки. Здобута інтегративна якість охоплює мотиваційно-емоційний, когнітивний та творчо-діяльнісний компоненти, кожен із яких співвідноситься з відповідними групами ціннісних компетенцій.

Отже, аналітична та моделювальна робота уможливили створення власної концептуальної моделі формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки, яку буде покладено в основу експериментальної роботи. На рис. 2.3 представлено розроблену модель формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки.

На рис. 2.3 представлено розроблену модель, яка охоплює необхідні складові процесу формування досліджуваної ознаки, визначає їхній зміст і послідовність практичної реалізації у процесі формувального експерименту, а також здійснення контролю кожного з його етапів.

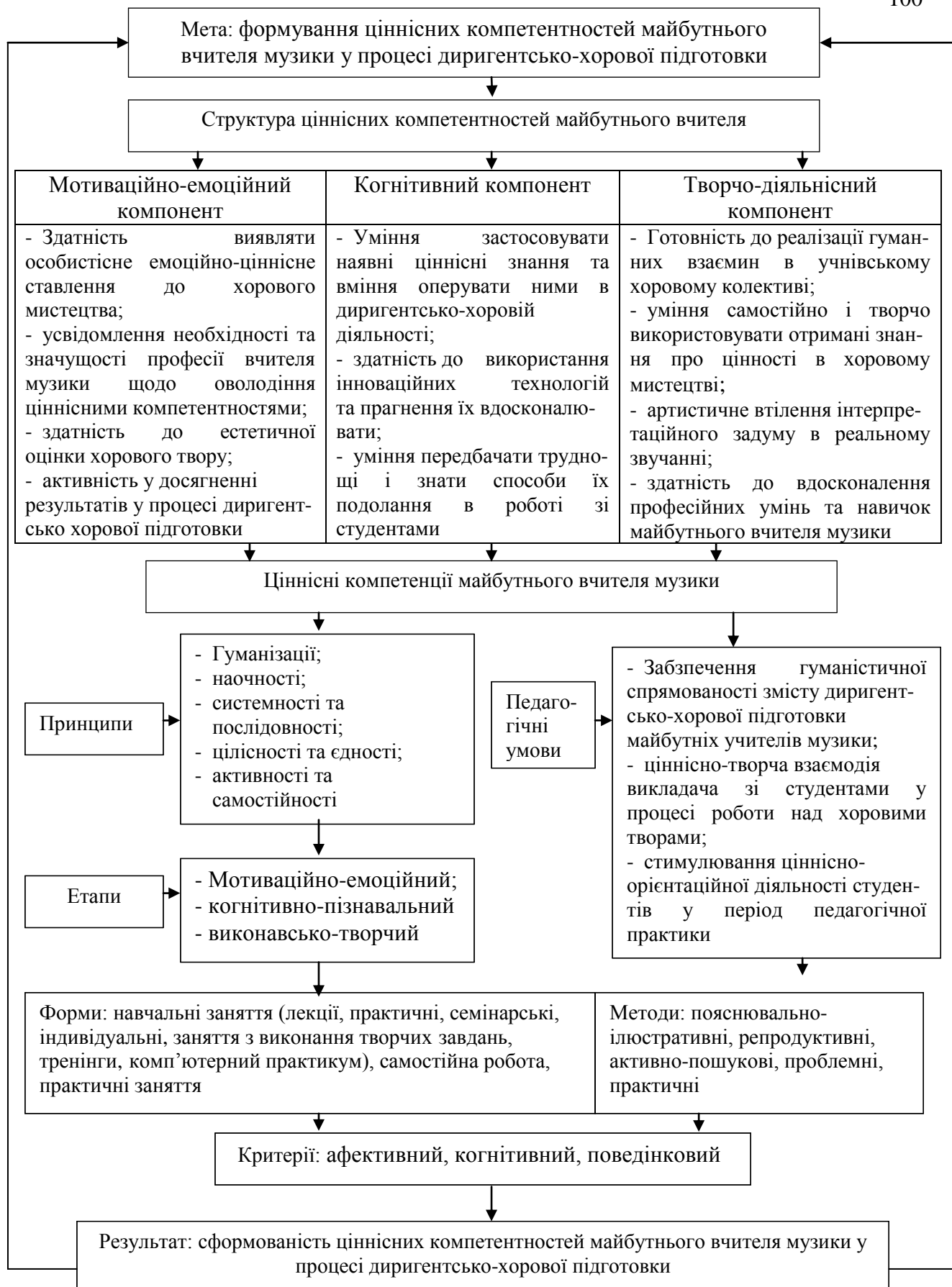


Рис. 2.3. Модель формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки

## Висновки до розділу 2

Відповідно до структури ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики, до змісту функцій і типових задач його діяльності розроблено апарат діагностування рівнів її сформованості.

Визначено критерії (афективний, когнітивний та поведінковий), їх показники та рівні (низький, середній, високий) сформованості кожного із структурних компонентів досліджуваної ознаки.

Констатувальне діагностування рівнів сформованості ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики, який здобуває диригентсько-хорову підготовку, виявило переважно низький рівень ціннісних компетентностей та практичної підготовки до майбутньої педагогічної, диригентсько-хорової діяльності. Водночас відповіді викладачів диригентсько-хорових дисциплін та учителів музики переконали у необхідності такої підготовки. На основі результатів констатувального експерименту запропоновано запровадити методика формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики.

На основі визначених критеріїв у розділі представлено авторську модель формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки; обґрунтовано принципи, які розкривають зміст диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики в контексті формування ціннісних компетентностей (гуманізації; наочності; системності та послідовності; цілісності та єдності; активності та самостійності). У процесі реалізації вищезазначених принципів в умовах диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики аксіологічна спрямованість сприяє прогресивному особистісному розвитку особистості.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [ 61; 63; 64].

## РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ УМОВ ТА  
МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ  
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ  
ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Педагогічні умови формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки

Формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки є досить складним процесом, результативність якого залежить від створення певних педагогічних умов. Ураховуючи соціальні вимоги до діяльності вчителя музики, важливо спрямувати його підготовку на виховання широко освічених музикантів, забезпечення наступності й подальшого розвитку музичної культури. Адже задовольнити різноманітні потреби учнів може тільки той учитель, який сам багато знає та вміє, відповідальний та наполегливий у прагненні до оволодіння ціннісними компетентностями. Важливість підготовки такого фахівця тісно пов'язана із завданнями інтенсифікації навчання, посилення його розвивального ефекту. Можна зазначити, що формалізм призводить до:

– відсутності особистісно орієнтованого підходу до навчання та виховання;

– недостатньої мотивації студентів щодо формування ціннісних компетентностей;

– недостатньо об'єктивного контролю якості ціннісних знань, умінь та навичок, наявність яких сприяє підвищенню рівня сформованості ціннісних компетентностей студентів.

Слід зазначити, що на розвиток особистості впливають зовнішні та внутрішні умови діяльності (Г.Костюк [82], В.Моляко [114], В.Семиченко [167] та ін.). Реалізація цих впливів залежить від життєвого досвіду людини, рівня її сприйнятливості та внутрішньої установки, а також особистісних якостей. Отже, ефективність формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики залежить не тільки від зовнішніх умов – системи навчання у конкретному навчальному закладі і рівнів ціннісно-професійної підготовки його викладачів, а й внутрішніх – особистісних установок майбутніх учителів музики. Спираючись на визнані у педагогічній науці тлумачення сутності цієї дидактичної категорії, ми дійшли висновку, що педагогічні умови – це сукупність продуктивних чинників, які створюють можливість ефективно застосовувати педагогічні засоби формування ціннісних компетентностей майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки. Їх теоретичне обґрунтування, організаційно-методичне та змістове наповнення є запорукою ефективного практичного втілення експериментальної моделі, оскільки вони забезпечують цілісність процесу формування ціннісних компетентностей.

Виходячи з вище викладеного матеріалу, можна зробити висновок, що педагогічні умови організації навчально-виховної та диригентсько-хорової діяльності майбутнього вчителя музики впливатимуть на формування їхніх ціннісних компетентностей. Отже, до них ми відносимо:

- забезпечення гуманістичної спрямованості змісту диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики;
- ціннісно-творчу взаємодію викладача зі студентами у процесі роботи над хоровими творами;
- стимулювання ціннісно-орієнтаційної діяльності студентів у період педагогічної практики.

Ціннісні компетентності нерозривно й органічно пов'язані з гуманістичною педагогікою, оскільки розглядають людину як вищу цінність і мету розвитку. Як зазначає В.Сластьонін, у центрі аксіологічного мислення

знаходиться концепція взаємодіючого світу. Вона стверджує, що наш світ – це світ цілісної людини, тому важливо навчитися бачити те спільне, що не тільки об'єднує людство, а й характеризує кожну окрему людину й виконує найважливішу ціннісну функцію – функцію орієнтира при формуванні людиною рішення за тієї чи іншої поведінки [170, с. 113].

*Забезпечення гуманістичної спрямованості змісту диригентсько-хорової підготовки* визначили першою умовою формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики.

Необхідною умовою ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики є гуманістична позиція як визнання ним безумовної цінності людської особистості. Ця позиція знаходить своє вираження у таких особливостях поведінки вчителя, як: довіра до учнів, співпраця з ними; оптимістичне ставлення до учнів як до суб'єктів, що мають потенціал інтенсивного розвитку й самореалізації; обов'язкове врахування індивідуально-типологічних особливостей школярів; інтерес як до особистості школяра, так і до власної диригентсько-хорової діяльності; надання учням необхідного простору для свободи творчості, прийняття самостійних рішень.

Визначаючи вимоги до гуманістичної парадигми мистецького навчання, Г.Падалка виокремила серед основних такі: «застосування в процесі навчання творів, зміст яких сповнено гуманістичного смислу; стимулювання критично-оцінного ставлення учнів до мистецтва, вільне його виявлення; максимальну активізацію, розвиток творчих можливостей учнів; створення позитивного емоційного забарвлення процесу навчання; повагу до учня, розвиток у нього людської гідності, почуття відповідальності за результати навчання, всебічного осягнення і розповсюдження кращих здобутків музичного мистецтва; поєднання нормативного забезпечення змісту навчання із наданням учневі можливості вільного вибору його напрямів» [131, с. 46–47].

Гуманістична спрямованість орієнтує процес диригентсько-хорової взаємодії у визначенні завдань та засобів ефективного спілкування гуманних взаємин у дитячому хоровому колективі. Диригент спілкується з учасником як із рівним, вартим поваги партнером, визнає за ним право на власну точку зору, право бути тим, ким він є. Зазначений підхід формує в дітей такі властивості особистості, як самоповага, усвідомлення своєї унікальності, неповторності, індивідуальності. Тобто створюється комплекс диригентських якостей особистості, який умовно можна назвати комунікативним. Такі якості, як рефлексія, емпатійність та гнучкість, надають йому яскраво вираженої гуманістичної спрямованості.

Гуманізація диригентсько-хорової освіти повноцінно виявлятиметься лише в тому випадку, якщо поряд із відповідним світоглядом і стилем спілкування зі студентами педагог матиме конкретні прийоми диригентсько-хорового навчання, що розкриють щирю турботу викладача про успіхи учнів у процесі диригентсько-хорової підготовки.

Естетичний потенціал мистецтва втілює ідею Краси у виразності форм та естетичній досконалості структури художнього матеріалу. Краса художнього твору як його естетична досконалість полягає: в узгодженості його елементів, «взаємній узгодженості думок», «у красі порядку і розташування», завдяки яким ми споглядаємо прекрасно задумані речі. В.Біблер [16] зазначає, що в кожному творі мистецтва щоразу заново створюється (і кожного разу інша, по-особливому всезагальна) Краса. Автор вважає, що твір прекрасний у тому розумінні, що він замкнений у собі і значущий; твір, за його визначенням, не може поза собою (або в цінності, або в символі, або в ідеї) чи десь усередині себе (в ідеї, сутності, змісті) нести свою Красу, свій естетичний ідеал. Отже, зазначає автор, мистецтво починається там, де виявляється і обґрунтовується початок (небуття) Краси як цінності [127, с. 31]. Особистісна орієнтація в цьому разі спрямована на естетичну діяльність студента, в якій він має розвивати свої естетичні цінності, відповідно до яких добиратиме належний навчальний і концертний

вокально-хоровий репертуар для школярів з урахуванням мети і завдань навчального (чи творчого) процесу та музично-виконавських можливостей учнів.

Саме з цієї позиції важливим є той факт, що колективні форми та види музикування: хоровий спів, участь у різноманітних ансамблях – є природною, характерною і спільною диригентсько-хоровою діяльністю, у якій всі її співаки відповідають за якість художньо-естетичного, емоційного виконання творів та стають учасниками творчого процесу. Адже під час виконання хорових творів вони підкоряються єдиним етичним, художньо-виконавським, метро-ритмічним, агогічним законам, у яких музика виступає об'єднувальною та керівною ланкою духовного і ціннісного поєднання у творчий хоровий колектив.

На думку В.Самаріна, «диригент хору всім своїм умінням, талантом та інтуїцією формує таке звучання в хорі, яке має яскраво виражені риси музично-естетичного впливу: обережно складає різноманітні тембри людського голосу, виявляючи їх неповторні фарби, та, що особливо важливо, знаходить у тембровому звучанні підтвердження сутності музично-художнього образу твору» [130, с. 154].

Аналіз досліджень дозволив зробити висновок, що для здійснення ефективного керівництва учнівським колективом майбутньому вчителю необхідна здатність керувати собою і через себе усіма компонентами диригентсько-хорової діяльності на ґрунті зворотного зв'язку, а саме: усвідомлення мети діяльності та результатів її досягнення; специфіка сприйняття учнями дій педагога; вибір оптимальних засобів впливу й коригування педагогічної позиції на підставі аналізу результатів відповідно до поставлених завдань. Тому ціннісні компетентності учителя доцільно розглядати як найвищий рівень диригентсько-хорової діяльності та як вияв творчої активності особистості педагога з високим рівнем «самоорганізації професійної діяльності на рефлексивній основі» [54, с. 30]. Виходячи з цього, важливими властивостями аксіологічного становлення особистості вчителя

музики доцільно визначити гуманістичну спрямованість його діяльності як найголовнішу характеристику майстерності; ціннісні компетентності; наявність музичних та педагогічних здібностей; оволодіння педагогічною та диригентською технікою, котра здатна виявити внутрішній потенціал учителя, гармонізувати всю структуру його диригентсько-хорової діяльності.

Практика показує, що взаємини в дитячих хорових колективах між керівником та учасниками не завжди відповідають демократичним принципам. Поглибленню гуманних взаємин між дітьми в колективі значною мірою сприяє гуманний стиль керівництва, який здійснюється на основі особистісного підходу до учасників, діалогу з ними. Гуманний керівник, залучаючи дітей до музики, водночас є для них зразком людяності й передає їм риси свого характеру. Для дитини хоровий колектив, як і хоровий спів, не існує без керівника, і тільки через взаємоповагу та доброзичливе ставлення одне до одного можна пробудити інтерес до хорової музики. Якщо ж учасник не бачить у керівникові хорового колективу старшого друга, надію та опору, навчання втрачає для нього будь-який сенс, адже насамперед через любов до свого вчителя дитина входить у світ знань, музики, цінностей.

Тож другою умовою формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики є побудова процесу *ціннісно-творчої взаємодії викладача зі студентами у процесі роботи над хоровими творами*.

Одним із основних завдань підготовки майбутнього вчителя музики як майстерного керівника дитячого хорового колективу є виховання ціннісно-творчої особистості, що опанувала б ціннісними компетентностями, котрі полягають в умінні адекватно втілювати свої – часом унікальні – творчомисленнєві задуми у процесі творчої взаємодії. Аксиологічний контекст взаємовідношення мистецтва та Істини передбачає насамперед аналіз Істини як ціннісного пізнання.

Найбільш рельєфно ціннісні компетентності диригента виявляються в умінні знаходити спільну мову з колективом, у створенні творчої атмосфери, у взаємодії з ним. Уміння відчувати стан хористів сприяє прогресу вміння

керівника впливати на хоровий колектив, який формується через розвиток виразних засобів диригентського апарату. Професійність керівника хорового колективу передбачає планомірний розвиток сугестивних здібностей, а також здатності до внутрішнього переживання музичних творів, що вивчаються, та уміння передавати хоровому колективу цей внутрішній стан разом зі своїм трактуванням музичного твору засобами диригентсько-хорової майстерності. Схильність до певного виду діяльності стимулює розвиток природних здібностей та формує нові якості особистості.

Технологія формування ціннісних компетентностей має враховувати зміст педагогічної взаємодії у системі «викладач – студент», що полягає в постановці актуального творчого завдання, у процесі вирішення якого обидві сторони спільно розмірковують і роблять висновки. Психологічна стратегія взаємодії в навчальному процесі – це включення кожного студента до осмислення матеріалу, що вивчається, опора на особистісний досвід. Педагогічна взаємодія виявляється в тому, що на заняттях (групових та індивідуальних) створюється ситуація психологічного комфорту, можливість пізнавальної та емоційної розкритості студента, коли наявні умови для самовираження, самоствердження та самостійності його дій. Сутністю диригентсько-хорової діяльності творчого рівня є те, що вона завжди пов'язана з особистісним зростанням. Найвищою формою творчості є така спільна діяльність, яка прокладає нові шляхи в науці та мистецтві. У широкому розумінні цього слова, творчість має місце всюди, де людська уява створює, комбінує, змінює, народжує елементи нового. Уміння педагога створювати проблемні ситуації у процесі творчої взаємодії сприяє тому, що студенти з інтересом передивляються варіанти всіх можливих шляхів вирішення проблеми, конструюють нові шляхи, тобто педагог залучає їх до активної творчої діяльності. Тому вплив творчої взаємодії між учасниками хорового процесу на формування ціннісних компетентностей майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки є незаперечним.

Мовленнєва діяльність диригента, котра пов'язана з невинним творчим пошуком, спрямована на роботу у постійно змінному середовищі. Комунікативність керівника хорового колективу повинна передбачати гнучкість, мобільність, уміння встановлювати контакти з хористами. У цьому великого значення набуває загальний рівень його культури, психолого-педагогічна підготовка та ерудиція. Здатність до оптимального спілкування у диригента є одним із головних компонентів його ціннісних компетентностей, тому що від цього уміння залежать морально-психологічний клімат у хорі та результат його диригентсько-хорової діяльності.

Однією з необхідних педагогічних умов формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики нами визначено *стимулювання ціннісно-орієнтаційної діяльності студентів у період педагогічної практики.*

Психолого-педагогічні умови організації ціннісно-орієнтаційної діяльності визначаються її специфікою і насамперед розуміння того, що слід вилучити примус у будь-яких його формах. Педагог має враховувати факт свободи вибору. Ціннісно-орієнтаційна діяльність проймає всі види диригентсько-хорової діяльності й організовується з урахуванням потреб студентів отримати відповіді на світоглядні питання, що виникають у них, і з безпосередньою метою формування адекватного відношення до основних музичних цінностей.

Основою ціннісно-орієнтаційної діяльності є спілкування, яке, за визначенням Х.Лійметса [97], є «обміном цінностями». Такої самої думки дотримується О.Олексюк, яка розглядає діалог людей як «духовну цінність». Моральний потенціал мистецтва втілює ідею Добра як ідею єдності, що її переживають у формі людських почуттів [127, с. 36]. Отже, ціннісно-орієнтаційна діяльність спрямована на раціональне осмислення студентами загальнолюдських і національних цінностей, усвідомлення особистої

причетності до світу в усіх його проявах, становлення учнів як суб'єктів соціальних відносин.

Зазначена педагогічна умова реалізується передусім під час практичної роботи майбутнього вчителя музики у хорovому класі, завдяки якій він набуває практичних навичок роботи з хорovим колективом, хорovою партією, а також розвиває свої вокально-слухові дані, збагачує слуховий досвід, удосконалює здатність ціннісно-аналітичного осмислення вокально-хорovого твору.

Суттєвою складовою набуття майбутніми учителями музики досвіду диригентсько-хорovої діяльності є програма навчально-педагогічної практики, яка має включати конкретні навчально-виховні, творчі завдання для роботи з школярами під час уроків музики чи занять з дітьми у позашкільних закладах (дитячих студіях). Така практична робота майбутніх учителів музики спирається на знання, що вони засвоїли, вивчаючи теоретико-методичні питання музичного виховання школярів засобами вокально-хорovого співу.

Водночас педагоги засвідчують існування суперечностей між виконавською і методичною підготовкою студентів, невмінням реалізувати свої знання та вміння на практиці; між наявними фаховими знаннями студентів та умінням передавати їх дітям (Н.Згурська [50], Г.Падалка [131] та ін.). Ці суперечності значною мірою пов'язані з недостатньою диригентсько-хорovою підготовленістю студентів і потребують пошуків їхнього удосконалення. У зв'язку з цим велике значення ми надаємо удосконаленню процесу активізації самостійного пошуку, який має полягати у посиленні зв'язку змісту навчального матеріалу з науковою інформацією; забезпеченні можливості самостійно з'ясувати і визначати раціональні способи самостійного виконання навчально-пізнавальних завдань; стимулюванні пізнавально-пошукової діяльності майбутніх учителів музики, розробці засобів і прийомів її організації.

Виокремлення цієї педагогічної умови підкреслює значущість стимулювання самостійної диригентсько-хорової діяльності майбутнього вчителя музики у процесі виконання практичних форм засвоєння ціннісних компетентностей. На всіх етапах диригентсько-хорової підготовки майбутньому вчителю музики слід мати чітке уявлення про мету самостійної діяльності; усвідомлювати потребу сферу самостійно-вольових зусиль; прагнути до оволодіння та свідомого використання ефективних засобів практичного досягнення поставленої мети, а також мати внутрішнє бажання адекватно оцінити виконання самостійної роботи, стимулювати ціннісно-орієнтаційну діяльність тощо.

Майстерність і компетентність абсолютно необхідні для ефективності, але це також засоби для досягнення глибшого розуміння (а не тільки його результати). Таким чином, диригентсько-хорова, вокальна та інструментальна майстерність у єдності формують фахову підготовку керівника хорового колективу. Вони створюють необхідну практичну базу «живого інтонування», без якого неможливе музичне навчання, а тим більше – формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики. Музичне мистецтво найменше може бути пізнане тільки через засоби теоретичного навчання. У роботі з хоровим колективом учителю музики необхідна швидка орієнтація на інтонаційні, метро-ритмічні, ансамблеві, ладо-гармонічні, агогічні, динамічні неточності в музичних творах, яку слід виробити за роки навчання у ВНЗ при опануванні диригентсько-хорових дисциплін. виправлення помилок та створення художнього образу хорових творів забезпечуються не лише музично-теоретичною підготовкою хормейстера, а й умінням застосовувати теоретичні знання та навички у виконавській практиці. Такий підхід дозволяє стимулювати ціннісно-орієнтаційну діяльність студентів у період проходження практики, визначаючи інтеграційний характер диригентсько-хорової, вокальної та інструментальної підготовки майбутніх учителів музики, що поєднує

навички інтелектуальної та слухової роботи з технікою кваліфікованого сприйняття-прочитання та виконавської реалізації нотного тексту.

Отже, педагогічними умовами для результативного формування ціннісних компетентностей майбутніх учителів музики визначено: забезпечення гуманістичної спрямованості змісту диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики; ціннісно-творчу взаємодію викладача зі студентами у процесі роботи над хоровими творами; стимулювання ціннісно-орієнтаційної діяльності студентів у період педагогічної практики. Перша передбачає формування здатностей аналізувати вокально-хорові твори, зміст яких сповнений гуманістичного смислу, за естетичними критеріями, здійснювати їх музично-теоретичний, вокально-хоровий аналіз; розвивати естетичні цінності; друга – опанування студентами знань із циклу диригентсько-хорових дисциплін у процесі роботи над творами; виховання ціннісно-творчої особистості; стимулювання активної творчої діяльності; третя – набуття практичних навичок роботи з хором колективом, хоровою партією; набуття практичних умінь для роботи над музичним розвитком школярів засобами вокально-хорового співу; удосконалення здатності ціннісно-аналітично осмислювати хорові твори; стимулювання самостійної диригентсько-хорової діяльності майбутнього вчителя музики у процесі виконання практичних форм засвоєння ціннісних компетентностей.

Вищезазначені педагогічні умови дозволяють підготувати майбутніх учителів з певними якостями і практичними вміннями та організувати їх диригентсько-хорову підготовку таким чином, щоб вони забезпечували у сукупності достатньо високий рівень їх ціннісних компетентностей.

### 3.2. Методика формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін

Ціннісні компетентності формуються в ході індивідуального розвитку, в результаті сприйняття та осмислення інформації, спілкування, емоційних

контактів, взаємодії з довкіллям. Показниками сформованості ціннісних компетентностей є не тільки ступінь засвоєння базових цінностей, але й ступінь їх віддачі. Тому формування цього феномена передбачає організацію такої діяльності, в якій розвиваються якості, що дозволяють майбутньому вчителю діяти самостійно, ініціативно і творчо, співвідносити свої почуття та враження з наявними у нього нормами і цінностями.

Формування ціннісних компетентностей майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки здійснювалося протягом 2010–2012 років на базі Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Київського університету імені Бориса Грінченка, Рівненського державного гуманітарного університету, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. В експерименті взяли участь 88 студентів I–V курсів, із яких було утворено дві рівноцінні групи: експериментальна (42 особи) та контрольна (46 осіб). Вірогідність результатів експерименту забезпечується тим, що, крім проведення групових занять, передбачені індивідуальні – у класах з диригування, постановки голосу та хорового практикуму, а також з музично-комп'ютерних технологій у хоровому аранжуванні.

Такий контингент студентів обрано тому, що на цьому етапі здобуття ціннісних компетентностей студенти на основі вивчених фундаментальних навчальних дисциплін одержують власне диригентсько-хорову підготовку, вивчаючи спеціальні дисципліни.

*Мета* формувального експерименту – апробувати у навчальному процесі ефективність розробленої моделі формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

*Завдання:*

1. Сформувати хорознавчий тезаурус (через викладання авторських спец- та навчального курсів «Музично-комп'ютерні технології у хоровому

аранжуванні» і «Ціннісні компетентності як основа професійної підготовки майбутніх учителів музики»).

2. Сформувати здатність методично правильно працювати з школярами у процесі їх музично-естетичного розвитку засобами вокально-хорового співу.

3. Сформувати вміння ціннісно сприймати вокально-хорові твори, аналізувати, робити хорові аранжування та записи нотного інструментального супроводу на основі комп'ютерних технологій, застосовувати їх у роботі з учнями для їхнього музичного розвитку.

Експериментальна група навчалася відповідно до обґрунтованої нами моделі формування ціннісних компетентностей учителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки. Студенти контрольної групи вивчали цикл диригентсько-хорових дисциплін («Диригування», «Хоровий клас», «Хорознавство та музично-комп'ютерні технології у хоровому аранжуванні», «Постановка голосу») на основі діючих навчальних планів, програм та методичних рекомендацій до них.

У процесі формувального експерименту ми дотримувалися принципів особистісного, діяльнісного і компетентнісного підходів та взаємозв'язку між засвоєними майбутніми учителями музики ціннісними компетентностями і набуттям практичних умінь вирішувати конкретні фахові завдання, зокрема під час практичних та індивідуальних занять у класах з диригування та у хоровому класі, під час вивчення спец- та навчального курсів: з музично-комп'ютерних технологій у хоровому аранжуванні та «Ціннісні компетентності як основа професійної підготовки майбутніх учителів музики», а також під час практики роботи з хором. Досить широко застосовувалися технології диференційованого та проблемного навчання, а також різні форми самостійної роботи студентів.

Передбачалося, що становлення і розвиток ціннісних компетентностей залежать від організації диригентсько-хорової діяльності студентів і будуть ефективнішими, якщо завдання з формування цієї якості є метою і

вирішується цілеспрямовано на основі можливостей, закладених у навчально-виховному процесі ВНЗ.

У дослідженні з'ясувалася можливість застосування різних форм і методів, котрі сприяють формуванню ціннісних компетентностей студентів музично-педагогічного факультету. На нашу думку, формування цієї якості особистості має стати завданням викладачів усіх навчальних дисциплін ВНЗ, оскільки її вирішення є ключовим у вихованні майбутнього вчителя, його професійної спрямованості, у майбутній диригентсько-хоровій діяльності, визначатиме адаптацію фахівця і ступінь його професійної стійкості. На наше переконання, тільки наявність активної систематичної стратегії диригентсько-хорового процесу на ціннісно-орієнтаційній основі може привести до позитивного результату у формуванні однієї з основних якостей особистості майбутнього вчителя. Ми прагнули побудувати організаційно-методичну систему роботи таким чином, щоб вона була органічною частиною навчального процесу і позитивно впливала на оволодіння ціннісними компетентностями майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки.

Відповідно до структури процесуального компонента моделі, формувальний експеримент мав три етапи: мотиваційно-емоційний, когнітивно-пізнавальний та виконавсько-творчий.

На першому етапі – *мотиваційно-емоційному* – основна увага приділялася виявленню ціннісного ставлення до вокально-хорових творів, аналізу хорових творів, розкриттю художнього образу, розвитку потенційно-творчих можливостей особистості, інтересу до диригентсько-хорових дисциплін. Мета першого етапу формувального експерименту – сформувати у майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки естетичний компонент відповідно до його критеріїв та показників. Він охоплює комплекс ціннісних компетенцій: здатність виявляти особистісне емоційно-ціннісне ставлення до хорового мистецтва; усвідомлення необхідності та значущості професії вчителя музики щодо оволодіння

ціннісними компетентностями; здатність до естетичної оцінки хорового твору; активність у досягненні результатів у процесі диригентсько-хорової підготовки. На їх основі формуються показники афективного критерію: стійкість інтересу до музичного мистецтва та диригентсько-хорової діяльності; прагнення до оволодіння ціннісними компетентностями у сфері диригентсько-хорової підготовки; здатність до емоційно-ціннісного осмислення вокально-хорових творів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін; власні аксіологічні уподобання у сфері музичного мистецтва. Головними методами мотиваційно-емоційного етапу були такі: пояснювально-ілюстративні (лекція з ілюструванням зразків окремих вокально-хорових жанрів, засвоєння цієї інформації студентами через конспектування та прослуховування творів, написання анотацій); репродуктивні (конспектування літературних джерел для збагачення інформації про окремі жанри хорової музики, хорову творчість композиторів, хорові твори для дітей); проблемні методи – створення проблемних ситуацій, для вирішення яких студенти у процесі самостійної роботи (під керівництвом педагога) мали знаходити необхідні відповіді.

Із самого початку ми прагнули створити сприятливі можливості для формування особистісного ставлення до диригентсько-хорової діяльності, сформувані уявлення про цінності та ціннісні компетентності не як про абстрактне поняття, а як про найважливіші професійні якості особистісної структури, щоб у процесі співвідношення і самооцінки своїх особистісних якостей (системи цінностей) із компонентами ціннісних компетентностей вироблялися орієнтири професійного самовизначення. При цьому ми враховували, що про сформованість тієї чи іншої особистісної цінності можна говорити в тому разі, якщо вона співвідноситься з іншими особистими цінностями.

Через твори хорового мистецтва, в яких відображено наш складний і суперечливий світ, людина вчиться розуміти і свій внутрішній світ. Необхідно було привернути увагу студентів до цінностей хорової культури,

зокрема музики, як засобу пізнання світу і самопізнання, допомогти сформувати особистісне звернення до музики, зрозуміти, що музичний твір дає можливість уявити і пережити те, чого немає в реальному емоційному досвіді конкретної людини. Такому внутрішньому збагаченню сприяє діалогове спілкування з автором твору, його «героями». Автор реалізує свій ідеал через систему виражальних засобів і художню ідею, наділяючи його особистісно значущими характеристиками, в яких виявляється його моральна позиція. Через розкриття виразної смислової спрямованості музично-виражальних засобів студенти отримують можливість глибше поринути у зміст твору, збагнути його ціннісне значення.

Розглянемо, як вирішувалися сформовані задачі за допомогою групових форм організації навчальної діяльності студентів на практичних заняттях. Групова форма на початковому етапі навчання із засвоєння основ диригентської техніки застосовувалася протягом усього першого семестру. Створювалися гомогенні і гетерогенні групи. Студенти гомогенних груп до вступу в університет мали однакову освіту, а саме: 1) студенти, які закінчили дитячу музичну школу (з основами техніки диригування не ознайомлені, деякі співали у шкільному хорі; 2) студенти, які закінчили музичне училище, відділи – теоретичний, фортепіанний (з основами техніки диригування не ознайомлені, в хорі не співали); 3) студенти, які закінчили училище культури, музичне училище (диригентсько-хоровий відділ, струнний, народний, ознайомлені з основами диригентської техніки).

Діагностика студентів третьої групи, проведена на початку семестру, дала можливість не тільки встановити рівень знань, а й визначити, які прогалини в знаннях вони мають. Високі дипломні оцінки з диригування не завжди відповідали високому рівню знань і умінь студентів. Так, близько 45 % студентів, які вступили до ВНЗ, володіли знаннями з диригентських дисциплін на рівні відтворення, близько 48 % – на рівні умінь і навичок, і лише 7 % досягли рівня трансформації. Тому першочергове завдання полягало в організації занять-інструкцій з раціональної організації

навчальної діяльності студентами ВНЗ, а також гомогенних груп для ліквідації прогалин у знаннях і уміннях.

У результаті експерименту для вирішення дидактичної задачі, поглиблення вже наявних знань і ліквідації недоліків попереднього етапу навчання через діалог і докладне пояснення було визначено оптимальний склад груп – дві-три особи. По черзі кожен студент виконував роль ведучого, контролюючи дії своїх однокурсників. Групи з гетерогенним складом створювалися з двох студентів одного рівня (без диригентської підготовки) і одного ведучого з більш високим рівнем знань (училище культури, музичне училище), який відігравав роль консультанта, помічника викладача під час здійснення контролю за виконанням навчальних завдань членів своєї групи.

Робота з організації диригентсько-хорової діяльності малими групами об'єднувала кілька ланок: 1) роботу з методичною літературою, спрямовану на вивчення теорії основ техніки диригування, диригентсько-хорової і вокальної термінології; 2) практичне оволодіння метричними схемами і різними диригентськими вправами, що сприяють правильній постановці диригентського апарату, допомагають виправленню недоліків мануальної техніки; 3) аналіз образної сфери твору, засобів музичної та диригентської виразності; 4) гру партитури, спів голосів, диригування; 5) колективне обговорення результатів роботи. На таких групових заняттях широко використовувалися різні евристичні методи для створення ситуацій успіху для кожного учня. Студенти навчалися аналізувати, виділяти головне, порівнювати та оцінювати, ставити один одному проблемні запитання. Таким чином, складалося сприятливе оточення для формування повноцінних мотивів навчання і мислення студентів.

Викладачі основ техніки диригування беруть активну участь у формуванні музичної та педагогічної культури своїх вихованців. Індивідуальне навчання, на яке припадає близько 40 % плану на факультеті, дозволяє активно формувати музичний смак, погляди, професійну майстерність. Педагоги кафедри вокально-хорової майстерності володіють

великими можливостями не тільки спрямовувати вокально-диригентський розвиток студента з опертям на теоретичні та музично-історичні знання, але й здійснювати загальнокультурний розвиток майбутнього вчителя музики на основі загальнолюдських і особистісних цінностей, розвивати дисциплінованість і волю, працьовитість і відповідальність, любов до диригентсько-хорової професії, інтерес до роботи з дітьми.

Формування ціннісних компетентностей проводилося паралельно на індивідуальних практичних заняттях у класі диригування у процесі роботи над програмою. Враховувалося, що ціннісні компетентності формуються і розвиваються поступово за умови систематичної навчальної роботи, зокрема на індивідуальних заняттях. В основах техніки диригування закладено великі можливості для розвитку всіх компонентів ціннісних компетенцій. Вони є одним із видів активної музичної діяльності і наділяють студентів індивідуальним, особисто здобутим досвідом утілення естетичних почуттів та емоцій.

Завдання першого рівня вирішувалися з використанням ретельного добору репертуару для кожного студента з урахуванням його емоційного зростання, розширення діапазону чуттєвої сфери. Оволодінню емоційно-ціннісним змістом хорового твору сприяли такі методичні прийоми: робота над фразуванням з виразним інтонуванням мелодії, мотиву, фрази; варіативна виконавська інтерпретація з урахуванням дитячого сприйняття, художнього перебільшення.

Більш глибокому осягненню емоційного змісту музики сприяють словесні характеристики її образного сенсу, про що говорять провідні педагоги-музиканти В.Муцмахер, Г.Падалка, В.Ражніков, О.Рудницька, В.Шульгіна та ін. Майбутній учитель музики має вміти яскраво, образно розповісти про музику, ознайомити з особливостями музичної мови різних композиторів, підвести дітей до розуміння музичних образів, розвинути здатність до емоційного відгуку на музику. Тому в нашій роботі увага була спрямована і на словесну інтерпретацію музики, зумовлену виконавським

здумом і спрямованістю на усвідомлення її емоційно-образного змісту. Встановлено, що багато студентів мають низьку культуру мовлення, бідний словниковий запас, відчувають труднощі при створенні вербальної характеристики на хорový твір, який вони прослуховують або виконують, не можуть виразити словами музичні враження.

На індивідуальних заняттях з хорového диригування як однієї з основних форм навчальної роботи проводилися роз'яснювальні бесіди про місце і значення хорového класу у професійному забезпеченні диригентсько-хорової підготовки вчителя музики як керівника шкільного хорového колективу. У змісті дослідно-експериментальних завдань у класі хорového диригування були використані: перевірка виконання самостійно підготовлених анотацій хорových творів, що вивчаються, з детальним вокально-хоровим аналізом та виконавським планом; аналіз різноманітних прийомів та навичок хорového співу; рекомендації щодо самостійного розучування нових хорových творів, вивчення праць видатних хорových диригентів; підбір технічних вправ для подолання недоліків пластичного інтонування; знаходження доцільних вокально-хорових вправ для виконання кожного навчального завдання тощо. Під час роботи над хорovou партитурою, і аналізу твору передбачалося: визначити загальне емоційне враження від першого знайомства з твором; простежити зміну експресії в музиці; вибрати ознаки, складові емоційно-образної характеристики досліджуваного музичного твору й позначити в перцептивній партитурі прояв кожної з них; обґрунтувати мету і завдання роботи (з викладачем для студентів без спеціальної підготовки); визначити послідовність роботи над партитурою та засоби досягнення поставленої мети (з викладачем для студентів без підготовки); розкрити характерні риси епохи, в якій жив і творив композитор; схарактеризувати основні риси хоровой творчості композитора. Крім того, потрібно було виявити вплив епохи на становлення творчості композитора; визначити форму музичного твору та її основні компоненти; розкрити засоби музичної виразності, використані

композитором; виявити взаємозв'язок засобів музичної і виконавської виразності в розкритті художнього образу твору; підібрати твори, подібні за характером емоцій з досліджуваною хоровою партитурою, в музиці, літературі, поезії, образотворчому мистецтві; виявити схожість обраних творів і розкрити основні засоби художньої виразності; визначити ідейно-художній задум композитора; дати естетичну оцінку хоровому твору. Ефективність цієї роботи суттєво зростала за умов застосування діалогічних методів навчання, обміну думок, створення можливості для студентів висловлювати власні судження та приймати спільні рішення, спрямовані на процес формування ціннісних компетентностей майбутніх учителів музики. Забезпечення гуманістичної спрямованості повноцінно виявляється лише в тому разі, якщо поряд із наявністю відповідного світогляду й стилю спілкування зі студентами вчитель матиме конкретні прийоми навчання, що виявляють щире турботу викладача про успіхи учнів у навчанні.

Творчий процес сприйняття та оцінювання отримував тут своє завершення, в цілому охоплював первинні емоційні враження від почутого, сприяв логічному осмисленню музичної форми і співвіднесенню їх із художнім образом, ціннісним світом автора, виявлявся в особистісному ставленні студентів до цінностей хорового твору. Творчі завдання і питання викладача стимулювали до більш глибокого проникнення в художній задум твору. Адже саме глибина проникнення є, на думку М.Бахтіна, критерієм пізнавальних результатів у художній діяльності. Переживання та усвідомлення цінностей хорового мистецтва як потреб, ступінь готовності до їх оволодіння є ступенями засвоєння оціночної інформації.

Загалом можна зазначити позитивний результат індивідуально-групової форми роботи студентів, що мала активний і цілеспрямований характер. Творчі завдання та проблемні ситуації актуалізували когнітивний і мотиваційно-емоційний компоненти ціннісних компетентностей, сприяли творчому пошуку.

Завдяки набуттю належних практичних здатностей здійснювати ціннісний аналіз вокально-хорових творів студенти експериментальної групи були фахово підготовлені до правильного добору навчального і концертного репертуару для школярів різних вікових груп з урахуванням рівня їхнього вокально-слухового розвитку. У міжособистісній взаємодії студенти вчилися професійно формулювати свої думки, слухати й розуміти інших, аргументувати та відстоювати власні судження, вести дискусію.

Діалогові і полілогові форми спілкування у процесі занять стимулювали емоційне розкриття, емпатичне проникнення в духовний світ Іншого за рахунок обміну особистісним емоційним досвідом. У свою чергу, в колективній оціночній діяльності найбільш ефективно розвиваються навички діалогової взаємодії, в якій учасники дійсно стають суб'єктами процесу навчання. Завдяки цьому підвищується виховний і розвивальний ефект навчання, формуються міжособистісні стосунки, професійна спрямованість, ціннісні компетентності.

Однією з оптимальних форм духовного спілкування студентів є їх активна творча діяльність, у якій емоційність поєднується з активністю розуму і тісно пов'язана з активізацією вольових зусиль суб'єкта. Творча активність музикантів виявлялася в особистісній інтерпретації змісту хорового твору, здатності до музично-образної ідентифікації з авторським задумом. Зазначимо, що подальшому збагаченню хорознавчого тезауруса, а головне – розвитку у майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки ціннісно-аналітичного мислення сприятиме їхня систематична робота (відповідно до навчального плану) у класі з диригування, на заняттях з аранжування хорових творів та під час практики роботи з хором.

Другий етап – *когнітивно-пізнавальний*. На цьому етапі здійснювалося формування пізнавального компонента ціннісних компетентностей відповідно до його критерію та показників у студентів IV та V курсів. Мета – спонукати майбутніх вчителів до засвоєння знань із спеціальних дисциплін

як умови формування у них хорознавчого тезауруса, а також до самостійного пошуку необхідної навчальної інформації у процесі опрацювання наукових джерел, прослуховування вокально-хорових творів. На цьому етапі студенти прослуховують, окрім хорознавчих дисциплін, розроблені дисертантом спец-та навчальний курси: з музично-комп'ютерних технологій у хоровому аранжуванні та про ціннісні компетентності як основу професійної підготовки майбутніх учителів музики. При цьому передбачалося застосовувати такі методи навчання – пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемні, пошукові, які використовувалися під час комп'ютерного практикуму, лекційних, семінарських та індивідуальних аудиторних занять, самостійної роботи студентів. Вони спрямовані на формування таких компетенцій: уміння застосовувати наявні ціннісні знання та вміння оперувати ними в диригентсько-хоровій діяльності; уміння користуватися інноваційними технологіями та прагнення вдосконалювати ці навички; вміння передбачати труднощі і знати способи їх подолання в роботі зі студентами. На основі цих компетенцій формуються показники пізнавального критерію: усвідомлення ціннісної значущості знань про інноваційні технології; уміння здійснювати музично-теоретичний та вокально-хоровий ціннісний аналіз виконуваного твору; здатність сприяти морально-етичному розвитку школярів засобами вокально-хорового співу; вміння оцінити специфіку, художньо-образну структуру, зміст і цінність музичного твору.

Розроблений авторський спецкурс «Ціннісні компетентності як основа професійної підготовки майбутніх учителів музики» є важливою складовою процесу підготовки фахівців за спеціалізацією «Організація вокально-хорової роботи» (додаток В). Його метою є засвоєння науково-теоретичних і методичних засад ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Означена мета конкретизується в завданнях, що відповідають змістовому наповненню спецкурсу, який пропонується студентам IV курсів факультету культури та

мистецтв і розрахований загалом на 30 годин, кількість кредитів ECTS – 1. Розроблений спецкурс здійснювався у формах лекцій-бесід, семінарських та практичних занять.

Комунікативно-діяльнісний спецкурс спрямований на підвищення якості навчання та виховання, поглиблення теоретичних знань, формування нових професійних умінь та навичок майбутнього вчителя музики. Вивчення дисципліни сприяє розвитку креативного потенціалу студентів, формуванню у них інтересу до диригентсько-хорової діяльності, розширенню їх ціннісних компетентностей у галузі музичної педагогіки, активізації музичних здібностей, розвитку фантазії, уяви, творчої активності та самостійності вчителя музики.

Формування ціннісних компетентностей розглядається нами як безперервний процес саморозвитку, самовиховання, діяльності в комунікації, у межах якого студент вчиться керувати подіями, які відбуваються, встановлювати довірливі стосунки з оточуючими людьми, брати на себе відповідальність за свої вчинки.

Однією з тем занять була «Створення еталонних якостей учителя музики». Заняття проводилося з метою формування ціннісних компетентностей з опертям на зразок, за яким можна було б оцінювати власні особистісні якості.

Еталон особистості вчителя формувався під час дискусії з елементами ділової гри «Портрет сучасного вчителя». У завдання гри входило створення словесного образу сучасного фахівця, вивчення уявлення майбутніх учителів про те, якими якостями вони повинні опанувати, закріплення навичок колективної роботи, формування практичного досвіду обговорення теоретичних проблем. З темою гри її учасники ознайомилися заздалегідь, розподілялися ролі (організатори, рецензенти, експерти). Ведучий – викладач. Гра проводилася за трьома етапами. Перший етап проходив як спілкування студентів у формі вільного обговорення. Учасники розташувалися за принципом «круглого столу». В ході дискусії було

визначено короткий перелік якостей особистості, необхідних учителю. Студентам пропонувалося аргументовано довести необхідність тієї чи іншої якості особистості або вміння, точно висловити свою думку, активно відстояти свою точку зору. Після обговорення шляхом відкритого голосування було складено список якостей, що характеризують учителя, в порядку, котрий відповідає кількості набраних голосів: професіоналізм, інтелігентність, педагогічний такт, любов до дітей, загальна культура, доброта, сила волі, захопленість справою.

Другий етап проходив у формі індивідуальної роботи. Студенти мали проаналізувати отриманий список якостей особистості вчителя і висловити своє ставлення до нього (за десятибальною системою оцінювання). Після опрацювання результатів проводилося ранжування якостей за середніми балами, отриманими від кожного учасника, яке було оформлене у вигляді таблиці.

Третій етап – самоаналіз і самооцінка. Студенти здійснювали самооцінку кожної якості і зіставляли її з результатами, записаними в таблиці. Така робота дала серйозний матеріал для самоаналізу кожному студенту, сприяла формуванню навичок рефлексії.

У результаті такого комунікативно-діяльнісного підходу було сформульовано загальне уявлення про еталонні якості вчителя музики, необхідні для формування системи професійних цінностей, усвідомлених уявлень про необхідність формування ціннісних компетентностей як особистісної якості майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки.

Отже, ми сформулювали особистісні якості майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки: комунікативність, толерантність, гуманні взаємини, мобільність, креативність, відповідальність. Водночас виявилось бажання краще пізнати себе як особистість. Зазначимо, що бесіди зі студентами привели до висновку, що мало хто з них ознайомлений із системою самоосвіти і самовиховання. Тому наступним

завданням формувального експерименту було ознайомлення студентів з прийомами самовиховання.

Самовиховання особистості починається з пізнання себе, своїх можливостей, із позитивного ставлення особистості до власного «Я», яке визначається поняттям рефлексії. Воно здійснюється за допомогою рефлексивних актів самостереження, самоаналізу, самостановлення і самооцінки, які утворюють основу, психологічні передумови особистісного саморозвитку та самовдосконалення.

Створення творчої атмосфери, проблемних ситуацій у процесі ігор, вправ, тренінгів актуалізувало творчий потенціал студентів. Вони оволоділи основами самопізнання; зрозуміли, що самовиховання включає не тільки суто раціональну логічну роботу самовивчення, але й емоційно-сміслову оцінку; отримали орієнтовні основи знань про свою ціннісну систему, що активізувало позитивну установку на професію вчителя; зробили висновок про те, що сприйняття і набуття професійних цінностей відбувається індивідуально у процесі особистісного відкриття.

Основною рисою сучасного суспільства є його інформатизація, створення нових комп'ютерних технологій, перетворення інформації на найважливіший глобальний ресурс людства. Отже, одним із найважливіших завдань вищої педагогічної й, зокрема, музично-педагогічної освіти є підготовка майбутнього вчителя до роботи в сучасних інформаційних умовах, до сприйняття й відтворення у власній діяльності соціальної, наукової, художньої та естетичної інформації, до усвідомлення наслідків її впливу на духовний світ особистості, до використання способів спілкування на основі невербальних форм комунікації за допомогою сучасних комп'ютерних та медіаосвітніх технологій.

Сучасний музичний навчально-творчий процес вимагає впровадження новітніх технологій. Одним із нових напрямків є робота з персональним комп'ютером та використання його можливостей у музичному вихованні майбутніх учителів. Навчальний курс «Музично-комп'ютерні технології у

хоровому аранжуванні» (додаток Г) формує у майбутніх фахівців знання, вміння і навички, необхідні для раціонального використання засобів сучасних інформаційних технологій при розв'язанні навчальних завдань, зацікавлює студентів можливостями технологічного розвитку у сфері музики, створює умови для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного студента.

Метою курсу є набуття студентами систематизованих теоретичних знань, формування умінь та навичок, необхідних для створення хорових аранжувань і запису нотного інструментального супроводу на основі комп'ютерних технологій. Означена мета конкретизується в завданнях, які відповідають змістовому наповненню курсу.

Засобом навчання є персональний комп'ютер з відповідним програмним забезпеченням, сканер, принтер та вокально-хоровий репертуар, який ґрунтується на залученні кращих зразків вітчизняної та світової музичної культури.

Навчальний курс пропонується для студентів V курсу факультету культури та мистецтв і розрахований загалом на 108 годин, кількість кредитів ECTS: 1. При вивченні дисципліни студенти у формі лекційних, практичних, лабораторних, індивідуальних занять вивчають необхідні комп'ютерні програми, в індивідуальній та самостійній формах самопідготовки закріплюють отримані знання та навички роботи з комп'ютерними програмами та зовнішніми комп'ютерними пристроями; знайомляться з навчально-методичною, вокально-хоровою літературою та інструктивними матеріалами. Так студенти набувають інформаційної грамотності, стають медіа компетентними.

Формою поточного контролю є систематичне спостереження за навчальною діяльністю студента (засвоєння теоретичного матеріалу, формування практичних умінь та навичок), оцінювання якості виконання ним завдань для індивідуальної та самостійної роботи (за 10 – бальною системою). Завдяки поточному контролю проводиться поурочна перевірка

домашньої роботи та завдань самостійної підготовки, а проведення експрес-контрольних та модульних контрольних робіт дозволяє оцінити якість теоретичної підготовки і, відповідно, швидкість та якість практичних умінь.

Заняття проводилися з вивчення хорової творчості деяких композиторів ХІХ–ХХ століть, сучасних композиторів, які пишуть для дітей, та обробок українських народних пісень. Для цього, наприклад, планувалося у програму семестру ввести хорові твори В.Каліннікова, П.Чеснокова, М.Вербицького, М.Лисенка, С.Людкевича, пісні для дітей сучасних композиторів І.Кириліна, А.Філіпенка, Б.Фільц, обробки українських народних пісень Н.Колесси, О.Кошиця, М.Леонтовича.

В умовах скорочення обсягів видання музичної літератури майбутній учитель музики має можливість кваліфіковано набирати нотний текст до творів місцевих самодіяльних композиторів, друкувати акомпанемент до пісень, хорові партитури. Вивчення спеціальних комп'ютерних програм створює умови для оволодіння навичками нотного набору, інструментування та аранжування в реальному часі, прослуховування кожного голосу окремо, по декілька голосів у будь-якій комбінації, усіх партій разом, а також використання різноманітних тембрів. Таким чином, за короткий проміжок часу студенти мали можливість ознайомитися з великою кількістю хорових партитур даного композитора, вивчити прийоми його хорового письма, сформувані досвід інтерпретацій творів українських народних пісень різних жанрів, а також набути певного рівня інформаційної грамотності, без якої важко уявити професійну діяльність сучасних фахівців.

Крім того, на всіх групових та індивідуальних заняттях експериментальної групи узагальнювалися дії студента при його самостійній роботі над хоровою партитурою. Вони включають: 1) вироблення мети і програми діяльності; 2) визначення шляхів вирішення задачі (набір нотного тексту у разі потреби зробити аранжування, аналіз партитури); 3) виконання рішення; 4) контроль за ходом рішення. Студенти усвідомлюють, що дані дії необхідні при вивченні будь-якої хорової партитури, незалежно від її

складності. Перераховані дії характеризуються тим, що в навчанні вони виступають як узагальнені вміння студентів виділяти у процесі власної діяльності предмети та дії з ними, співвідносити спосіб виконання цих дій з конкретними умовами їх здійснення. Сформованість таких дій у студентів не тільки характеризує повноцінність розвивальної функції навчання, а й стає головним показником успішності.

Отже, дії студентів експериментальних і контрольних груп у роботі над хоровою партитурою визначилися двома основними особливостями: 1) в основі дій контрольної групи лежали інтелектуальні комунікативні вміння студентів виконувати навчальну діяльність на рівні емпіричних узагальнень, що характерно для більшості учнів; 2) в основі дій експериментальної групи – вміння студентів виконувати пізнавальну діяльність на рівні теоретичних узагальнень. Їх мета для студента полягає в досягненні предметного результату; виконувалися вони у взаємозв'язку в ході виділення студентами предмета пізнавальної діяльності і дій з ними, виявлення ціннісного ставлення до хорових творів. У цьому процесі і розкривалися нові відносини, що підлягають засвоєнню.

Зовні дії студентів контрольної та експериментальної груп при аналізі та вивченні хорових партитур однакові за своєю предметністю. Психологічно ж вони різні. По-перше, при виконанні дій контрольною групою орієнтовна основа співвіднесення засобу і умов проведених студентом дій – предметна ситуація; при виконанні дій експериментальною групою орієнтовна основа – вміння студентів виділяти предмети і дії у їх взаємозв'язку. По-друге, в мотиваційному плані дії контрольної групи спонукалися мотивами навчання, які зовсім не збігалися з ціннісними для особистості значущістю цих дій для студентів; дії експериментальної групи спонукали, як правило, до того, на що спрямовані ці процеси і що було фактично їх метою-мотивом. Через це зміст дій експериментальної групи завжди співвідносився студентами з метою їх подальших дій та пізнавальним завданням даної діяльності в цілому. Тому

зміст кожної дії актуально усвідомлювався студентами і набував у їхній діяльності особистісного смислу.

Загалом можна зазначити позитивний результат індивідуально-групової форми роботи студентів, яка носила активний і цілеспрямований характер. Творчі завдання та проблемні ситуації актуалізували мотиваційно-емоційний і когнітивний компоненти ціннісних компетентностей, сприяли творчому пошуку. У міжособистісній взаємодії студенти вчилися професійно формулювати свої думки, слухати і розуміти інших, аргументувати та відстоювати власні судження, вести дискусію. У свою чергу, в колективній оціночній діяльності найбільш ефективно розвиваються навички ведення діалогу, в якому учасники стають суб'єктами процесу навчання. У результаті підвищується виховний і розвивальний ефект навчання, формуються міжособистісні стосунки, професійна спрямованість, ціннісні компетентності. Адже, як відомо, цінності «не можна передавати так, як передають знання, тому що з одних знань цінності не виникають. Для формування ціннісних компетентностей та естетичних смаків є лише один шлях – духовне спілкування людей, яке ґрунтується на патріотичності учасників у єдиній діяльності» [67, с. 29].

Однією з оптимальних форм духовного спілкування студентів є їх активна творча діяльність, у якій емоційність поєднується з активністю розуму і тісно пов'язана з активізацією вольових зусиль суб'єкта. Творча активність студентів-музикантів виявлялася в особистісній інтерпретації змісту музичного твору, здатності до музично-образної ідентифікації з авторським задумом.

У процесі аналітичного аналізу увага акцентувалася на засобах і методах, які необхідно використовувати, щоб активізувати емоційне сприйняття дітей у процесі слухання музики, стимулювати їхню уяву, фантазію і спрямовувати увагу на розкриття ціннісного змісту музики, її свідоме засвоєння.

З метою закріплення навичок оціночної діяльності студентам для самостійного аналізу було запропоновано музичний твір, близький їм за своїм емоційно-образним змістом. Студенти набирали нотний текст п'єси з шкільного репертуару, робили аранжування і самостійно його оцінювали.

Дії викладача на індивідуально-груповому занятті були спрямовані на розвиток самоконтролю, самооцінки, самоаналізу дій студентів. Аналіз і подальше обговорення ціннісного змісту хорового твору проводилися спочатку в організованих для цієї мети малих групах (3–5 осіб), де студенти набирали на комп'ютері нотний текст п'єси з дитячого репертуару, обраної ними самостійно, потім робили аранжування, а далі обмінювалися думками з приводу різних інтерпретацій, міркували, обстоювали власну точку зору. В результаті вибиралася найкраща в малій групі інтерпретація для виконання перед усім колективом. Така діяльнісна форма організації сприяла більш диференційованому аналізу, «обміну» цінностями, повному включенню в роботу всіх студентів, а також вимагала індивідуальної відповідальності й самостійності, дисципліни, самоорганізації групи.

На колективному занятті представники кожної малої групи ознайомлювали присутніх зі своїми трактуваннями образного змісту виконуваної музики. В ході заняття відбувався вільний обмін думками, враженнями про почуте, в результаті чого вироблялися інтегративні характеристики хорових творів, що звучали у класі.

Із кожної теми, що вивчалася, студенти за дорученням викладача виконували завдання для самостійної роботи, спрямовані на збагачення матеріалу з теми. Вони прослуховували хорові твори, опрацьовували рекомендовані викладачем мистецтвознавчі праці під час підготовки до наступних семінарських занять порівнювали та аналізували окремі зразки вокально-хорових творів, обговорювали прослухані твори під час семінарських та практичних занять, самостійно набирали нотний текст, робили аранжування чи інтерпретацію твору.

Таким чином, на другому етапі формувального експерименту було закладено основи для подальшого контакту з педагогічними та музичними цінностями, духовні сили студентів налаштовувалися на творчу співучасть у їх засвоєнні. Важливу роль відігравала емоційна схильність, бажання спілкуватися один з одним і з світом мистецтва. Однак ціннісні компетентності характеризують не окремі компоненти, а їх взаємодію, тому поряд із пізнавальною сферою активізувалися і естетичний, і морально-етичний компоненти.

Хоровий клас є практичною базою перевірки ціннісних компетентностей, отриманих студентами в ході вивчення комплексу диригентсько-хорових дисциплін. Тому третій – *виконавсько-творчий* – етап формувального експерименту хорової практики було спрямовано на формування ціннісних компетентностей та набуття практичного досвіду в хоровому класі, а також на реалізацію набутого досвіду виконавської та педагогічної майстерності студентів в основних формах диригентсько-хорової діяльності майбутнього вчителя. Така мета передбачала творчий підхід до диригентсько-хорової діяльності студентів у процесі спілкування і вирішувалася за допомогою форм і методів активного навчання: моделювання педагогічних ситуацій, індивідуальний практикум, вирішення педагогічних завдань, підготовка музичних бесід, вікторин, організація лекцій-концертів, спільне обговорення занять.

Завдання третього етапу формувального експерименту:

– формування ціннісних компетентностей щодо диригентсько-хорової роботи;

– формування ціннісного уявлення студентів про роль музично-виконавських предметів у майбутній диригентсько-хоровій діяльності в успішному вирішенні професійних завдань.

Вирішуючи ці завдання, ми виходили з того, що ціннісні компетентності як особистісна якість майбутнього вчителя формуються і виявляються в диригентсько-хоровій діяльності.

Завдання цього етапу вирішувалися під час індивідуальних занять у класі з диригування та практики роботи з хором. Це сприяло формуванню таких компетенцій майбутніх учителів музики, як готовність до реалізації гуманних взаємин в учнівському хоровому колективі; уміння самостійно і творчо використовувати отримані знання про цінності в хоровому мистецтві; артистичне втілення інтерпретаційного задуму в реальному звучанні; здатність до вдосконалення професійних умінь та навичок майбутнього вчителя музики. На їх основі формуються показники поведінкового критерію: уміння мобільно застосовувати наявні ціннісні компетентності та оперувати ними в диригентсько-хоровій діяльності; здатність майбутнього учителя музики засобами вокально-хорового співу сприяти соціокультурному розвитку школярів; здатність до активної концертно-виконавської діяльності хорового колективу.

Попереднє спостереження за роботою студентів, аналіз наукової літератури та навчально-виховного процесу у ВНЗ дозволили припустити, що найбільш інтенсивно ціннісні компетентності формуються в період педагогічної практики, коли студенти активно діють. Педагогічна практика дає можливість майбутньому вчителю перевірити свої професійні якості, зрозуміти, які з них потрібно розвивати, в якому напрямку працювати над собою.

Для стимулювання ціннісних компетентностей під час підготовки до навчальної та шкільної хорової практики ми застосовували метод вирішення ситуацій-завдань. Подамо приклади.

Ситуація-завдання 1. При роботі з хором помічаємо, що у хористів пасивне дихання, млявий артикуляційний апарат. Завдання: оцінити можливі наслідки даних вокальних недоліків і обґрунтувати, які прийоми використовувати перш за все, які завдання поставите перед співаками.

Ситуація-завдання 2. У кульмінаційному моменті хорового твору при співі у високій теситурі порушується динамічний ансамбль у зв'язку з неукомплектованістю тенорової партії. Завдання: оцінити ситуацію і

обґрунтувати обраний Вами прийом для усунення тимчасового дисбалансу хорової звучності.

Наступний тип ситуацій-завдань ми використовували з метою активізації творчого пошуку у вирішенні проблеми. Для цього студентам пропонувалося вибрати із запропонованих варіантів оптимальне рішення, обґрунтувати свій вибір, проаналізувати можливі причини ситуації, що виникла, дати прогноз результату в разі використання інших варіантів у конкретній ситуації.

Ситуація 1. Новий хоровий твір не сприймається хористами. Дізнатися, наскільки емоційно-смісловий зміст музики близький їхньому внутрішньому світу, поглядам, переконанням, смаку? Приймають вони цінності, виражені автором, чи байдужі до них? Можливі методи порівняння, пояснення, створення емоційного фону із застосуванням інших видів мистецтв або аудіо-і відеотехніки.

Ситуація 2. При співі хорового твору без супроводу помітне порушення інтонації в тактах з відхиленням в іншу тональність. Оцінити, який із запропонованих методів буде ефективним у даній ситуації: сольфеджування хорової партитури, індивідуальне опитування хористів, спів по партіям, спів ладових вправ з відчуттям гостроти звучання, метод аналогій, теоретичний аналіз ладових тяжінь чи який-небудь інший метод.

Зв'язувальною ланкою між навчанням у класі хорового диригування та практичною професійною діяльністю майбутнього вчителя музики є виконавська практика. Виконавство – складова частина творчої діяльності студентів під час навчання. «Живе» виконання музики і безпосереднє спілкування з дітьми активізують педагогічний і музично-виконавський аспекти диригентсько-хорової діяльності, завдяки чому розвивається і зміцнюється інтерес до педагогічної роботи, відбувається адаптація студентів до реальних умов роботи у школі, формуються ціннісні компетентності з орієнтацією на професію вчителя музики. Знання про цінності професії, засвоєні в ВНЗ, реалізуються у процесі виконавської практики, організованої

відповідно до цілей нашого дослідження в умовах діалогового спілкування, взаємодії з учнями та між собою.

Підготовка до виконавської практики проводилася з початку навчання. Студенти аналізували музичні твори, які об'єднувала загальна ознака: або твори одного автора, або різних композиторів, але близькі за ціннісним змістом, стилем, часом створення.

Виконання творчих завдань з аналізу виконавських засобів, узагальнення особливостей виконавських принципів у різних трактуваннях музичних творів, прослуханих у грамзапису, порівняльний аналіз різних аранжувань, інтерпретацій розширювали музичний світогляд, активізували пошукову діяльність. Практична спрямованість завдань, можливість їх використання на практиці актуалізували систему ціннісних компетентностей студентів, інтерес до професії, значно активізували інтелектуальну і емоційну активність.

Індивідуальна форма роботи дозволила добирати програму з урахуванням завдань загальномузичного і диригентського розвитку кожного студента, вдосконалювала його виконавську майстерність. Значна частина репертуару зі слухання музики вивчалася у процесі набору нотного тексту за персональним комп'ютером під час самостійної домашньої роботи. Критеріями відбору творів були доступність сприйняття і відтворення музичного матеріалу, його художня і виховна значущість.

У процесі гри «Інтригуючі п'ятихвилинки» майбутні вчителі навчалися нетрадиційно, оригінально, цікаво починати урок. Деякі вправи ефективно виконувалися в парах змінного складу. В таких динамічних парах склад непостійний, студент може приєднуватися до будь-якої іншої групи, спостерігати, слухати, включатися у вирішення проблеми, радити на прохання або за згодою партнера. Така форма зручна при індивідуальному навчанні в класі диригування, основного інструмента, ансамблю.

Наступний щабель підготовки до виконавської практики був організований у формі, яка за умовами перебігу найбільш наближена до

атмосфери роботи вчителя музики з дітьми, викликала творчий інтерес студентів і відповідала не тільки завданням диригентсько-хорової діяльності, а й цілям нашого дослідження. Такою формою стала тематична музична бесіда, в якій поєднуються музична і вербальна інтерпретації, удосконалюються спеціальні ігрові навички та емоційно-образне мовлення, формується оцінне ставлення до музики. У процесі музичної бесіди відбувається живе спілкування з дітьми за допомогою музики і слова. Ця форма заняття передбачає перенос набутих знань і засобів діяльності в нову ситуацію. Спілкування, побудоване на музиці, «загострює процеси співпереживання, взаєморозуміння, ціннісного ставлення один до одного, що служить основою міжсуб'єктних відносин учасників діяльності» [83, с. 42].

Перевіряючи свою готовність до здійснення заходу в модельованих умовах, студенти більш активно і цілеспрямовано включалися у практичну діяльність у реальних умовах шкільного класу, здійснюючи таким чином перенесення знань, умінь і навичок у нову ситуацію.

Аналіз результатів третього етапу експерименту дав можливість зробити такі висновки: цілеспрямована організація диригентсько-хорової діяльності студентів в умовах, що імітують окремі складові елементи уроку музики (організація та проведення слухання музики), значно активізує творчі, гуманістичні начала, розвиває професійні якості особистості, які зумовлюють готовність до загального та професійного самовдосконалення. Актуалізація потребово-мотиваційної сфери в результаті інтеріоризації високих духовних цінностей формує ціннісні компетентності, які визначають професійно-педагогічну позицію особистості майбутнього вчителя, його спрямованість.

На підсумкових заняттях, на яких обговорювалися результати хорового практикуму, всі студенти зазначили необхідність «пасивної» хорової практики, тому що звільнення від співу і диригування загострило їхнє слухове сприйняття виконання хору. Це допомогло точніше чути недоліки у

звучанні хору, об'єктивніше їх характеризувати, пропонувати більш ефективні шляхи вирішення, полегшувало спостереження за диригентом.

Під час виконавської практики студенти, реалізуючи накопичений виконавський багаж, допомагають готувати тематичні вечори, огляди, залучаються до гурткової роботи, тобто беруть активну участь у наповненні соціокультурного простору. Однак найбільш оптимальними формами виконавської практики, які дозволяють студентам не тільки виступати перед школярами в ролі солістів, диригентів або концертмейстерів, але й здійснювати особистісно орієнтовану взаємодію з учнями і найбільше сприяють становленню ціннісних компетентностей, є, як показала дійсність, музичні бесіди, лекції-концерти з певної тематики, музичні вікторини.

Ці види діяльності практикантів активізують як музично-виконавський, так і педагогічний аспекти, розвивають інтерес до майбутньої роботи, допомагають отримати уявлення про роль фахових предметів у майбутній диригентсько-хоровій діяльності, формують позитивне ставлення до майбутньої професії, бажання працювати з дітьми.

На індивідуальному занятті студент може набути досвіду роботи над хоровим твором, виконувати музику і розповідати про неї. Однак досвід спілкування з дитячою аудиторією він може отримати тільки працюючи в колективі. Включення студентів у різні форми спільної діяльності значно прискорює процес особистісного самовизначення і творчого самовираження. Організація ефективних засобів спільної діяльності була побудована на відносинах співтворчості, взаємодопомоги з урахуванням індивідуально-особистісної своєрідності у вирішенні проблеми.

Виконання студентами експериментальної групи запропонованих завдань виявило їхні практичні здатності до ціннісних компетентностей, а також сформованість у них особистісного потенціалу як майбутніх учителів музики, важливого і необхідного для естетичного розвитку школярів засобами вокально-хорового мистецтва. Це було зафіксовано за результатами виконання студентами експериментальної групи завдань, а також під час

педагогічних бесід, що переконало експертів в успішному вирішенні завдань третього етапу формуального експерименту – набуття практичного досвіду у процесі професійної діяльності. З набуттям відповідних ціннісних компетентностей студенти експериментальної групи були фахово підготовлені здійснювати естетичний розвиток школярів засобами вокально-хорового співу і виконувати творчі завдання.

Отже, одним із шляхів формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики є варіативне поєднання ідивідуальної, групової та колективної форм організації навчально-виховного процесу. Індивідуальна форма навчання сприяє кращому освоєнню мотиваційно-емоційного і когнітивного компонентів ціннісних компетентностей, оволодінню змістом виконавської підготовки. Групова та колективна форми найбільш оптимальні для формування творчо-діяльнісного компонента, створюють умови для міжособистісної взаємодії, розширюють мотиви професійного самовдосконалення.

Участь у виконавській практиці давала можливість кожному в реальній дійсності усвідомити свої можливості, побачити проблеми і недоліки, визначити шляхи їх подолання. До закінчення дослідно-експериментальної роботи майже всі учасники експериментальної групи не тільки підвищили рівень проведення занять у школі, а й виявили творчу зацікавленість роботою в навчальному закладі, по-новому усвідомили значення уроків музики у формуванні нової людини, свою роль у її вихованні, впевнено, з бажанням йшли до школу.

### 3.3. Результати дослідно-експериментальної роботи

Для перевірки результатів дослідно-експериментальної роботи (згідно з її програмою і завданнями) було проведено контрольний експеримент, який дозволив оцінити відмінності в рівнях сформованості ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики, з'ясувати ефективність застосованих в навчально-творчій діяльності методик.

Результатом здійсненого науково-педагогічного експерименту мали стати сформовані структурні компоненти майбутнього вчителя музики: мотиваційно-емоційний, який проявляється в оцінному ставленні до себе, до діяльності вчителя, до суб'єктів педагогічного процесу; когнітивний – характеризується знаннями про себе, свої ціннісні компетентності, розкриває сутність професії вчитель музики; творчо-діяльнісний, що охоплює функціональні аспекти ціннісних компетентностей. Кожен із них становить певний комплекс здатностей майбутніх учителів музики здійснювати музичне виховання школярів засобами вокально-хорового співу під час уроків музики та в позаурочний час.

Ефективність практичного втілення моделі з формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки визначалася порівняльним аналізом результатів кожного з етапів формувального експерименту з дотриманням певної послідовності діагностувальних зрізів. Так, початковий рівень сформованості ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики було визначено під час проведення першого діагностувального зрізу, результати якого виявили реальний стан сформованості досліджуваної ознаки у студентів експериментальної та контрольної груп. Під час проміжного зрізу було розглянуто ефективність його перебігу, щоб своєчасно за необхідності, скоригувати запропоновану модель. Підсумковий діагностувальний зріз завершував формувальний експеримент. Він засвідчив його остаточний результат, а водночас – і динаміку змін досліджуваної ознаки в умовах поетапного її формування.

Об'єктивність експерименту забезпечувалася завдяки тому, що під час проведення кожного з трьох зрізів застосовувалася однакова система оцінювання. Крім того, кожен зріз здійснювався на основі єдиного комплексу діагностувальних завдань, для кожного випробуваного було побудовано індивідуальний профіль діагностованих характеристик, що дало можливість цілісно представити вихідний рівень сформованості й простежити динаміку

його зміни в процесі експерименту. Для обґрунтування результатів експерименту використовувалися методи аналізу, спостереження, бесіди, анкетування, моделювання, математичного опрацювання даних, що дозволило якісно й кількісно інтерпретувати характер динамічних процесів формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики в процесі диригентсько-хорової підготовки.

Розроблена у процесі дослідження методика оцінювання рівнів сформованості кожного з компонентів ціннісних компетентностей майбутніх учителів музики, які здобувають диригентсько-хорову підготовку, передбачала застосування методу експертних оцінок. Оцінювання здійснювалося за дванадцятибальною шкалою, яка співвідносилася з рівнями сформованості структурних компонентів ціннісних компетентностей (високий, середній, низький) та їхніми критеріями і показниками. Високому рівню сформованості відповідали бали у межах 9–12, середньому – 5–8, низькому – 1–4 включно. Для забезпечення об'єктивності результатів діагностувальних зрізів було залучено педагогів, котрі викладають у вищому музично-педагогічному навчальному закладі цикл дисциплін з диригентсько-хорової підготовки.

Серед багатьох функцій контролю за навчальною діяльністю студентів було увиразнено діагностувальну функцію, спрямовану на: «...виявлення знань, умінь і навичок студентів, а також наявних у них недоліків, з'ясування їх причин і віднайдення шляхів їх усунення» [172, с. 214].

У процесі діагностування ми виявляли: згідно з *афективним критерієм* – сформованість аналітичного мислення студента, а також здатність емоційно сприймати вокально-хорові твори та аналізувати їх відповідно до методики його розучування і виконання; згідно з *когнітивним критерієм* – сформованість хорознавчого тезауруса (знання основ теорії та особливостей розвитку української вокально-хорової музики, знання з хорознавства та з хорового аранжування вокально-хорових творів засобами комп'ютерних технологій); здатність оперувати знаннями під час практичної

роботи із школярами; згідно з *поведінковим критерієм* – *здатність здійснювати естетичний розвиток* школярів засобами вокально-хорового співу в процесі педагогічної практики.

Під час початкового діагностувального зрізу оцінювався також, згідно з афективним критерієм, рівень сформованості аналітичного мислення у студентів експериментальної та контрольної груп як майбутніх учителів музики, а саме: здатність сприймати вокально-хорові твори на основі їх ціннісно-емоційного осмислення, виявляти музичні здібності школярів, рівень їх розвитку у процесі занять вокально-хоровим співом. З цією метою студентам обох груп було доручено усно проаналізувати самостійно обраний кожним із них вокально-хоровий твір (бажано – з навчального репертуару). Експерти оцінили рівень сформованості мотиваційно-емоційного компонента ціннісних компетентностей у 16 студентів експериментальної групи (38,09%) як низький, бо вони у своєму аналізі обмежилися здебільшого переказом змісту вокально-хорового твору, не вдаючись до розкриття його форми, виконавських аспектів. Студенти експериментальної групи (18 осіб, 42,86 %), крім розкриття змісту, намагалися визначити у партитурі вокально-хорового твору смислові паузи (цезури), слова-кульмінації, логічні наголоси, однак не розрізняли загального музично-теоретичного аналізу від виконавського. Стан сформованості у них мотиваційно-емоційного компонента був оцінений як середній і лише 8 студентів експериментальної групи виявили високий рівень (19,05 %).

У контрольній групі – 21 студент, тобто 45,65 % засвідчили низький рівень сформованості аналітичного мислення; такий же показник і у студентів середнього рівня. Більшість представників цієї групи не звертали уваги навіть на те, вокально-хоровий твір має супровід чи а cappella. Виконуючи завдання на добір навчального репертуару для школярів, вони, добираючи вокально-хорові твори для розучування із учнями, не зважали на їхні вікові особливості, керувалися переважно особистими уподобаннями, своїми знаннями вокально-хорових творів. 4 студенти (8,70 %) – засвідчили

високий рівень сформованості мотиваційно-емоційного компонента ціннісних компетентностей. Вони намагалися виявити зв'язок між змістом поетичного тексту і характером музики вокально-хорового твору (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

**Показники початкового діагностування рівнів сформованості мотиваційно-емоційного компонента ціннісних компетентностей майбутніх учителів музики**

Рівні сформованості \ Групи	Експериментальна група		Контрольна група	
	К-сть осіб	Відсотки	К-сть осіб	Відсотки
Низький	16	38,09	21	45,65
Середній	18	42,86	21	45,65
Високий	8	19,05	4	8,70

Як бачимо з табл. 3.1, у рівнях сформованості мотиваційно-емоційного компонента ціннісних компетентностей майбутніх учителів музики переважають середній і низький, зовсім незначна кількість студентів у кожній з груп, які брали участь у формуальному експерименті, виявила високий рівень.

Діагностувальні завдання початкового зрізу мали на меті, згідно з когнітивним критерієм, виявити у студентів експериментальної та контрольної груп рівень сформованості хорознавчого тезауруса, тобто опанування ними у процесі диригентсько-хорової підготовки основ теорії та історії української хорової музики, знань з методики хорового аранжування засобами комп'ютерних технологій, а також здатність оперувати всіма цими знаннями у процесі виконання практичних видів діяльності з естетичного виховання школярів засобами вокально-хорового співу. З цією метою їм було запропоновано виконати такі завдання: 1) схарактеризувати один із творів, виконуваних студентом у хоровому класі або у класі з диригування, за його жанрово-стильовими ознаками; 2) пояснити основну мету і завдання роботи учителя музики над розвитком школярів засобами вокально-хорового співу; 3) пояснити, які вокально-хорові твори варто пропонувати для розучування

школярам молодшого віку; 4) зробити власне хорове аранжування для хорового колективу.

Аналіз результатів виконання студентами діагностувальних завдань виявив досить низький рівень знань з методики хорового аранжування та музичного розвитку школярів засобами вокально-хорового співу, які мають становити у процесі подальшого навчання основу для формування практичних здатностей майбутніх учителів музики, котрі здобувають диригентсько-хорову підготовку. Рівень цих знань оцінений експертами так: серед 42 студентів експериментальної групи – 19 осіб (45,24 %), та 46 контрольної – 25 студентів (54,35 %) мали низький рівень сформованості хорознавчого тезауруса. Майже однаковий рівень показали студенти експериментальної (17 осіб, 40,48 %), та контрольної (18 – 39,13 %) груп. Виконуючи завдання початкового діагностувального зрізу, виявлено певну обізнаність з певними особливостями вокально-хорових творів, проте їхні знання недостатні для усвідомлення і розкриття ролі вокально-хорового співу в музичному розвитку школярів. Рівень сформованості хорознавчого тезауруса у них оцінено експертами як середній. І лише 6 студентів експериментальної та 3 – контрольної груп визнані експертами як такі, котрі перебувають на високому рівні сформованості хорознавчого тезауруса, що становить 14,28 % та 6,52 %.

Таблиця 3.2.

**Показники початкового діагностування рівнів сформованості когнітивного компонента ціннісних компетентностей майбутніх учителів музики**

Рівні сформованості \ Групи	Експериментальна група		Контрольна група	
	К-сть осіб	Відсотки	К-сть осіб	Відсотки
Низький	19	45,24	25	54,35
Середній	17	40,48	18	39,13
Високий	6	14,28	3	6,52

Як свідчать наведені дані, результати першого, початкового діагностувального зрізу виявили переважання низького рівня сформованості

когнітивного компонента ціннісних компетентностей серед студентів як експериментальної, так і контрольної груп. Менша кількість студентів виявила середній рівень і зовсім небагато з них – високий.

Згідно з поведінковим критерієм (здатність майбутніх учителів музики здійснювати естетичний розвиток школярів засобами співу), під час початкового діагностувального зрізу оцінювався рівень сформованості творчо-діяльнісного компонента ціннісних компетентностей у студентів експериментальної та контрольної груп. Вони мали продемонструвати прийоми діагностування музичних здібностей учнів, запропонувати засоби коригування недоліків у музичному розвитку дітей, прийоми роботи над розвитком вокально-хорових навичок школярів, спланувати музичні заняття (урок музики, репетицію) з окремими учнями, з класом (чи з хоровим колективом). Виконання цих завдань становило для студентів експериментальної та контрольної груп найбільшу складність, бо вони не лише не володіли відповідними знаннями, а й не мали практичного досвіду такої роботи. Під час виконання цих завдань у 15 осіб (35,71 %) експериментальної групи експерти виявили низький рівень сформованості творчо-діяльнісного компонента ціннісних компетентностей, у 19 осіб (45,24 %) – середній, і лише у 8 студентів (19,05 %) – високий.

Серед студентів контрольної групи на низькому рівні сформованості творчо-діяльнісного компонента перебувало 24 особи (52,17 %), на середньому – 19 (41,31 %), на високому – 3 студенти (6,52 %) (табл. 3.3.).

Таблиця 3.3

**Показники початкового діагностування рівнів сформованості творчо-діяльнісного компонента ціннісних компетентностей майбутніх учителів музики**

Групи Рівні сформованості	Експериментальна група		Контрольна група	
	К-сть осіб	Відсотки	К-сть осіб	Відсотки
Низький	15	35,71	24	52,17
Середній	19	45,24	19	41,31
Високий	8	19,05	3	6,52

Узагальнені результати початкового діагностувального зрізу (див. у табл. 3.4; 3.5).

Таблиця 3.4

**Зведені показники початкового діагностування рівнів сформованості компонентів ціннісних компетентностей студентів експериментальної групи**

Рівень вираження Компонент	Низький		Середній		Високий	
	К-сть осіб	Відсотки	К-сть осіб	Відсотки	К-сть осіб	Відсотки
Мотиваційно-емоційний	16	38,09	18	42,86	8	19,05
Когнітивний	19	45,24	17	40,48	6	14,28
Творчо-діяльнісний	15	35,71	19	45,24	8	19,05
Підсумкове значення	17	39,68	18	42,86	7	17,46

Таблиця 3.5

**Зведені показники початкового діагностування рівнів сформованості компонентів ціннісних компетентностей студентів контрольної групи**

Рівень вираження Компонент	Низький		Середній		Високий	
	К-сть осіб	Відсотки	К-сть осіб	Відсотки	К-сть осіб	Відсотки
Мотиваційно-емоційний	21	45,65	21	45,65	4	8,70
Когнітивний	25	54,35	18	39,13	3	6,52
Творчо-діяльнісний	24	52,17	19	41,31	3	6,52
Підсумкове значення	23	50,72	20	42,03	3	7,25

Отже, підсумовуючи результати початкового діагностувального зрізу за його зведеними показниками, слід наголосити на тому, що студенти експериментальної та контрольної груп на початку педагогічного експерименту мали досить незначні відмінності в рівнях сформованості ціннісних компетентностей. У процесі виконання ними діагностувальних завдань, аналогічних за своїм змістом і складністю, у них виявлено переважання низького рівня у контрольній групі та середнього – в експериментальній.

Під час проміжного зрізу для вимірювання динаміки використовувалися реальні умови протікання процесу в диригентсько-хоровій підготовці: індивідуально-групові заняття, педагогічна практика, заліки та іспити, в ході яких застосовувалася серія творчих педагогічних

завдань, кожне з яких активізувало той чи інший компонент ціннісних компетентностей.

Виходячи з того, що першим компонентом у структурі майбутнього вчителя є мотиваційно-емоційний, було визнано доцільним вивчити мотивацію і ставлення до процесу навчання залежно від методів навчання. Вивчалися не просто мотиви навчальної діяльності, а мотиви, що спонукають студента вчитися краще. Це дозволило провести порівняльний аналіз отриманих даних і судити про порівняльну ефективність зазначених методів навчання.

У результаті анкетування відзначено зміни в мотивації студентів, які вивчають диригентсько-хорові дисципліни. В ході констатувального експерименту до основних мотивів, що спонукають студентів вчити предмети диригентсько-хорового циклу, реципієнти відносили: «бажання розширити знання з окремих дисциплін» (40 %), «отримати позитивні оцінки для високої стипендії» (48,5 %), «повага до викладача досліджуваної дисципліни» (39 %), «вчуся заради батьків» (23,2 %), «не замислююся» (20 %), «можливість проявити свої вміння перед однокурсниками» (13,6 %), «бажання проявити себе в виконавській діяльності» (11,8 %). До кінця формувального експерименту відзначалася орієнтація на професійно-педагогічне самовизначення. Відтак основою диригентсько-хорової діяльності, на думку студентів, стали наступні мотиви: «отримати хорошу роботу після закінчення вузу» (36,2 %), «можливість в майбутньому працювати співаком в професійному хоровому колективі» (29,5 %), «бажання стати високопрофесійним учителем музики» (61,2 %), «перспектива бачити результати своєї творчої праці» (43,5 %), «можливість навчити дітей гарно співати» (50,5 %).

Порівняння результатів, отриманих на констатувальному й контрольному етапах експериментальної роботи дозволяє стверджувати, що організація та стимулювання рефлексивної діяльності студентів для орієнтації на професійні цінності забезпечили інформування про власний світ

цінностей у результаті інформування «про себе» (пізнання себе). Студенти експериментальної групи усвідомили існуючі суперечності між цілями професійної підготовки і власними можливостями та якостями.

У контрольному експерименті враховувалося, що система особистості являє нелінійне, «багатовимірний динамічний простір». Людина може орієнтуватися водночас на кілька цінностей, значущих для неї за різним ступенем, або ж – на кілька цінностей, однаково значимих для неї. Тому за систему відліку було взято принцип попарного порівняння цінностей. Це дозволило зняти обмеження лінійного ранжування за методикою М.Рокича [215, с. 46–49].

Запропонована методика має ряд переваг: по-перше, вона носить особистісний характер, оскільки випробовуваний сам вибирає критерії значимості порівнюваних цінностей; по-друге, вона проєктивна, оскільки основна мета в експериментальній ситуації – побудова ієрархії цінностей – замінюється частковими завданнями: порівнянням цінностей між собою по парах. Досліджуваному не потрібно ранжувати цінності й вибудовувати їх ієрархію. Таким чином, знімається соціальна бажаність відповідей, виходить більш об'єктивна картина ціннісних компетентностей особистості; можна визначити не тільки усвідомлювані, а й неусвідомлені характеристики ціннісних компетентностей, оскільки послаблюється контроль свідомості за варіантами відповідей. Робота носить скоріше інтелектуальний характер, знімається відповідальність за обробку даних.

На основі експериментального дослідження було виділено основні види цінностей майбутніх учителів: професійні (соціальні), особистісні і функціональні, які в узагальненому вигляді представлені таким чином:

- любов і повага до особистості дитини;
- професіоналізм і компетентність;
- освіченість, інтелігентність, прагнення до підвищення свого культурного та освітнього рівня;
- духовний розвиток, самовдосконалення;

- доброта, гуманізм, справедливість;
- терпимість, вміння зрозуміти чужу точку зору;
- високий рівень домагань, вимогливість до себе та інших;
- самореалізація, творче ставлення до справи;
- самоконтроль;
- матеріальний достаток;
- авторитет, суспільне визнання.

В результаті попарного порівняння цих цінностей було отримано індивідуальні матриці-характеристики студентів обох груп, а середнє значення цінностей по групах обчислювалося за формулою середньо значущої арифметичної величини:

$$x = \frac{\sum am}{\sum m}$$

де  $x$  – середньо значима арифметична величина;

$\sum$  – знак суми;

$a$  – варіант значень;

$m$  – частота варіантів.

У число значущих цінностей студентів експериментальної групи увійшли професіоналізм і компетентність ( $x_2 = 6,36$ ), духовний розвиток і самовдосконалення ( $x_4 = 6,6$ ), творче ставлення до праці ( $x_8 = 5,9$ ), повага до особистості дитини ( $x_1 = 6,0$ ), терпимість, вміння зрозуміти точку зору іншої людини ( $x_6 = 6,4$ ). Для випробовуваних контрольної групи актуальними виявилися гуманізм ( $x_5 = 6,28$ ), професіоналізм ( $x_2 = 5,8$ ), матеріальне благополуччя ( $x_{10} = 6,8$ ), високий культурний і освітній рівень ( $x_3 = 5,2$ ), суспільне визнання ( $x_{11} = 5,48$ ).

Про співвідношення показників вимірюваних цінностей в експериментальній і контрольній групах можна судити за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена, що відображено в табл. 3.6.

Таблиця 3.6

**Коефіцієнти кореляції цінностей по групах**

Групи	Цінності		
	Професійно значимі	Особистісно значимі	Функціонально значимі
Експериментальна	0,935	0,970	0,620
Контрольна	0,815	0,720	0,302

З таблиці можна зробити висновок, що в цілому в експериментальній групі спостерігається відносний баланс ціннісних компетентностей, вони свідчать про майбутнього педагога як про більш цілісну особистість, ніж це можна судити за даними результатів контрольної групи. Особливо помітна різниця в коефіцієнті кореляції між особистісно і функціонально значущими орієнтаціями, що може служити доказом того, що зміст і ієрархія ціннісних компетентностей студентів експериментальної групи істотно змінилася при їх цілеспрямованому формуванні під час експериментальної роботи в якісно і кількісно кращій бік.

Результати, отримані після проведення формувального експерименту в експериментальних групах, засвідчили, що з розвитком самопізнання процес формування в майбутніх учителів музики ціннісних компетентностей набуває якісно нових характеристик, йде активна переоцінка вже сформованих особистісних цінностей. Про це свідчать результати письмового опитування студентів експериментальних груп. Так студентка Люда С. відзначила: «Раніше я ніколи не замислювалася над власною системою цінностей. Прагнула бути вчителем, але ніколи не аналізувала, не порівнювала власну та професійну систему цінностей». Студент Кирило Ю. написав: «Я вперше зрозумів, що, дійсно, головним для мене було отримати гарну оцінку і, як наслідок, підвищену стипендію. Не замислювався, що все, чого нас навчають в університеті, передусім, потрібно мені як майбутньому педагогу». Студент Андрій Ш. зауважив: «Результати рефлексивної діагностики здивували мене: виявляється, в мене була завищена самооцінка,

крім того, я взагалі вперше замислився над власною системою цінностей і тим, наскільки вона відповідає системі професійних цінностей педагога».

Відповіді студентів свідчили про те, що нами було вирішено такі завдання: сформувавши в майбутніх вчителів систему ціннісних компетентностей; залучити студентів до диригентсько-хорової діяльності через оволодіння ціннісними компетентностями.

За результатами експертного оцінювання сформованості мотиваційно-ціннісного компонента, високий рівень визначено – у 13 осіб (30,95 %) експериментальної і – у 6 (13,04 %) контрольної груп, середній рівень – у 26 (61,91 %) експериментальної і 23 (50 %) – контрольної груп, низький рівень – у 3 осіб експериментальної групи (7,14 %) і в 17 студентів (36,96 %) – контрольної (табл. 3.7).

Таблиця 3.7

**Показники підсумкового діагностування рівнів сформованості мотиваційно-емоційного компонента ціннісних компетентностей майбутніх учителів музики**

Рівні сформованості / Групи	Експериментальна група		Контрольна група	
	К-сть осіб	Відсотки	К-сть осіб	Відсотки
Низький	3	7,14	17	36,96
Середній	26	61,91	23	50
Високий	13	30,95	6	13,04

Дані таблиці 3.7 свідчать про суттєві зміни, що відбулися в рівнях сформованості мотиваційно-емоційного компонента ціннісних компетентностей серед студентів експериментальної групи порівняно з початковим діагностуванням.

Під час другого етапу формувального експерименту студенти експериментальної групи прослухали підготовлені та прочитані дисертантом два курси: з музично-комп'ютерних технологій у хоровому аранжуванні та про ціннісні компетентності як основу професійної підготовки майбутніх учителів музики. Було здійснено проміжне діагностування, мета якого – виявити динаміку формування кожного із структурних компонентів

ціннісних компетентностей учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки. Як і під час початкового діагностувального зрізу, застосовувався метод експертного оцінювання як об'єктивний у визначенні рівнів сформованості ціннісних компетентностей майбутніх учителів музики. Застосовувалися також методи опитування, педагогічних бесід з викладачами диригентсько-хорових дисциплін та з методики роботи з хором, з керівниками хорового класу вищого навчального закладу.

Аналіз результатів анкетного опитування свідчить про значне підвищення ролі таких дисциплін, як «Хорознавство», «Хорове аранжування», «Практикум роботи з хором», а також позанавчальних форм організації вокальної та хорової діяльності в структурі індивідуальних інтересів і потреб майбутніх учителів музики. Так, якщо на початку експерименту студенти віддавали перевагу таким дисциплінам, як «Диригування» (86 %) і «Хоровий клас» (42–57 %), то в кінці експерименту у студентів експериментальної групи, у зв'язку зі зміною уявлень про значущість диригентсько-хорових дисциплін для майбутньої професії, зріс пізнавальний інтерес до «Хорознавства» (72–86 %), «Хорового аранжування засобами комп'ютерних технологій» (75–87 %) та «Практикуму роботи з хором» (до 74 %).

Результати проміжного діагностувального зрізу виявили, що внаслідок вивчення студентами експериментальної групи авторських курсів з музично-комп'ютерних технологій у хоровому аранжуванні та про ціннісні компетентності як основу професійної підготовки майбутніх учителів музики, а також внаслідок самостійного опрацювання ними наукової і методичної літератури, рекомендованої викладачем, самостійне виконання навчальних завдань творчого характеру (включно з аналізом й аранжуванням музичних творів), сприяло формуванню у студентів ціннісного сприймання вокально-хорових творів, здатності аналізувати їх, виявляти диференційований підхід до роботи з школярами під час уроків музики та в

позаурочний час. Також у них виявлено зростання рівня сформованості хорознавчого тезауруса.

Зокрема, під час діагностування у 4 студентів експериментальної групи зафіксовано низький рівень сформованості когнітивного компонента ціннісних компетентностей (9,52 %), в 28 – середній (66,67 %), і в 10 – високий (23,81 %). Водночас, у контрольній групі у 19 студентів (41,30 %) виявлено низький рівень, у 22 (47,83 %) – середній і у 5 – високий (10,87 %) рівні (табл. 3.8).

Таблиця 3.8

**Показники підсумкового діагностування рівнів сформованості когнітивного компонента ціннісних компетентностей майбутніх учителів музики**

Групи Рівні сформованості	Експериментальна група		Контрольна група	
	К-сть осіб	Відсотки	К-сть осіб	Відсотки
Низький	4	9,52	19	41,30
Середній	28	66,67	22	47,83
Високий	10	23,81	5	10,87

На основі надання студентам аксіологічних знань під час формувального експерименту в студентів експериментальних груп виникла потреба в оволодінні фаховими знаннями і різними видами професійної диригентсько-хорової діяльності, які відповідають їхнім знанням і вмінням, що забезпечило реалізацію фази «інформування-вибору цінностей».

Як переконують наведені в табл. 3.8 дані, завдяки активності майбутніх вчителів у придбанні вокально-хорових знань в позанавчальних формах організації вокально-хорової діяльності та цілеспрямованому впровадженню розроблених дисертантом курсів, студенти експериментальної групи підвищили рівень сформованості когнітивного компонента.

Перевірка результативності експериментального дослідження творчо-діяльнісного компонента проводилася за допомогою запитань, котрі контролювали виконання творчих завдань на матеріалі музичних творів з репертуару по слуханню музики в школі. Студенти виконували обрану ними

музичну п'єсу і коротко характеризували зміст музики, орієнтуючись на наступні запитання:

1. Який ціннісний зміст твору і якими засобами він може бути донесений до слухача?
2. Як взаємопов'язана логіка розвитку музики з її ціннісним змістом?
3. В якій мірі ціннісний (образний) зміст музики відповідає Вашому власному Я?
4. Чи враховуєте Ви своєрідність дитячого сприйняття і вікові особливості аудиторії?
5. Чи вмієте виділяти характерні музично-інтонаційні ознаки і пов'язувати їх з формою твору?

Відправними моментами оцінювання були художня цінність музичного матеріалу; доступність і яскравість музичної і вербальної інтерпретації; прояв оцінного ставлення до музики; оригінальність підходу. Студенти готувалися до заняття самостійно, використовували методичну літературу. В результаті експериментальна група впоралася із завданням успішно. В інтерпретаціях та хорових аранжуваннях її учасників спостерігалось творче ставлення, знання спеціальної літератури, глибокий аналіз аксіологічної сутності музики. Якщо в експериментальній групі успішно виконали роботу 39 студентів (92 %), то в контрольній – лише 28 (60 %).

Слід зазначити, що крім діагностувального, робота носила і формувальний характер, оскільки вимагала від її учасників входження в роль вчителя, пошуку власних шляхів вирішення проблеми. Випробуванням пропонувалася серія педагогічних завдань, розв'язання яких проходило в діалоговій формі взаємодії учасників, спільного обговорення і взаємних самооцінок. Робота виконувалася на рівні ціннісних компетентностей, ґрунтувалася на особистісно орієнтованому підході і оцінювалася за наступними критеріями: 1) вміння виділити мету і основні завдання з рефлексією змісту діяльності та рефлексією ставлення до себе як до суб'єкта диригентсько-хорової діяльності; 2) варіантність традиційних і нових форм;

3) творчість, імпровізаційність; 4) спілкування-взаємодія; 5) вміння відстоювати свої оціночні позиції; 6) критичність оцінки та самооцінки.

Виконуючи завдання у вигляді запитань-помилки і задачі-ситуації, студенти експериментальної групи успішно впоралися із завданням (92 %), їхній підхід до розв'язання проблемних ситуацій загалом в цілому відповідав виділеним критеріям, відрізнявся ініціативністю, вмінням вести діалог, вони намагалися усвідомлювати хід і можливі варіанти рішень, спільно виробляли оригінальні підходи, діючи за принципом («мозкового штурму»). В той же час учасники контрольної групи спиралися, переважно на традиційні педагогічні прийоми і засоби; більша частина групи була пасивна в обговоренні, завдання було виконано на 60 %. Результати свідчать про те, що для представників експериментальної групи характерний професійно-педагогічний підхід до проблем: відбулися якісні зміни в особистості на рівні рефлексивного ставлення до професійної диригентсько-хорової діяльності, пріоритетними стали особистісні, гуманістичні цінності.

Освоєння цінностей педагогічної професії в ході формувального експерименту дозволило студентам експериментальної групи по-новому усвідомити призначення своєї майбутньої діяльності, виробити особистісне ставлення до неї, сформувані ціннісні уявлення.

Про розвиток сфери інтересів студентів у галузі вокально-хорової музики свідчать результати ранжирування жанрів вокально-хорової музики за ступенем переваги. Якщо на початку експерименту хорова музика вітчизняних композиторів серед 7 пропонованих видів і жанрів посідала останнє місце, сучасна хорова музика для дітей – 5-е, а духовна – 6-е, то наприкінці експерименту ранги переваг у студентів експериментальної групи вирівнялись. У контрольній групі ці зміни незначні (діаграма 3.1).

Діаграма 3.1

## Експериментальна група



Одним із показників розвитку ціннісних компетентностей в диригентсько-хоровій підготовки ми обрали самостійність у набутті вокально-хорових знань і активність студентів у позанавчальних формах організації вокально-хорової діяльності. Якщо на початку експерименту 12,5 % студентів займалися вокально-хоровою діяльністю у позанавчальний час, то наприкінці формувального експерименту кількість таких студентів експериментальної групи зросла до 82 %. На анкетне запитання: «Які результати визначають Вашу участь в молодіжному хорі «Світич»? 87 % студентів на I-е місце поставили «придбання професійних умінь і навичок», на II-е – «придбання вокально-хорового досвіду» і «естетичну насолоду від участі в даних формах діяльності». У переліку основних якостей фахівця диригентсько-хорової роботи студенти відзначили професійну майстерність,

широту світогляду, творчість і активність у роботі. В контрольній групі викладені вище показники майже не змінилися: 33 % студентів відвідують навчальний хоровий колектив тільки через те, що це – обов’язковий предмет.

Залучення студентів експериментальної групи в музично-просвітницьку діяльність через молодіжний хор «Світич» дозволило: 1) значно підвищити рівень діяльнісно-пізнавальних ціннісних компетентностей; 2) розвивати музичний кругозір, розширюючи і поглиблюючи знання з хорової літератури різних національних шкіл і стильових напрямів; 3) збагатити музично-виконавський і життєвий досвід учасників колективів через систематичну участь у музичних фестивалях, конкурсах, наукових конференціях. Завдяки цілеспрямованій діяльності хору «Світич» здійснювалося становлення духовного світу особистості і вдосконалення професіоналізму студентів-майбутніх учителів музики.

Дані, отримані в ході експерименту доводять, що при дотриманні розроблених нами умов формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у студентів відбуваються позитивні зміни в їх структурі. Застосування інноваційних форм навчання сприяє позитивному «зрушенню мотивації», піднесенню потреб, смаків, переконань і установок, що позначається на перестановці в ієрархії цінностей педагогічної професії, підвищує спрямованість на диригентсько-хорову діяльність, психологічну готовність до майбутньої педагогічної роботи. Сформованість ціннісних компетентностей виявляється в розумінні сенсу диригентсько-хорової діяльності, особистісному ставленні до неї; в умінні планувати свою роботу з наступною рефлексією діяльності.

Таблиця 3.9

**Показники підсумкового діагностування рівнів сформованості творчо-діяльного компонента ціннісних компетентностей майбутніх учителів музики**

Групи Рівні сформованості	Експериментальна група		Контрольна група	
	К-сть осіб	Відсотки	К-сть осіб	Відсотки
Низький	3	7,14	18	39,13
Середній	27	64,29	23	50
Високий	12	28,57	5	10,87

Як бачимо з табл. 3.9, у студентів експериментальної групи виявлено помітне зростання рівнів сформованості творчо-діяльнісного компонента ціннісних компетентностей майбутніх учителів музики внаслідок цілеспрямованого його формування засобами диригентсько-хорової підготовки.

Загальну динаміку зростання рівнів сформованості структурних компонентів ціннісних компетентностей майбутніх учителів музики у процесі формувального експерименту з диригентсько-хорової підготовки наводимо у зведених таблицях (див. табл. 3.10; 3.11 ).

Таблиця 3.10

**Зведені показники підсумкового діагностування рівнів сформованості компонентів ціннісних компетентностей студентів експериментальної групи**

Рівень вираження Компонент	Низький		Середній		Високий	
	К-сть осіб	Відсотки	К-сть осіб	Відсотки	К-сть осіб	Відсотки
Мотиваційно-емоційний	3	7,14	26	61,91	13	30,95
Когнітивний	4	9,52	28	66,67	10	23,81
Творчо-діяльнісний	3	7,14	25	64,29	12	28,57
Підсумкове значення	3	7,93	27	64,29	12	27,78

Таблиця 3.11

**Зведені показники підсумкового діагностування рівнів сформованості компонентів ціннісних компетентностей студентів контрольної групи**

Рівень вираження Компонент	Низький		Середній		Високий	
	К-сть осіб	Відсотки	К-сть осіб	Відсотки	К-сть осіб	Відсотки
Мотиваційно-емоційний	17	36,96	23	50	6	13,04
Когнітивний	19	41,30	22	47,83	5	10,87
Творчо-діяльнісний	18	39,13	23	50	5	10,87
Підсумкове значення	18	39,13	23	49,27	5	11,60

Як бачимо з таблиці, результати початкового та підсумкового діагностувальних зрізів рівня сформованості кожного з компонентів ціннісних компетентностей майбутніх учителів музики, котрі здобувають диригентсько-хорову підготовку, переконують, що розроблена дисертантом модель і педагогічні умови її впровадження виявилися ефективними, що дало можливість досягти бажаних результатів.

Дані таблиць свідчать про істотні зміни у рівнях сформованості кожного із структурних компонентів ціннісних компетентностей студентів експериментальної групи. Динаміку цих змін відтворено у табл. 3.12, у якій порівняно результати початкового і підсумкового діагностувальних зрізів, здійснених у процесі формування експерименту.

Таблиця 3. 12

**Динаміка рівнів сформованості ціннісних компетентностей  
майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки (у %)**

Групи студентів Рівні сформованості	Контрольна група			Експериментальна група		
	На початку експерименту	Наприкінці експерименту	Динаміка	На початку експерименту	Наприкінці експерименту	Динаміка
Низький	50,72	39,13	-11,59	39,68	7,93	-31,75
Середній	42,03	49,27	+7,24	42,86	64,29	+21,43
Високий	7,25	11,60	+4,35	17,46	27,78	+10,32

Внаслідок упровадження авторських спеціалізованих навчальних курсів, а також завдяки активізації самостійної роботи студентів, в експериментальній групі суттєво зросли рівні сформованості кожного із структурних компонентів ціннісних компетентностей.

У студентів експериментальної групи значно зменшилась кількість осіб з низьким рівнем сформованості ціннісних компетентностей (на 31,75 %) і зросла кількість – із середнім (на 21,43 %) та високим (на 10,32 %) рівнями. Зазначені результати свідчать про ефективність запропонованої моделі формування ціннісних компетентностей майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки, про доцільність її впровадження у навчальний процес вищих навчальних закладів для формування ціннісних компетентностей майбутніх учителів музики.

### Висновки до розділу 3

У розділі визначено педагогічні умови, за яких можливе ефективне формування ціннісних компетентностей вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки. Перша педагогічна умова – забезпечення

гуманістичної спрямованості змісту диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики; друга – ціннісно-творча взаємодія викладача зі студентами у процесі роботи над хоровими творами; третя – стимулювання ціннісно-орієнтаційної діяльності студентів у період педагогічної практики.

Вищезазначені педагогічні умови дозволяють підготувати майбутніх учителів із певними якостями і практичними вміннями і так організувати їхню диригентсько-хорову підготовку, щоб вони забезпечували у сукупності достатньо високий рівень їх ціннісних компетентностей.

Практичне втілення моделі формування ціннісних компетентностей учителя музики під час диригентсько-хорової підготовки здійснювалося за трьома етапами: на першому формувалися практичні навички здійснювати музичний розвиток школярів засобами вокально-хорового співу; на другому студенти отримували знання, які становитимуть основу формування у них хорознавчого тезауруса; на третьому етапі майбутні учителі музики набували практичного досвіду професійної діяльності як майбутнього педагога і виконавця.

Порівняння результатів діагностувальних зрізів, здійснених у процесі формувального експерименту, виявило динаміку формування кожного із структурних компонентів ціннісних компетентностей майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки. Зокрема, значно зменшилася кількість студентів із низьким рівнем сформованості досліджуваної ознаки (на 31,75 %) і зросла кількість осіб, які мають середній (на 21,43 %) та високий (на 10,32 %) рівні.

Отже, є підстави зробити висновок про ефективність і доцільність використання запропонованих у дисертаційному дослідженні педагогічних умов та методики формування ціннісних компетентностей майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки. Подані дані переконують в ефективності запропонованої моделі формування ціннісних компетентностей майбутніх учителів музики під час такої підготовки, а отже, і в доцільності її застосування у навчальному процесі вищих навчальних

закладів для формування ціннісних компетентностей майбутніх учителів музики.

Основні положення розділу викладено у публікаціях автора [65].

## ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні теоретично обґрунтовано й експериментально виявлено педагогічні умови та організаційно-методичні засади формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки. Результати експериментального дослідження підтверджують гіпотезу, покладену в його основу. Здобуті результати підтвердили правильність висунутих положень, а реалізовані мета і завдання дають змогу сформулювати такі висновки й рекомендації:

1. Аналіз сучасної філософської, психолого-педагогічної, хорознавчої наукової літератури засвідчив актуальність упровадження ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у сферу професійної освіти. Виявлено, що такий аспект підготовки майбутнього вчителя музики, як формування ціннісних компетентностей у підготовчому диригентсько-хоровому процесі, є малодослідженим.

2. Визначено сутність поняття «ціннісні компетентності» як інтегральну якість особистості вчителя музики, в якій поєднуються знання і цінності, що дозволяє висловлювати професійно грамотні судження, оцінки, думки, розвиває здатність бачити і розуміти навколишній світ як цінність, орієнтуватися в ньому, вміння вибирати ціннісно-сміслові установки для своїх дій і вчинків, ухвалювати рішення.

Акцентовано на спорідненості понять «ціннісні компетентності» і «ціннісні орієнтації». Цінності є мотивувальними компетентностями, певними спрямовувальними і прискорювальними драйвами людської поведінки, тож зміст ціннісних орієнтацій особистості пов'язаний із мотиваційно-потребовою сферою, а до змісту ціннісних компетентностей, окрім мотиваційного компонента, входять ще когнітивний і творчо-діяльнісний. Отже, поняття «ціннісні компетентності» набагато ширше за значенням, ніж «ціннісні орієнтації».

Установлено, що людина не може мати лише одну цінність у житті, тому поняття «ціннісні компетентності» розглядається у множині як

взаємодія органічної цілісності особистості, яка спрямована на засвоєння цінностей та знань майбутніми вчителями музики, на практичну диригентсько-хорову діяльність в умовах загальноосвітньої школи чи вищих закладів освіти.

Сформульовано визначення категорії «ціннісні компетентності майбутнього вчителя музики, який здобуває диригентсько-хорову підготовку». Визначаємо її як інтегративне утворення, що є результатом складної структурної єдності всіх складових його навчально-практичної діяльності і сукупністю ціннісних знань, набутих умінь і навичок, музичних здібностей, досвіду та мотивації, що виявляються через готовність до диригентсько-хорової діяльності з одночасною здатністю до самореалізації й постійного самовдосконалення розвитку школярів засобами вокально-хорового співу.

3. Структурними компонентами ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики, який здобуває диригентсько-хорову підготовку, визначено: мотиваційно-емоційний, когнітивний, творчо-діяльнісний.

Означено ціннісні компетентності як найбільш значущий компонент у структурі особистості, «осердя свідомості», центр духовного розвитку особистості, який виступає у вигляді ціннісного ставлення до дійсності і формується на основі естетичного, пізнавального та морально-етичного компонентів.

4. Розроблено критерії (афективний, когнітивний та поведінковий), їх показники та рівні (низький, середній, високий) сформованості кожного із структурних компонентів досліджуваної ознаки.

Здійснено педагогічну діагностику рівнів готовності майбутніх учителів музики до формування ціннісних компетентностей, які здобувають диригентсько-хорову підготовку. Її результати показали низький відсоток студентів, готових до здійснення зазначеної діяльності.

Результати констатувального експерименту підтвердили необхідність упровадження спеціальних заходів, які б дозволили підвищити рівень

готовності студентів до формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки.

Під час дослідження на основі визначених критеріїв розроблено модель формування ціннісних компетентностей майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки. Модель є системою взаємопов'язаних компонентів (мета, етапи підготовки, педагогічні умови, критерії та показники готовності, а також кінцевий результат, що полягає у сформованості ціннісних компетентностей у студентів) і відображає процес підготовки майбутнього вчителя музики до професійної диригентсько-хорової діяльності.

5. Обґрунтовано педагогічні умови, за яких можливе ефективно формування ціннісних компетентностей вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки:

- забезпечення гуманістичної спрямованості змісту диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики;
- ціннісно-творча взаємодія викладача зі студентами у процесі роботи над хоровими творами;
- стимулювання ціннісно-орієнтаційної діяльності студентів у період педагогічної практики.

Експериментально перевірено педагогічні умови та методика підготовки майбутнього вчителя музики до формування ціннісних компетентностей підлітків у процесі диригентсько-хорової підготовки. Методика передбачає впровадження в навчальний процес експериментальних спецкурсів із формування ціннісних компетентностей, розширення професійної диригентсько-хорової підготовки студентів та їх фахових здібностей, ціннісного сприйняття музики. Здійснене експериментальне дослідження підтвердило, що запропоновані педагогічні умови та методика забезпечують ефективність процесу підготовки майбутнього вчителя музики до формування ціннісних компетентностей підлітків у процесі диригентсько-хорової підготовки. Про це свідчить зростання рівнів готовності студентів

експериментальної групи за усіма показниками визначених критеріїв, тоді як рівні готовності респондентів контрольної групи залишилися без істотних змін.

Наукові результати, отримані в дисертаційному дослідженні, можуть бути використані фахівцями вищих навчальних закладів для вдосконалення процесу підготовки майбутніх учителів музики до формування ціннісних компетентностей підлітків і включення в педагогічний процес вищої школи спеціалізованих навчальних курсів «Ціннісні компетентності як основа професійної підготовки майбутніх учителів музики» та «Музично-комп'ютерні технології у хоровому аранжуванні», спрямованих на формування у студентів знань, умінь та навичок застосовувати ціннісні компетентності майбутнього вчителя музики.

Дисертаційне дослідження не вирішує всіх питань формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки. Потребують подальшого дослідження проблеми поглиблення музично-теоретичної підготовки, створення цілісного комплексу навчально-методичного забезпечення навчального процесу та умов для практичної диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

- 1.(1) Абдуллин Э. Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе вузовского образования / Абдуллин Э. Б. – М. : Прометей (МГПУ), 1990. – 188 с.
- 2.(3) Александрова Р. И. Этическое и эстетическое в творчестве М. М. Бахтина / Александрова Р. И. // Вопросы философии. – 1994. – №12. – С. 90–95.
3. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Амонашвили Ш. А. – Минск : Университетское, 1990. – 559 с.
4. Андрущенко В. П. Взаємодія філософії і освіти в системі наукового знання / Андрущенко В. П. // Історико-педагогічні студії : науковий часопис / гол. ред. Н. М. Дем'яненко. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 302 с.
5. Анисимов О. С. Теоретическая психология / О. С. Анисимов— М., 2005. – 314с.
6. Анисимов С. Ф. Духовные ценности : производство и потребление / Анисимов С. Ф.. – М. : Мысль, 1988. – С. 212–218.
- 7.(4) Арчажникова Л. Г. Структура профессиональной деятельности учителя музыки / Арчажникова Л. Г. // Подготовка учителя музыки к профессиональной деятельности в школе : межвуз. сб. науч. тр. – Ярославль: ЯГПИ, 1985. – С.5–17.
8. Артемчук Г. І. Методика організації науково-дослідної роботи : навч. посібник для студ. та викладачів вищ. навч. закладів / Г. І. Артемчук, В. М. Курило, М. П. Кочерган. – К. : Форум, 2000. – 271 с.
9. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М. : Мысль, 1976. – 159 с.
10. Ахаян Т.К. История образования в России: учеб. пос. / Т. К. Ахаян, Свиридова И.А., Смирнова В.В. ; – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 411 с.

11. (7) Ахияров К. Ш. Формирование ценностных ориентаций будущих учителей / К. Ш. Ахияров, А. Ф. Амиров // Педагогика. – 2002. – №3. – С. 51–60.
12. Б. Грінченко – М. Драгоманов. Діалоги про українську національну справу / НАН України. Інститут української археографії. – К., 1994. – 188 с.
13. Бенч-Шокало О. Український хорівий спів: актуалізація звичаєвої традиції : навч. посіб. / О. Бенч-Шокало. – К. : Ред. журн. „Укр. Світ”, 2002. – 440 с.
14. Бергсон. А. Здравый смысл и классическое образование // Вопросы философии. – 1990. – № 1. – С. 163–168.
15. Бех І.Д. Виховання особистості: підручник / І. Д. Бех— К.: Либідь, 2008. — 848 с.
16. (13) Библер В. Из «Заметок впрок» / В. Библер // Новый круг. – 1992. – №2. – С. 210–220.
17. (15) Бібік Н. М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
18. Біруля В. В. Формування у підлітків ціннісних орієнтацій засобами художньої літератури у позанавчальний час : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В. В. Біруля. – Херсон, 2005. – 20 с.
19. Бірюкова Л. А. Психолого-педагогічні умови підготовки керівника хору в системі вищої музично-педагогічної освіти [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. нау, спец.: 13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання / Л. А. Бірюкова. – Київ : Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2007. – 19 с
20. Болгарський А. Г. Деякі аспекти формування художньо-творчих вмій у майбутнього вчителя музики / А. Г. Болгарський // Творча

- особистість вчителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. праць. – К. : УДПУ, 1997. – С. 290–293.
21. (18) Болотов В. А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
22. (20) Бордовская Н. В. Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы / Н. В. Бордовская. – СПб: Издательство РХГИ, 2001. – 512 с.
23. (21) Боришевський М. Й. Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості / М. Й. Боришевський // Цінності освіти і виховання: наук.-метод. зб. – К.: АПН України, 1997. – С. 21–25.
24. Бочкарёв Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Бочкарёв Л. Л. – М., Издательство «Институт психологии РАН», 1997 г. – 352 с.
25. Бутенко В. Г. Педагогические основы формирования у старшеклассников эстетического отношения к искусству: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : – К., 1992. – 44 с.
26. (23) Бутківська Т. В. Цінності в контексті соціокультурності освіти / Т. В. Бутківська // Педагогіка і психологія. – 1995. – №3. – С. 33–39.
27. (24) Василенко В. А. Ценность и оценка / В. А. Василенко. – К. : Наук. думка, 1964. – 160 с.
28. Василенко Л. М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук: 13.00.02./ Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2003. – 20с.
29. (25) Васильєва М. П. Теорія педагогічної деонтології / М. П. Васильєва. – Харків : Нове слово, 2003. – 216 с.
30. Василевська-Скупа Л.П. Формування комунікативних умінь майбутніх учителів музики в процесі фахової вокально-хорової підготовки :

- автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. П. Василевська-Скупа; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2007. – 20 с
31. (26) Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. - К.; Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2009. – 1736 с.
32. Венедиктова Н. В. Проблема адаптации к дирижерско-хоровой деятельности студентов младших курсов музыкально-педагогического факультета педагогического вуза : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Н. В. Венедиктова. – Москва : [б.и.], 1988. – 16 с.
33. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. – Київ: Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
34. (29) Волкова В. А. Формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук: 13.00.04 / В. А. Волкова. – Київ, 2001. – 20 с.
35. (32) Выготский Л.С. Мышление и речь: психологические исследования /Л. С. Выготский; ред. Г. Н. Шелогурова. – 5-е изд. – М.: Лабиринт, 1999. – 350 с.
36. Гальперин П. Я Психология как объективная наука: избранные психологические труды / П. Я. Гальперин. – М. : Ин-т практической психол.; Воронеж : МОДЭК, 1998. – 480 с.
37. (33) Кудын В.О. Гартман Н. Эстетика / Пер. с нем / Н. Гартман. – М.: Изд-во иностр. лит., 1958. – 692 с.
38. (34) Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики: учебн. пособие / В. И. Гинецинский // С-Петербург. гос. ун-т. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1992. – 154 с.
39. Голованова Ю. С. Формирование профессиональной компетентности будущего режиссера-педагога : автореф. дис. . канд. пед. наук / Ю. С. Голованова. Волгоград : Перемена, 2007. - 20 с.
40. (36) Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.

41. Горбенко С.С. Виховна функція музики та її реалізація в процесі дитячого хорового співу // Мистецтво в школі : Зб.ст. /упор. І. М. Гадалова. – К. : Обрій, 1997. – Вип.2. – С.6–13.
42. (37) Гриньова В. М. Педагогічна культура майбутнього вчителя / В. М. Гриньова // навч. посіб. для студентів, викладачів і вчителів – Харків: ХДПУ, 1996. – 104 с.
43. (38) Гриньова В. М. Проблема цінності в психолого-педагогічній літературі / В. М. Гриньова // Проблеми особистісної орієнтації педагогічного процесу: зб. наук. пр. – Харків, 2000. – С.26–33.
44. (39) Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія / Н. В. Гузій. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
45. Денисенко В. В. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкових класів: дис.. доктора пед. наук : 13.00.04. – Херсон, 2005. – 205 с.
46. (41) Державні стандарти базової і повної середньої освіти // Освіта України. – 2003. – №1-2. – С. 2–14.
47. (42) Державні стандарти початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2001. – № 8. – С. 28–54.
48. Дмитрюкова Л. В. Лекции - беседы в музыкально - инструментальной подготовке студентов: учеб. пособие для студентов фак-та искусств и худ. обр-ния. – Саратов: Издательский центр «Наука», 2011. – 41 с.
49. (46) Елисеєва В. С. Содержание и система обучения хоровому дирижированию на музыкально-педагогическом факультете педагогического института : автореф. дис. на здобуття наук. степеня канд. пед. наук : 13.00.01 «Теория и история педагогики» / В. С. Елисеєва; – М., 1970. – 24 с.
50. (47) Ерман Р. Н. Оптимизация дирижерско-хоровой подготовки студентов музыкально-педагогического факультета в условиях заочного обучения : автореф. дис. на здобуття наук. степеня канд.

- пед. наук: 13.00.02 «Методика преподавания музыки» / Р. Н. Ерман; – М., 1988. – 16 с.
51. Згурська Н. М. Дослідно-експериментальна робота з формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя. / Н.М. Згурська //, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2002. – Вип.3. – С. 79-84.
52. 50) Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности / А. Г. Здравомыслов. – М., 1986. – 221 с.
53. (51) Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
54. (54) Золотухіна С. Т. Виховуюче навчання: (Спецкурс з історії педагогіки) / С. Т. Золотухіна. – Х. : ХГІ «НУА», 1994. – 168 с.
55. (56) Зязюн І. Естетична регуляція ціннісної свідомості / І. Зязюн // Вища освіта України. – 2005. – №3. – С. 5–12.
56. (55) Зязюн И. А. Основы педагогического мастерства / И. А. Зязюн, И. Ф. Кривонос, Н. Н. Тарасевич [под ред. И. А. Зязюна]. – М. : Просвещение, 1989. – 303 с.
57. (58) Ильин Е. П. Мотивация и мотивы: учеб. пособие / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
58. Информационная грамотность: международные перспективы / под. ред. Х. Лау. Перевод с английского – М. ; МСБЦ, 2010. – 240 с.
59. (61) Кабріль К. В. Категоріальний аналіз поняття ціннісної компетентності у процесі професійного становлення майбутніх учителів музики / К. В. Кабріль // Зб. наук. праць Кременец. обл. гуманітарно-педагогічного ін-ту ім. Тараса Шевченка. – Вип. 1 (3). – Кременець : КОГПІ ім. Тараса Шевченка, 2010. – С. 168–172.

60. Кабрить К. В. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів музики на основі компетентнісного підходу / К. В. Кабрить // Вища освіта України. – 2010. – № 3. – Т. 2. – С. 371–376.
61. Кабрить К. В. До проблеми формування ціннісної компетентності майбутнього вчителя музики / К. В. Кабрить // Наук. часоп. Нац. пед. ун-ту імені М.П. Драгоманова: зб. наук. праць – К. : НПУ, 2011. – Вип. 11 (16). – С. 84–87.
62. Кабрить К. В. Основи формування ціннісної компетентності майбутніх учителів музики / К. В. Кабрить // Вісник Луганс. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. – 2011. №17 (218). – Ч.2. – С. 65–69.
63. Кабрить К. В. Формування ціннісної компетентності майбутніх учителів музики / К. В. Кабрить // Наукові записки / [за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко]. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – № 6. – С. 112–114.
64. Кабрить К. В. Компетентність та компетенція: сучасні підходи до сутності понять / К. В. Кабрить // «Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей» : зб. матеріалів VII педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької / [за ред. О. М. Отич]. – Чернівці : Зелена Буковина, 2010. – С. 253–260.
65. Кабрить К. В. Ціннісні компетентності майбутнього вчителя: проблема визначення / К. В. Кабрить // Проблеми мистецької освіти : зб. наук.-метод. статей. / відп. ред. О. Я. Ростовський. – Вип. 5. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2010. – С. 53–59.
66. Кабрить К. В. Ціннісна компетентність майбутнього вчителя музики: проблема визначення / К. В. Кабрить // Вісник студентського наукового товариства. – Вип. 6. – Ч. 1. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2010. – С. 111–114.
67. Кабрить К. В. Формування аксіологічної компетентності у процесі професійного становлення майбутніх учителів музики / К. В. Кабрить // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких

- компетентностей : зб. матеріалів VII педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької / за ред. О.М. Отич. – Чернівці : Зелена Буковина, 2010. – С. 388–389.
68. (70) Каган М. С. Роль и взаимодействие искусства в педагогическом процессе / М. С. Каган // Музыка в школе. – 1984. – №4 – С. 28–32.
69. Каган М. С. Философская теория ценности. СПб.: Петрополис, 1997. 205 с.
70. Казакина М. Г. Ценностные ориентации школьников и их формирование в коллективе. – Л., 1989. – 154 с.
71. Каракозова Э. В. Моделирование как метод познания социальной действительности [Text] : метод. указ. для аспирантов / Э. В. Каракозова. – Калининград, 1989. – 33 с.
72. Караковский В. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса / В. Караковский// Воспитание школьников. – 1993. – № 2. – С. 2–9.
73. Кирьякова А. В. Аксиологическая концепция ориентации личности в мире образования /А. В. Кирьякова // Вестник ОГУ. – 1999. – №1. – с. 13–19.
74. Ковалик П. А. Деякі питання розвитку професійної освіти хорового диригента /Павло Ковалик //Проблеми сучасного мистецтва і культури. – Харків, 2000. – С. 43–49.
75. Коваль Л. Г. Взаимодействие учителя и учащихся в процессе формирования эстетических отношений средствами музыкального искусства : автореф. дис.. д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Педагогика и история педагогики» / Л. Г. Коваль. – Киев, 1991. – 48 с.
76. Ковальова Н. С. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання інноваційних технологій в естетичному вихованні школярів: автореф. дис. на здобуття нак. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Н. С. Ковальова. – Переяслав-Хмельницький : Вид-во

- Держ. вищ. навч. закл. «Переяслав-Хмельн. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди», 2012. – 18 с.
77. (72) Козир А. В. Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти [Текст]: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02; 13.00.04 / Козир А. В.; Нац. пед ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2009. – 43 с.
78. (78) Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Локшина О. І., Овчарук О. В. та ін. / За заг. ред О. В. Овчарук. – К.: „К.І.С.”, 2005. – 148 с.
79. (75) Коссов Б. Б. Обобщенность содержания высшего образования как фактор его развития / Б. Б. Коссов // Вопросы психологии – 1995. – 6. – С. 9–19.
80. (76) Костенко Л. В. Педагогические условия организации учебно-познавательной деятельности будущих учителей музыки (на материале изучения дирижерско-хоровых дисциплин): дис. доктора пед. наук: 13.00.01 / Л. В. Костенко; – К., 1997. – 226 с.
81. (77) Костенко Л. В. Методика викладання хорового диригування : навч. посіб.(з грифом МОН) для студ. вищих навч. закладів. / Л. В. Костенко, Л. Ю. Шумська. – Ніжин ім. М. Гоголя, 2012. – 98 с.
82. Костенко Л. В. Хоровий клас: навч. посіб. (з грифом МОН) / Л.В. Костенко, Л. Ю. Шумська, М. О. Шумський. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – 372с
83. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л. Проколієнко. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
84. (79) Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3–10.

85. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап : учебн. пособие для студ. вузов / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 394 с.
86. Кречківський А. Ф. Нариси з історії хорового мистецтва України / А. Ф. Кречківський. – Суми, 1996. – 24 с.
87. Крутій К. Л. Методичне забезпечення дошкільної лінгводидактики в Україні // Дошкільне виховання. – 2001. – №5. – С.10–11.
88. (82) Крюкова, О. І. Формування ціннісних орієнтацій молодших школярів у процесі сприйняття музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.07 / О. І. Крюкова; – К., 2004. – 20 с.
89. Крюков, С. В. Моделирование и инструментальная поддержка принятия инвестиционных решений по реализации инновационных проектов [Текст] : автореф. дис. на соиск. ученой степ. канд. экон. наук: 08.00.13 / С. В. Крюков. - Ростов н/Дону, 2011. - 26 с.
90. (83\ с.42) Ксенофонтова А. Н. Единство и специфика познавательной и музыкальной деятельности в педагогическом процессе / А. Н. Ксенофонтова, Г. Г. Ракова // Традиции и новаторство в музыкально-эстетическом образовании: Материалы междунар. конф. / Под ред. Е. Д. Критской, Л. В. Школяр. – М. : Флинта, 1999. – С. 40–42.
91. Кулюткин Ю. Н. Функциональные роли учителя / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская // Творческая направленность деятельности педагога. – Л.: НИИ ООВ АПН, 1978. – С. 19–26.
92. Кушка Я. С. Методика музичного виховання дітей. Видання друге, доопрацьоване: [навч. посіб. для ВНЗ-ів культури і мистецтв I-II рівнів акредитації у 2х частинах. Ч. 1] / Я. С. Кушка. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2007. – 216 с.
93. (85) Лабінцева Л. П. Формування вокально-хорової майстерності в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. П. Лабінцева // Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – Луганськ, 2007. – 20 с.

94. Лашенко А. П. Проблеми дослідження вітчизняної хорової культури / А. П. Лашенко // Українське музикознавство. Музична україністика в контексті світової культури: наук.-методич. зб. – К.: НМАУ імені П. І. Чайковського, 1998. – Вип. 28. – С. 13–24.
95. (88) Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
96. (89) Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие : опыт многомерной реконструкции / Д. А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – №4. – С. 15–26.
97. Лийметс Х. Й. Групповая работа на уроке. М.: Знание, 1975. – 64 с.
98. Лобова О. В. Музыка 4 кл. К. : Школяр, 2004. – 143 с.
99. Луговий В. І. Міжнародна й національні стандартні класифікації освіти: концепція і реалізація [Текст] / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Педагогіка і психологія : науково-теоретичний та інформаційний вісник Національної академії педагогічних наук України. – 2013. – № 1. – С. 15–25.
100. Луговий В. І. Формування ціннісної компетентності науково-педагогічних працівників – важлива умова їх успішної діяльності в сучасній вищій школі // Проблеми освіти : наук. зб. / Ін-т інновац. технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2010. – Вип. 63, ч. 1. – С. 3–9.
101. (91) Луговий В. І. Ціннісні компетентності – невід’ємна складова підготовки фахівців з вищою освітою в умовах євроінтеграції / В. І. Луговий // Вища освіта України – Додаток 4, том I (13) – 2009 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору – 568 с.
102. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие/ М. И. Лукьянова. – М. : Сфера, 2004. – 144 с.

103. Майзель И А. Социология науки : проблемы и перспективы. Л., 1974 – 48с.
104. Малафіїк І. В. Дидактика: навч. посібник / К. : Кондор, 2005. – 397 с.
105. Мальковская Т. Н. Учитель–ученик. М.: «Знание», 1977. – 64 с.
106. Мартинюк А. К. Диригентсько-хорові школи в Україні і освіті // Теоретичні та практичні питання культурології: зб. наук. статей. Вип. 3 – Запоріжжя: ЗДУ. 2000 – у С.106-112.
107. Маруфенко О. В. Формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики : автореф. канд. ...пед наук : 13.00.02 / Нац. пед. ун-т. імені М. П. Драгоманова. – К., 2006. – 20с.
108. (94) Масол Л. Діагностика і оцінювання художньо-освітніх результатів учнів старшої школи / Л. Масол // Мистецтво та освіта, наук.-метод. ж-л. – 2006. – №3. – С. 9–13.
109. Матвеева К. П. Формирование навыка управления певческой деятельностью школьников как существенный компонент в подготовке учителя музыки : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Методика преподавания музыки» / К. П. Матвеева. – М., 1981. – 16 с.
110. Методология для педагога : теория и практика : учеб. пособие / [В. В. Краевский, В. М. Полонский]; под ред. П. И. Пидкасистого. – М. – Волгоград : Перемена, 2001. – 323 с.
111. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студентов пед. вузов / В. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Akademia, 2001. – 206 с.
112. (95) Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутніх вчителів музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання» / М. А. Михаськова; – К., 2007. – 19 с.

113. (96) Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В. И. Мехеев. – М. : Высшая школа, 1987. – 200 с.
114. Моляко В. А. Концепция творческой одаренности // Первые международные научные Ломовские чтения. М., 1991. С. 102–104.
115. (97) Москалюк Н. В. Формування дослідницької компетентності майбутніх вчителів біології у вищих педагогічних закладах освіти / Н. В. Москалюк // Професійні компетенції та компетентності вчителя– Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – 188 с. (Матеріали регіонального наук.-практ. семінару).
116. (98) Мурована Н. М. Педагогічне керівництво розвитком професійної компетентності вчителів музики у післядипломній освіті: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.06 / Н. М. Мурована; Ун-т менеджменту освіти АПН України. – К., 2008. – 20 с.
117. Мурюкина Е. В. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность» : работа со студентами и аспирантами : учеб. пособие / под ред. проф. А. В. Федорова. Таганрог : Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2011. – 152 с.
118. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия, М., 1972. – 384 с.
119. Науково-дослідна роботи в закладах освіти : метод. посіб. / укл. Ю. О. Туранов, В. І. Урусський. – Тернопіль : Астон, 2001. – 138 с.
120. Науменко С. І. Основи вікової музичної психології /Світлана Іванівна Науменко. – К. : Український центр творчості дітей та юнацтва, 1995. – 103 с.
121. Научитель О. Д. Ціннісні орієнтації студентів : психологічні фактори формування, розвитку, трансформації. Автореферат дис... канд. психолог. наук: 19.00.07. – К., 2003. – 18 с.
122. (101) Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога / Генрих Густавович Нейгауз. – М.: Музыка, 1988. – 240 с.

123. Николаева Е. В. История отечественного музыкального образования (с древнейших времен до начала XX столетия) // Программы по спец. 13.00.07. – М.: Изд-во МПГУ, 1997. – С. 55–104.
124. (102) Нова динаміка вищої освіти і досліджень для соціальних змін та розвитку: Болонський процес 2020 – Європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі / М-во освіти і науки України, Фонд «Європа ХХІ»; упоряд.: Т. В. Фініков, [та ін.]; за ред. І. О. Вакарчука. – К.: «Агенство «Україна», 2009. – 64 с.
125. Овчарук О. Сучасні підходи до розвитку поняття якості освіти : світовий контекст / О. Овчарук // Моніторинг якості освіти : світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О. І. Локшиної. – К. : К.І.С., 2004. – С.15–21.
126. (106) Олексюк О. М. Діагностика мистецької компетентності студентів : пошук методичного інструментарію / О. М. Олексюк // Вища освіта України – Додаток 4, том V (23) – 2010 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ, 2010. – 572 с.
127. [107] Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості : сфера музичного мистецтва : навч. посіб. / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К.: Знання України, 2004. – 264 с.
128. (108) Олексюк О. М. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.04 / О. М. Олексюк. – К., 1997. – 50 с.
129. Онкович Г. В. Медіалогія і медіаосвіта: входження до науково-освітнього простору // Мова і культура : науковий журнал. – К.: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2009. – С.327–333.

130. (113) Осеннева М. С. Методика работы с детским музыкальным коллективом: учеб. пособие. / М. С. Осеннева, В. А. Самарин, Л. И. Уколова. – М. : Академия, 1999. – 224 с.
131. (115) Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К.: Освіта Україна, 2008. – 274 с.
132. Панченко Г. П. Методика розвитку творчих здібностей майбутніх учителів музики у процесі вокальної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02. «Теорія та методика музичного навчання» / Г. П. Панченко. – К., 2008. – 20 с.
133. (117) Пашкина Л. Я. Совершенствование профессиональной подготовки студентов музыкально-педагогического факультета в процессе освоения музыки для детей: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02. / Л. Я. Пашкина; – М., 1988. – 171 с.
134. (119) Пелех Ю. В. Роль аксіологічної похідної як педагогічно сущого в полісистемній структурі підготовки майбутнього вчителя : зарубіжний досвід // Вища освіта України. – № 3 (додаток 1). – 2009 р. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – К. : Гнозис, 2009. – 630 с.
135. (445) Пелех В. Ю. Цінності і смисл як інтерпретація педагогічно сущого / Ю. В. Пелех // Вища освіта України. – 2009. – № 3 (34). – С. 21–31.
136. В. И. Петрушин. Музыкальная психология. – М.: Академический Проект, Гаудеамус, 2009. – 400 с.
137. (121) Пигров К. К. Руководство хором / Константин Константинович Пигров. – М. : Музыка, 1964. – 180 с.
138. (122) Полубоярина І. І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія та

- методика професійної освіти / І. І. Полубоярина; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2008. – 20 с.
139. (123) Полякова Е. С. Психологические основы музыкально-педагогической деятельности: монография / Е. С. Полякова. – 2-е изд. испр. мн: БГПУ, 2005. – 195 с.
140. (124) Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. – 2003. – № 1 – С. 65–69
141. (124) Пометун О. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
142. Педагогічний програмний засіб «Музичне мистецтво, 1-4 клас» розроблений відповідно до програми для загальноосвітніх навчальних закладів «Музика» (1-4 класи) (укл. О.Ростовський, Л.Хлебникова, Р.Марченко).
143. (127) Проворова Є. М. Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 / Є. М. Проворова // Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2008. – 19 с.
144. (132) Равен Дж. Компетентность в современном обществе / Джон Равен. – М. : Когито Центр, 2002. – 240 с.
145. (133) Равен Дж. Педагогическое тестирование : проблемы, заблуждения, перспективы / Джон Равен; [пер. с англ.]. – М.: Когито Центр, 2001. – 142 с.
146. Равкин З. И. Ценностные ориентации как одна из основ стратегии развития образования и предмет историко-педагогических исследований // Русская школа за рубежом : Исторический опыт 20-х годов : Сборник документов. – М. , 1995. – С. 3–9.

147. (134) Ражников В. Г. Динамика художественного сознания в музыкальном обучении / В. Г. Ражников // Дис. в форме научного доклада д-ра пед. наук. – М., 1993. – 69 с.
148. (135) Риккерт Г. О системе ценностей / Г. Риккерт. – Логос. – Вып. 1. – СПб. – М., 1914. – С. 152–180.
149. (136) Родигіна І. Реалізація компетентнісного підходу до навчання: [у 15 т.] Т. 7 / І. Родигіна // Освіта і управління. – 2004. – № 3 – 4. – С. 18–23.
150. Розов Н. С. Ценности в проблемном мире : философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии : монографія / Н. С. Розов. – Новосибирск : Изд-во Новосиб. ун-та, 1998. – 292 с.
151. (138) Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання / О. Я. Ростовський. – К.: ІЗМН, 1997. – 248 с.
152. (139) Ростовський О. Я. Проблеми і перспективи музично-педагогічної освіти в Україні / О. Я. Ростовський // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2001. – С.83–89.
153. Рыжих Н. П. Использование медиаобразования в воспитании детей / под ред. А. В. Федотова – Таганрог : Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2011. – 232 с.
- (141) Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии // С. Л. Рубинштейн. – [5-е изд]. – СПб. : Питер, 2003. – 720 с.
154. Рудницька О. П. Основи педагогічних досліджень: навч.-метод. посіб. для студ. вищих навч. закладів, які вивчають дисц. мистецького циклу / Рудницька О. П., Болгарський А. Г., Свистельникова Т. Ю. – К., 1998. – 143 с.
155. (142) Рудницька О. П. Музика і культура особистості : проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К. : ІЗМН, 1998. – 248 с.

156. (143) Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посібник / О. П. Рудницька. – Тернопіль: навч. книга – Богдан, 2005. – 360 с.
157. Савченко С. А. Методика навчання співам дітей дошкільного віку: метод. вказівки з ”Теор. і метод. муз. вих. дітей” для студ. пед. та муз. фак. – К.: НПУ, 1998 – 22 с.
158. Сагайдак Г. М. Педагогические основы совершенствования дирижерской подготовки учителя музыки : автореф. дис. на соиск. уч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Г. М. Сагайдак. – К., 1994. – 42 с.
159. Сверлюк Л. І. Критерії сформованості гуманних взаємин в учасників дитячого хорового колективу / Л. І. Сверлюк // Вісник КНУКіМ: Зб. наук. праць – К., 2010. – Вип. 22. – С. 161–165. – Серія «Педагогіка».
160. Сверлюк Я. В Технологічні та творчі основи колективного виконавства / Пед. Освіта : теорія і практика, – вип. 12, Каменець подільській ун-т. 2012 р. – С.416–419.
161. Сверлюк Я. В. Професійно-особистісний конструкт майбутнього диригента оркестрового колективу / Сучасні стратегії ун-кої освіти : якісні виміри, Київ. пед. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012 р. – С. 509–516.
162. Свещинська Н. В. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів засобами сучасної фортепіанної музики: автореф...дис. канд. пед. наук: 13.00.02. – Кіровоград, 2005. – 20 с.
163. Семиченко В. Проблема формування дослідницької культури молодих науковців / В. Семиченко // Післядиплом освіта в Україні . – 2006. – № 1. – С. 19–28.
164. (145) Світайло С. В. Особливості формування фахової компетентності учителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки / С. В. Світайло // Наукові записки. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 95. – 215 с. – (Серія «Педагогічні та історичні науки»).

165. (146) Світайло С. В. Формування фахової компетентності майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. В. Світайло. – К., 2012. – 20 с.
166. (147) Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : [в 2т.] Т.1 / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьные технологии, 2006. – 816 с.
167. (148) Скульський Р. П. Вивчення пріоритетних цінностей молоді та їх урахування в процесі виховання майбутніх учителів / Р. П. Скульський // Цінності освіти і виховання: наук.-метод. зб. – К. : АПН України, 1997. – С. 201–203.
168. (149) Сластенин В. А. Методика воспитательной работы: учебн. пособие для вузов: / Под. ред. В. А. Сластенина: – 2-е изд., – М.: Akademia, 2004. – 144 с.
169. (150) Сластенин В. А. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа – Пресс, 1997.
170. Слюсаренко О. Структура та компонентний склад, показники і критерії оцінювання професійної компетентності державного службовця як основи його кар'єрного розвитку // Вісн. НАДУ. – 2006. – № 2.
171. (153) Смирнова Т. А. Теорія та методика диригентсько-хорової освіти у вищих навчальних закладах: психолого-педагогічний аспект: монографія / Т. А. Смирнова // Харків. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. – Горлівка: Ліхтар, 2008. – 445 с.
172. (154) Смирнова Т. А. Хорознавство: історія, теорія, методика : навч. посіб. / Т. А. Смирнова. – Х. : ХДПУ, 2000. – 180 с.
173. (156) Соколова І. В. Професійна компетентність вчителя : проблема структури та змісту / І. В. Соколова // Неперервна

- професійна освіта : теорія і практика : наук-метод. ж-л. – 2004. – Вип. 1. – 173 с.
174. (157) Соколова І. В. Формування змісту навчання у вищому навчальному закладі : методологічні та методичні засади / І. В. Соколова // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Суми : Сум ДПУ імені А. С. Макаренка, 2007. – Частина третя. – С. 68–77.
175. (158) Соловьев В. С. Стихотворения, эстетика. Лит. Критика / В. С. Соловьев. – М.: Книга, 1990. – 537 с.
176. Стахевич О. Г. Основи вокальної педагогіки. Ч. 1: Природно-наукові теорії сольного співу. Курс лекцій : [навч. пос. для студ. дир.-хор. фак. муз. та пед вузів] / Олександр Стахевич. – Х. – Суми, 2002, 92 с.
177. (160) Станиславский К. С. Моя жизнь в искусстве : театральные мемуары / Константин Сергеевич Станиславский. – М. : Искусство, 1962. – 576 с.
178. Сухобская Г. С. Учитель крупным планом (социально-педагогические проблемы учительской деятельности). Текст. / Г. С. Сухобская. Л., 1991. – 114 с.
179. Сучасне вітчизняне хорове мистецтво. Методичні рекомендації з курсу «Хорознавство» / Укладач: Н. А. Сегеда. – Мелітополь : МДПУ, 2006. – 24 с.
180. (161) Сухомлинська О. В. Сучасні цінності у вихованні : проблеми, перспективи / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1996. – №1. – С. 24–27.
181. Таланова Ж. Взаємозв'язок підготовки кадрів вищої кваліфікації і дослідницько-інноваційного потенціалу в регіонах України та країнах ОЕСР: статистично-кореляційний і порівняльний аналіз / Ж. Таланова // Вища освіта України. – 2009. – № 1. – С. 106–111.

182. Таланова Ж. Стан і проблеми участі України в Болонському процесі [Текст] / Ж. Таланова // Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис. – 2010. – № 2. – С. 22–25.
183. (162) Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические аспекты) / Н. Ф.Талызина. – М. : МГУ, 1984. – 344 с.
184. Тарарак Н. Г. Міжпредметні зв'язки вокально-хорових дисциплін у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти / Н. Г Тарарак – Харків, 2008.– 19 с.
185. Тугаринов В. П. О ценностях жизни и культуры / В. П. Тугаринов. – Л. : ЛГУ, 1960. – 156 с.
186. (166) Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. – М. : АПН РСФСР, 1966. – 328 с.
187. Уемов А. И. Логические основы метода моделирование [Текст] / Уемов А. И. – М. : Мысль, 1971. – 311 с.
188. Учебная программа, разработанная в соответствии с Государственным стандартом начального образования, авт. А. Ростовский, Л. Хлебникова, Р. Марченко – К. : Початкова школа, 2006.
189. Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании / К. Д. Ушинский // Пед. соч.: в 11 т. – М. : АПН РСФСР, 1948. – Т.2. – С. 69–167.
190. Фалько М. І. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів музики у вищих педагогічних закладах освіти: автореф...дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.02. – К., 2005. – 20 с.
191. (168) Философский энциклопедический словарь / под ред. Е. Ф. Губского. – М : ИНФРА-М, 1997. – 576 с.
192. Федорова А. В., Новикова А. А. Медиаобразование в ведущих странах Запада. Таганрог : Изд-во Кучма, 2005. –270 с.

193. Фрідман Л. М. Психологическая наука – учителю / Лев Мойсеевич Фридман, Кирилл Николаевич Волков. – М. : Педагогика, 1985. – 224 с.
194. Фурсенко Т. Ф. Формування ціннісних орієнтацій підлітків у галузі музичної культури в позашкільних навчальних закладах 2005 года: автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 / Т. Ф. Фурсенко; Ін-т пробл. виховання АПН України. – К., 2005. – 20 с.
195. Художественно-эстетическая культура Древней руси XI-XVII вв.\Т.Баранова, А.И.Бондаренко и др. РАН М.Ладомир, 1996.- 560с.
196. (173) Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / В. А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
197. (174) Цимбалару А. Актуалізація проблеми моделювання в освіті / А. Цимбалару / Неперервна проф. освіта : теорія і практика // наук.-метод. журнал. – 2007. – Випуск 1– 2. – С. 39–46.
198. (176) Цюлюпа Н. Л. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Н. Л. Цюлюпа; – К., 2009. – 20 с.
199. Цюряк І. О. Інноваційні технології в диригентсько-хоровій підготовці майбутнього вчителя музики / І. О. Цюряк // Зб. наук.-метод. статей «Проблеми мистецької освіти» / [ред. О. Я. Ростовський]. – Вип. 3. – Ніжин: НДУ, 2008. – С.165–173.
200. Чепелюк А. В. Формування психолого-педагогічної компетентності фахівця фізичного виховання у вищій школі. / Чепелюк А.В. Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції / Умань. – 2010. С. 133-137

201. Черних В. П. Організація самостійної роботи в сучасній фармацевтичній освіті // Педагогіка і психологія. – 2002 – № 3. – С. 132–134.
202. Шадриков В. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособ. / В. Шадриков. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1996. – 320 с.
203. Шемигон Н. Ю. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Н. Ю.Шемигон. – Харків, 2008.
204. (178) Ши Цзюнь-бо Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Ши Цзюнь-бо; Нац. пед ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2007. – 20 с.
205. (180) Шиянов Е. Н. Теоретические основы процесса формирования мотивационно-ценностного отношения студентов к педагогической деятельности / Е. Н. Шиянов // Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования: Сб. научн. трудов / В. Сластенин. – М., 1979. – С. 60–68.
206. Школенко Ю. А. Безграничность гуманизма // Общественные науки и современность. 1992. – № 4. С. 80–83.
207. Штофф В. А. О роли моделей в познании [Текст] / Штофф В. А. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1963. – 266 с.
208. Шубенко Н. О. Аудіовізуальний медіатекст як основний засіб технології формування медіакультури майбутнього вчителя музики // Вища освіта України. 2009. № 3. Дод. 1. Тем. вип. Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. К.: Гнозис, 2009. – 630 с.
209. Шубенко Н. О. Формування медіакультури майбутнього вчителя музики засобами аудіовізуальних мистецтв : автореф. дис. на здоб.

- наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти» : К., 2010. –20 с.
210. (182) Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: [монографія] / Ольга Пилипівна Щолокова. – К. : Укр. держ. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, 1996. – 172 с.
211. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.
212. Юркевич П. Д. Вибране / Пер. з рос. – К.: Абрис, 1993. – 416 с.
213. Юцевич Ю. Е. Педагогическое обоснование содержания вокальной подготовки учащихся педучилищ : дис. ... кандидата пед. наук. : 13.00.01 / Юцевич Юрий Евгеньевич. – К., 1985. – 207 с.
214. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2000. – 204 с.
215. (184) Яницкий М. С., Серый А. В. Использование методики М. Рокича для диагностики показателей ценностного развития личности в процессе обучения в вузе / М. С. Яницкий, А. В. Серый // Вища освіта України. – № 3 (Дод. 1). – 2009. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – К. : Гнозис, 2009. – 630 с.
216. Ямницький В. М. Розвиток життєтворчої активності особистості : теорія та експеримент. Монографія / В. М. Ямницький ; АПН України, Півд. наук. центр АПН України, Рівн. держ. гуманіт. ун-т. – Одеса, 2006 – 362 с.
217. *Dzieła* /Kom. red.: H.Kirchner, S.Wołoszyn, A.Lewin (przewodniczący). — Warszawa: Latona, 1992 — 1998 T. 12: Kajtuś czarodziej; Uparty chłopiec; Opowiadania (1918-1939) /Red. nauk. H.Kirchner. – 502, [1] s. — 1998.

218. A. M. Yatchenko, A. S. Krylov. "Regularization method for phase unwrapping in doppler ultrasound color flow medical imaging" // *Computational Mathematics and Modeling*, Vol. 24, No. 1, 2013, pp. 73–78.
219. Fedorov, A. (2003). *Media Education and Media Literacy: Expert's Opinions*. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO.
220. Feilitzen, C. (1999) *Media Education, Children's Participation and Democracy*. In: Feilitzen, C. von, Carlsson, U. (Eds.). *Children and Media: Image. Education. Participation*. Goteborg: UNESCO and Nordicom, pp.15-29.
221. Hart, A. (1998). *Introduction: Media Education in the Global Village*. In: Hart, A. (Ed.). *Teaching the Media. International Perspectives*. Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, pp.1-21.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

*Анкета для студентів з метою виявлення  
характеру мотивації до диригентсько-хорової діяльності*

*Шановні студенти!*

*Дайте, будь ласка, відповіді на запитання запропонованої анкети.*

1. Які мотиви спонукають Вас до вивчення диригентсько-хорових дисциплін:
  - а) бажання розширити знання з окремих музичних дисциплін;
  - б) прагнення отримати позитивні оцінки, бажання мати стипендію;
  - в) повага до викладача досліджуваної дисципліни;
  - г) бажання батьків;
  - д) бажання проявити себе у виконавській діяльності.
  
2. Якби Ви мали можливість знову обирати, чи обрали б Ви інший навчальний заклад? Якщо так, то який?
  
3. Чи подобається Вам обрана професія:
  - а) так, дуже подобається
  - б) здебільшого подобається
  - в) байдуже ставлення
  - г) не впевнений
  - д) ні, не подобається
  - е) не подобається спеціальність, але все ж хочу бути вчителем
  
4. Чи плануєте Ви у майбутньому працювати за фахом?
  - а) так,
  - б) ні,
  - в) не знаю.
  
5. Що Вас приваблює у майбутній професії вчитель музики? (розмістити в порядку зменшення значення)
  - а) робота з людьми,
  - б) творчий характер роботи,
  - в) тривала відпустка,
  - г) професія дає можливість подальшої самоосвіти,
  - д) професія дає можливість використовувати отримані знання в іншій сфері,
  - е) професія відповідає моїм здібностям і інтересам.

6. Що Вас не приваблює у диригентській професії (розмістити в порядку зменшення значення)?
- а) психічні навантаження,
  - б) низька оплата праці,
  - в) незацікавленість учнів у навчанні,
  - г) невисокий престиж професії вчителя,
  - д) велика відповідальність,
  - е) конфлікти з учнями та їх батьками.
7. Чи прагнете Ви здобувати якнайбільше професійних знань?
- а) так,    б) ні.
8. Які професійні якості, на Вашу думку, необхідні вчителю музики, диригенту хору? (наведіть найважливіші).

## Додаток Б

***План анотації на хоровий концерт «Ангел вопіяше» М.М.Вербицького***

## I Вступна частина:

1. Церковна музика
2. Українська музика першої половини ХІХ ст.
3. Життєвий і творчий шлях М.М.Вербицького
4. Історія створення хорового концерту «Ангел вопіяше» М.М.Вербицького

## II Основна частина:

1. Загальний аналіз змісту
2. Музично-теоретичний аналіз:
  - а) форма твору в цілому, структура окремих частин
  - б) ладотональний план
  - в) мелодика
  - г) гармонія
  - д) метроритм
  - е) динаміка
  - ж) темп
3. Вокально-хоровий аналіз:
  - а) тип і вид хору, характеристика хорових партій щодо діапазону і теситури;
  - б) особливості ладу, ансамблю, хорової фактури;
  - в) манера звуковедення, дихання, дикція.

## III. Висновок:

1. Виконавські труднощі
2. Диригентські труднощі

## Додаток В

Міністерство освіти і науки України  
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя  
Кафедра вокально-хорової майстерності

ЗАТВЕРДЖУЮ

«\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2011 р.

**ПРОГРАМА**  
спецкурсу

**«Ціннісні компетентності як основа  
професійної підготовки майбутніх  
учителів музики»**

(за вимогами кредитно-модульної системи)

**УДК**  
**ББК**

Програма спецкурсу *«Ціннісні компетентності як основа професійної підготовки майбутніх учителів музики»*

для спеціальності: **6.010100** Педагогіка і методика середньої освіти. Музичне мистецтво.

Напряму: **0101** Педагогічна освіта.

Спеціалізація: Організація вокально-хорової роботи

**Розробник:** аспірантка кафедри педагогіки та педагогічної майстерності  
**Кабриль К.В.**

**Рецензент:** доктор педагогічних наук, професор **Олексюк О.М.**

Рекомендовано кафедрою  
протокол № \_\_\_ від «\_\_» \_\_\_\_\_ 2011 р.

## 1. ОПИС НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

### «Ціннісні компетентності як основа професійної підготовки майбутніх учителів музики»

Загальна характеристика навчальної дисципліни	Напрямок, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень	Структура навчальної дисципліни
За вибором студента  Семестр: <b>1</b>  Кількість кредитів ECTS: <b>1</b>  Модулів: <b>1</b>  Змістових модулів: <b>3</b>  Загальна кількість годин: <b>30</b>	Шифр та назва напрямку: <b>0101 – Педагогічна освіта</b>  Шифр та назва спеціальності: <b>6.010100 Педагогіка і методика середньої освіти. Музика</b>  Освітньо-кваліфікаційний рівень: <b>бакалавр</b>	Лекції: <b>26</b>  Консультації: <b>2</b>  Залік: <b>2</b>  Вид контролю: <i>ІНДЗ, контрольна робота, залік</i>

## 2. ПЕРЕДМОВА

Увага до проблеми розвитку ціннісних компетентностей визначається соціально-економічними перетвореннями в країні, що істотно вплинули на українську освіту, створили реальні передумови для її оновлення. Одним з чинників інновації освіти виступають запити розвитку економіки та ринкових відносин. Сучасний ринок праці пред'являє вимоги не до конкретних знань, а до ціннісних компетенцій працівників, затребує їх особові якості. Приєднання України до Болонського процесу також визначає необхідність переходу на термінологію, за допомогою якої можна було б описати освітній процес, зокрема, його цілі й результати. Стандарти професійної освіти нового покоління вже формулюються на мові компетенцій, проте впровадження компетентнісного підходу в освітній процес вимагає рішення багатьох дослідницьких задач.

Спецкурс «Ціннісні компетентності як основа професійної підготовки майбутніх учителів музики» є важливою складовою процесу підготовки фахівців за спеціалізацією «Організація вокально-хорової роботи». Він спрямований на підвищення якості навчання та виховання, поглиблення теоретичних знань, формування нових професійних умінь та навичок майбутнього вчителя музики. Вивчення дисципліни сприяє розвитку креативного потенціалу студентів, формуванню у них інтересу до музично-

педагогічної діяльності, розширенню їх професійної компетентності у галузі музичної педагогіки, активізації музичних здібностей, розвитку фантазії, уяви, творчої активності та самостійності музиканта-педагога.

**Метою курсу** є засвоєння науково-теоретичних і методичних засад ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Означена мета конкретизується в **завданнях**, які відповідають змістовому наповненню спецкурсу, а саме:

- розкрити напрями дослідження ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін;

- сформулювати у студентів уявлення про зміст і структуру поняття «ціннісні компетентності»;

- обґрунтувати методичну систему;

- створити умови для розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя музики.

Вивчення курсу передбачає міжпредметні зв'язки з іншими дисциплінами психолого-педагогічного циклу, соціально-гуманітарними та спеціальними дисциплінами, такими, як: «Психологія», «Соціальна психологія», «Педагогіка», «Педагогічна майстерність», «Музична педагогіка», «Історія музики», «Теорія музики», «Хорознавство» тощо. У процесі вивчення спецкурсу студенти поглиблюють та узагальнюють знання, отримані при вивченні вокально-хорових дисциплін.

Студенти повинні *знати* теоретичні основи ціннісних компетентностей майбутніх учителів музики; *оволодіти* специфічною базовою термінологією (поняттями «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність», «компетентнісний підхід», «ціннісні компетентності учителя музики»); та користуватись нею; *уміти* самостійно добирати, аналізувати та інтерпретувати музичні твори (вокальні, інструментальні, вокально-хорові, вокально-інструментальні), розробляти й створювати власні художньо-творчі теми-проекти; *оволодівати* навичками творчого музикування, ефективними прийомами та методами художньо-проектувальної діяльності, визначати інтегративні зв'язки в процесі самостійної художньо-інтерпретаційної діяльності, творчо переосмислювати й адекватно застосовувати їх у самостійній творчості та в процесі сценічного виконання.

Знання, отримані студентами при вивченні даного спецкурсу, можуть бути використані у процесі подальшої професійної діяльності як вчителя музики у загальноосвітній школі, так і при викладанні предмету диригування у закладах позашкільної спеціалізованої освіти (школах мистецтв, ліцеї).

Вивчення спецкурсу передбачає лекційні, практичні, лабораторні заняття, індивідуальну, самостійну роботу студентів. Поточний контроль здійснюється шляхом співбесіди, експрес-опитування, виконання індивідуальних завдань, контрольної роботи. Форма підсумкового контролю – залік.

### 3. ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

**Освітньо-кваліфікаційний рівень: 6.010100 бакалавр**

**Напрямок підготовки: 0101 – Педагогічна освіта.**

**Спеціальність: Педагогіка і методика середньої освіти. Музика.**

**Статус дисципліни: Варіативна, за вибором студента**

**Час вивчення: 7-й семестр**

		7-й семестр
<b>Кількість кредитів ECTS</b>		<b>1</b>
<b>Кількість тижнів</b>		<b>8</b>
<b>Кількість годин</b>	загальна	<b>30</b>
	лекції	<b>26</b>
	консультації	<b>2</b>
	залік	<b>2</b>
<b>Змістових модулів</b>		<b>3</b>
<b>Модулів</b>		<b>1</b>
<b>Форми контролю</b>		<i>індивідуальне завдання, контрольна робота, залік</i>

#### ТЕМИ ЛЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ. ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ І

##### Теоретичні основи ціннісних компетентностей

###### Тема 1.

**Вступ до спецкурсу. Теоретичні аспекти ціннісних компетентностей, сучасний стан і актуальність**

1. Проблема визначення компетентнісного підходу в освіті.
2. Категоріальний аналіз понять «компетентність» та «компетенція».

###### Тема 2.

**Сутність поняття цінності – філософський, психологічний, педагогічний аспект**

1. Всезагальність та універсальність феномену аксіологія. Важливість дослідження цінностей в різних системах наукового знання.
2. Сутнісна характеристика поняття «ціннісна компетентність».

###### Тема 3.

**Зміст і структура ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики**

1. Аналізі існуючих праць з проблеми компетентності вчителя взагалі та вчителя музики зокрема.
2. Класифікація, система ієрархії компетентностей.
3. Аналіз науково-педагогічних досліджень що висвітлюють різні підходи до визначення структури й змісту компетентностей учителя.
4. Структура ціннісних компетентностей вчителя музики.

## **ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ II**

### **Методична система формування ціннісних компетентностей.**

#### **Тема 1.**

#### **Сучасна інформаційно-ціннісна модель в системі диригентсько-хорової освіти**

1. Особистісно-орієнтована модель формування ціннісних компетентностей.
2. Суб'єкт-об'єктний характер спілкування як основа формування ціннісних компетентностей.

#### **Список рекомендованої літератури:**

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки. – М., 1984. – 111 с.
2. Гриньова В.М. Педагогічна культура майбутнього вчителя: Навч. посіб. для студентів, викладачів і вчителів – Харків: ХДПУ, 1996. – 104 с.
3. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учеб. пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
4. Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посіб. / О. Олексюк, М. Ткач – К.: Знання України, 2004. – 264 с.
5. Орлов В. Ф. Професійне становлення учителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: монографія / В. Ф. Орлов. – К.: Наукова думка, 2003. – 262 с.

#### **Тема 2.**

#### **Педагогічні умови реалізації методичної системи**

1. Забезпечення гуманістичної спрямованості змісту диригентсько хорової підготовки майбутніх учителів музики:
  - а) стимулювання критично-оцінного ставлення учнів до мистецтва, вільне його виявлення;
  - б) опора на принципи гуманізації навчальної взаємодії.
2. Ціннісно-творча взаємодія викладача зі студентами у процесі роботи над хоровими творами:
  - а) написання анотації на хоровий концерт;
  - б) робота вчителя музики з комп'ютерними мережами, з електронними банками інформації, пошук матеріалів у мережі Internet;
  - в) форми співробітництва вчителя та учня.

3. Стимулювання ціннісно-орієнтаційної діяльності студентів в період педагогічної практики:
- а) спілкування, як, обмін цінностями;
  - б) застосування навчально-виховних, творчих завдань для роботи із школярами під час уроків музики чи занять з дітьми у позашкільних закладах (дитячих студіях);
  - в) стимулювання самостійної діяльності майбутніх учителів музики у процесі виконання практичних форм засвоєння ціннісних компетентностей.

#### **Список рекомендованої літератури:**

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки. – М., 1984. – 111с.
2. Гриньова В.М. Педагогічна культура майбутнього вчителя: Навчальний посібник для студентів, викладачів і вчителів – Харків: ХДПУ, 1996. – 104 с.
3. Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посіб. / О. Олексюк, М. Ткач – К.: Знання України, 2004. – 264 с.
4. Орлов В. Ф. Професійне становлення учителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: монографія / В. Ф. Орлов. – К.: Наукова думка, 2003. – 262 с.
5. Смирнова Т. А. Теорія та методика диригентсько-хорової освіти у вищих навчальних закладах: психолого-педагогічний аспект: монографія / Т. А. Смирнова // Харків. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. – Горлівка: Ліхтар, 2008. – 445 с.

### **Тема 3.**

#### **Шляхи формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики**

- а) робота з методичною літературою, спрямована на вивчення теорії основ техніки диригування, диригентсько-хорової і вокальної термінології;
- б) практичне оволодіння метричними схемами і різними диригентськими вправами, які сприяють правильній постановці диригентського апарату, допомагають виправленню недоліків мануальної техніки;
- в) ознайомити студентів з принципами та прийомами аналізу музичного твору з метою розкриття його художнього змісту і естетичної цінності;
- г) колективне обговорення результатів роботи.

#### **Список рекомендованої літератури:**

1. Асафьев Б. В. О хоровом искусстве: сб. статей / Борис Владимирович Асафьев. – Л.: Музыка, 1980. – 212 с.
2. Масол Л. Діагностика і оцінювання художньо-освітніх результатів учнів старшої школи / Л. Масол // Мистецтво та освіта, наук.-метод. журнал. – 2006. – №3. – С. 9 – 13.

3. Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посіб. / О. Олексюк, М. Ткач – К.: Знання України, 2004. – 264 с.
4. Смирнова Т. А. Теорія та методика диригентсько-хорової освіти у вищих навчальних закладах: психолого-педагогічний аспект: монографія / Т. А. Смирнова // Харків. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. – Горлівка: Ліхтар, 2008. – 445 с.

#### **Тема 4.**

#### **Створення еталонних якостей вчителя музики**

1. Портрет сучасного вчителя
2. Ознайомлення студентів з прийомами самовиховання.
3. Діагностика сформованості та проявів ціннісних компетентностей вчителя музики.

#### **Список рекомендованої літератури:**

1. Масол Л. Діагностика і оцінювання художньо-освітніх результатів учнів старшої школи / Л. Масол // Мистецтво та освіта, наук.-метод. журнал. – 2006. – №3. – С. 9 – 13
2. Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посіб. / О. Олексюк, М. Ткач – К.: Знання України, 2004. – 264 с.
3. Полякова Е. С. Психологические основы музыкально-педагогической деятельности: монографія / Е. С. Полякова. – 2-е изд. испр. мн: БГПУ, 2005. – 195 с.
4. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Джон Равен – М.: Когито Центр, 2001. – 142 с.
5. Яницкий М. С. Использование методики М. Рокича для диагностики показателей ценностного развития личности в процессе обучения в вузе / М. С. Яницкий, А. В. Серый // Вища освіта України. – № 3 (Дод. 1). – 2009. – К.: Гнозис, 2009. – 630 с. (Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології»).

### **ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ III**

#### **Вивчення ціннісних компетентностей**

#### **в організації диригентсько-хорового навчання учнів.**

#### **Тема 1.**

#### **Особливості організації ціннісних компетентностей у навчальному процесі**

1. Предметне забезпечення навчального процесу
  - співвідношення музичних, теоретичних, художніх та вокально-хорових предметів;
  - значення, що надається музично-теоретичним та диригентсько-хоровим дисциплінам з метою виховання ціннісних компетентностей учнів.
2. Форми проведення занять.

#### 4. ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН

№ п/п	Теми	Всього годин	З них:				
			Лекції (год)	Практичні заняття (год)	Лабораторні заняття	консультації	залік
<b>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ I Теоретичні основи ціннісних компетентностей</b>							
1.	Вступ до спецкурсу. Теоретичні аспекти ціннісних компетентностей, сучасний стан і актуальність		2				
2.	Сутність поняття цінності, ціннісні орієнтації – філософський, психологічний, педагогічний аспект		2				
3.	Зміст і структура ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики		2				
<b>Разом за змістовий модуль I</b>			<b>6</b>				
<b>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ II Методична система формування ціннісних компетентностей</b>							
1.	Сучасна інформаційно-ціннісна модель в системі диригентсько-хорової освіти		4				
2.	Педагогічні умови реалізації методичної системи		4				
3.	Шляхи формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики		4				
4.	Створення еталонних якостей вчителя музики		4				
<b>Разом за змістовий модуль II</b>			<b>16</b>				
<b>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ III Вивчення ціннісних компетентностей в організації диригентсько-хорового навчання учнів</b>							
1.	Особливості організації ціннісних компетентностей у навчальному процесі		4			2	2
<b>Разом за змістовий модуль III</b>			<b>4</b>			<b>2</b>	<b>2</b>
<b>Всього годин</b>		<b>30</b>					

#### 5. МЕТОДИ НАВЧАННЯ ТА ОЦІНЮВАННЯ.

**Форми проведення навчання** – лекції, практичні, лабораторні заняття, індивідуальна робота зі студентами, самостійна робота в бібліотеках та мережі Інтернет.

**Виконання ІНДЗ** передбачає виявлення змістово-компонентної наповненості навчальної взаємодії вчителя та учня на матеріалі аналізу конкретного музичного твору (за вибором студента). Метою виконання ІНДЗ є оволодіння практичними навичками визначення й аналізу означених компонентів.

### **Завдання для самостійної роботи**

1. Опрацювання науково-методичної літератури.
2. Описання навчальної ситуації та аналіз методів, які використовує вчитель для формування й розвитку в учнів мотиваційно-емоційного методу до музичної, диригентсько-хорової діяльності, який проявляється під час застосування певних методів впливу в конкретній ситуації, емоційній свободі, розкутості, емоційному самовираженню особистості учня.
3. Описання навчальної ситуації та аналіз когнітивно-пізнавального методу, який передбачає обізнаність учнів у музичній сфері, систему знань про цінності, структуру, особливості взаємодії, знання про стилі спілкування.
4. Описання навчальної ситуації та аналіз методів, які використовує вчитель з метою формування виконавсько-творчих якостей учнів. Цей компонент включає сукупність музично-естетичного та навчально-фахового досвіду, диригентсько-хорових умінь, творчої самостійності.
5. Описання навчальної ситуації та аналіз методів, які використовує вчитель з метою оволодіння учнями ціннісними компетентностями з основних видів диригентсько-хорової діяльності (активне сприймання музичного твору, виразне його виконання, творення).

**Підсумкова оцінка** з спецкурсу є сумою рейтингових оцінок (балів), отриманих за окремі форми навчальної діяльності: робота на практичних заняттях, виконання лабораторного завдання, творчого завдання (написання реферату), захист науково-дослідного завдання, виконання тестових завдань за змістом спецкурсу (залік).

### **МОДУЛЬНИЙ ТА ПІДСУМКОВИЙ КОНТРОЛЬ**

Модулі Види контролю	Поточне оцінювання			Реферат	ІНДЗ	Тести
	ЗМ I	ЗМ II	ЗМ III			
Практичні заняття	-	10	-	30	20	30

Лабораторна робота	-	-	10			
Разом	100					

### Шкала оцінювання на заліку:

60–100 балів - *зараховано* (DE); (BC); (A);

35–59 балів - *незараховано* з можливістю повторного складання (FX);

1–34 балів - *незараховано* з обов'язковим повторним курсом (F).

### Критерії оцінювання знань та вмінь студентів

**Оцінка «А» - відмінно (90-100 балів)** – виставляється коли студент володіє глибокими знаннями, повно й точно формулює відповіді, уміє узагальнювати, робити самостійні висновки, логічно й послідовно відповідає.

**Оцінка «BC» - добре (75-89 балів)** – виставляється коли студент володіє достатніми знаннями, однак допускає певні неточності у формулюванні відповіді; уміє узагальнювати, робити самостійні висновки, однак не завжди логічно й послідовно відповідає.

**Оцінка «DE» - задовільно (60-74 балів)** – виставляється коли студент володіє фрагментарними знаннями, допускає суттєві помилки у формулюванні відповіді, однак намагається робити певні самостійні висновки, дотримуватись послідовності відповіді.

**Оцінка «FX» - незадовільно (35–59 балів)** – виставляється коли студент володіє елементарними знаннями, не вміє аналізувати й робити самостійні висновки, непослідовно відповідає.

**Оцінці «F» – незадовільно (1-34 балів)** – відповідає майже повна відсутність знань, умінь робити висновки щодо основ техніки диригування

## 6. ЛІТЕРАТУРА

### *Список основної літератури:*

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки. – М., 1984. – 111 с.
2. Асафьев Б. В. О хоровом искусстве: сб. статей / Борис Владимирович Асафьев. – Л.: Музыка, 1980. – 212 с.
3. Гриньова В.М. Педагогічна культура майбутнього вчителя: Навчальний посібник для студентів, викладачів і вчителів – Харків: ХДПУ, 1996. – 104с.
4. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособ./ Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. – М.: Моск. псих.-соц. ин-т, 2005. – 216 с.
5. Масол Л. Диагностика і оцінювання художньо-освітніх результатів учнів старшої школи / Л. Масол // Мистецтво та освіта, наук.-метод. журнал. – 2006. – №3. – С. 9 – 13.
6. Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посіб. / О. Олексюк, М. Ткач – К.: Знання України, 2004. – 264 с.

7. Орлов В. Ф. Професійне становлення учителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: монографія / В. Ф. Орлов. – К.: Наук. думка, 2003. – 262 с.
8. Полякова Е. С. Психологические основы музыкально-педагогической деятельности: монографія / Е. С. Полякова. – 2-е изд. испр. мн: БГПУ, 2005. – 195 с.
9. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Джон Равен – М.: Когито Центр, 2001. – 142 с.
10. Смирнова Т. А. Теорія та методика диригентсько-хорової освіти у вищих навчальних закладах: психолого-педагогічний аспект: монографія / Т. А. Смирнова // Харків. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. – Горлівка: Ліхтар, 2008. – 445 с.
11. Яницкий М. С. Использование методики М. Рокича для диагностики показателей ценностного развития личности в процессе обучения в вузе / М. С. Яницкий, А. В. Серый // Вища освіта України. – № 3 (Дод. 1). – 2009. – К.: Гнозис, 2009. – 630 с. (Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології»).

Список додаткової літератури:

1. Гриньова В.М. Проблема цінності в психолого-педагогічній літературі // Проблеми особистісної орієнтації педагогічного процесу: Зб. наук. пр. – Харків, 2000. – С.26–33
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5 – С. 34 – 42
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Бібік Н.М., Ващенко Л.С., Локшина О.І., Овчарук О.В. та ін./За заг. ред О.В. Овчарук. – К.: „К.І.С.”, 2005. – 148 с.
4. Кухарев Н.В., Решетько В.С. Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества (опыт, критерии, измерения, прогнозирование). - Ч.П. -Минск: Адукацыя и выхавание. 1996. – 95с.
5. Луговий В.І. Ціннісні компетентності – невід’ємна складова підготовки фахівців з вищою освітою в умовах євроінтеграції //Вища освіта України – Додаток 4, том І (13) – 2009 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – 568 с., С. 393 – 401
6. Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді. К.: КДУК, 1996. – 253 с.
7. Орлов А.А. Профессионально-ценностное мышление учителя как ценность // Педагогика. 1995. – №6. – С.63 – 69
8. Равен Д. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы /Пер. с англ. – М.: „Когито-Центр”, 1999. – 124 с.
9. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник / О. П. Рудницька. – Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2005. – 360 с.

10. Соколова І. В. Формування змісту навчання у вищому навчальному закладі: методологічні та методичні засади / І. В. Соколова // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Суми: Сум ДПУ імені А. С. Макаренка, 2007. – Ч. 3. – С. 68 – 77

Додаток Г

Міністерство освіти і науки України  
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя  
факультет культури і мистецтв  
кафедра вокально-хорової майстерності

ЗАТВЕРДЖУЮ

Проректор з науково-педагогічної та  
методичної роботи \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ 2011 р.

**РОБОЧА ПРОГРАМА**  
**НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ**  
**«МУЗИЧНО-КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ**  
**У ХОРОВОМУ АРАНЖУВАННІ»**  
(за вимогами кредитно-модульної системи)

Розроблена викладачем Кабріль К.В. на основі програми навчальної дисципліни, затвердженої ректором університету "\_\_\_" \_\_\_\_\_ 2011 року

Рекомендовано кафедрою  
вокально-хорової  
майстерності  
протокол № \_\_\_\_  
від " \_\_\_\_ " \_\_\_\_\_ 2011 р.

Завідувач кафедри \_\_\_\_\_

Погоджено з методичною  
комісією факультету  
культури і мистецтв  
протокол № \_\_\_\_  
від " \_\_\_\_ " \_\_\_\_\_ 2011 р.

Голова метод. комісії \_\_\_\_\_

Ніжин – 2011

## СТРУКТУРА РОБОЧОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ

**ОПИС НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ  
«МУЗИЧНО-КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ  
У ХОРОВОМУ АРАНЖУВАННІ»**

Загальна характеристика навчальної дисципліни	Напрямок, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень	Структура навчальної дисципліни
<p><b>Нормативна</b></p> <p><b>Семестр:</b> 9-10</p> <p><b>Кількість кредитів ECTS:</b> 3</p> <p><b>Змістових модулів:</b> 3</p> <p><b>Загальна кількість годин:</b> 108</p>	<p><b>Шифр та назва напрямку:</b> 0202 – «Мистецтво»</p> <p><b>Шифр та назва спеціальності:</b> 7.02020401 <i>Музичне мистецтво</i></p> <p><b>Освітньо-кваліфікаційний рівень:</b> <i>спеціаліст</i></p>	<p><b>Лекції:</b> 6</p> <p><b>Практичні:</b> 8</p> <p><b>Лабораторні:</b> 12</p> <p><b>Індивідуальні:</b> 18</p> <p><b>Самостійна робота:</b> 54</p> <p><b>Індивідуальна робота:</b> 10</p> <p><b>Вид контролю:</b> <i>залік</i></p>

## 2. АНОТАЦІЯ

Основною рисою сучасного суспільства є його інформатизація, створення нових комп'ютерних технологій, перетворення інформації в найважливіший глобальний ресурс людства. Отже, одним із найважливіших завдань вищої педагогічної й, зокрема, музично-педагогічної освіти є підготовка майбутніх учителів до роботи в сучасних інформаційних умовах, до сприйняття й відтворення у власній діяльності соціальної, наукової, художньої та естетичної інформації, до усвідомлення наслідків її впливу на духовний світ особистості, до використання способів спілкування на основі невербальних форм комунікації за допомогою сучасних комп'ютерних технологій.

Сучасний музичний навчально-творчий процес вимагає впровадження новітніх технологій. Одним з нових напрямків є робота з персональним комп'ютером та використання його можливостей у музичному вихованні майбутніх учителів. Навчальний курс «Музично-комп'ютерні технології у хоровому аранжуванні», формує у майбутніх фахівців знання, вміння і навички, необхідні для раціонального використання засобів сучасних інформаційних технологій при розв'язанні навчальних завдань, розвиває у них інтерес до можливостей технологічного прогресу в сфері музики,

створює умови для розвитку особистості та творчої самореалізації кожного студента.

В умовах скорочення обсягів видання музичної літератури майбутній учитель музики має можливість кваліфіковано набирати нотний текст до творів місцевих самодіяльних композиторів, друкувати акомпанементи до пісень, хорові партитури. Вивчення спеціальних комп'ютерних програм створює умови для оволодіння навичками нотного набору, інструментування та аранжування в реальному часі, прослуховування кожного голосу окремо, по декілька голосів у будь-якій комбінації, усіх партій разом, а також використання різноманітних тембрів.

**Метою курсу** є набуття студентами систематизованих теоретичних знань і формування умінь та навичок, необхідних для створення хорових аранжувань та запису нотного інструментального супроводу на основі комп'ютерних технологій.

Означена мета конкретизується в **завданнях**, які відповідають змістовому наповненню курсу, а саме:

- шляхом вивчення початкової дисципліни та виховної роботи, сприяти підготовці високоорганізованого кваліфікованого фахівця;
- підтримати інтерес до навчання в цілому та підвищити рівень пізнавального інтересу до самостійно-творчої діяльності;
- використовувати знання з теорії хорової фактури та закономірностей хорового ансамблювання у створенні власної виконавської інтерпретації;
- створення хорової партитури любої конфігурації та складності;
- освоїти оптимальні можливості створення комп'ютерного аранжування для різних типів хорів;
- оволодіти практичним досвідом роботи з програмами: набору нотного тексту «Finale 2005», системи оптичного розпізнавання знаків «ABYY Fine Reader» і текстовим процесором «Word»;
- роздрукування аранжувань у самій програмі та експорт сторінок у графічних форматах для подальшого друку у типографії.

**Засобом навчання** виступає персональний комп'ютер з відповідним програмним забезпеченням, сканер, принтер та вокально-хоровий репертуар, який ґрунтується на залученні кращих зразків вітчизняної та світової музичної культури.

При вивченні дисципліни студенти у формі лекційних, практичних, лабораторних, індивідуальних занять опановують необхідні комп'ютерні програми, в індивідуальній та самостійній формах самопідготовки закріплюють отримані знання та навички роботи з комп'ютерними програмами та зовнішніми комп'ютерними пристроями; знайомляться з навчально-методичною, вокально-хоровою літературою та інструктивними матеріалами.

Формою поточного контролю є систематичне спостереження за навчальною діяльністю студента (засвоєння теоретичного матеріалу, формування практичних умінь та навичок), оцінювання якості виконання

ним завдань для індивідуальної та самостійної роботи (по 10-тибальній системі). Завдяки поточному контролю проводиться поурочна перевірка домашньої роботи та завдань самостійної підготовки, а проведення експрес-контрольних та модульних контрольних робіт дозволяє оцінити якість теоретичної підготовки і відповідно швидкість та якість практичних умінь.

Підсумковий контроль здійснюється у кінці навчального року. Формою підсумкового контролю є залік.

### 3. ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН.

№ п/п	Теми	Всього годин	З них:				
			Лекції (год)	Практичні семін., (год)	Лабораторні (год)	Індивідуальна робота (год)	Самостійна робота (год)
<b>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ I Теоретичні основи хорового аранжування.</b>							
1.	Музикознавчі джерела хорового аранжування. Сутність понять «музично-комп'ютерні технології», «комп'ютерне аранжування», «обробка», «перекладення», «інструментування». Принципи і різновиди хорового аранжування.		1				
2.	Інтеграційні засади хорового аранжування (гармонія, регістр, аналіз музичних форм і елементи музичної фактури). Типи викладу вокальних творів. Особливості набору музичної фактури при створенні комп'ютерної версії аранжування хорової партитури.		1				
3.	Особливості викладення теми. Перекладення творів, що виконуються однорідними хорами, на мішаний хор.		1				
4.	Компоненти музично-комп'ютерних технологій у хоровому аранжуванні. Темброве, фактурне, штрихове, синтетичне аранжування. Способи аранжування чотириголосного мішаного хору на однорідні		1				
5.	Комп'ютерні версії перекладення творів шляхом спрощення або ускладнення фактури, або мішаним (комбінованим) методом.. Створення елементів хорової фактури.		2				
<b>Разом за змістовий модуль I</b>			6				
<b>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ II. Налаштування хорових аранжувань за допомогою «Finale 2005».</b>							
6.	Питання аналізу хорових партитур.			1		1	

7.	Створення та налаштування хорової партитури.			1		1		
8.	Можливості комп'ютерного аранжування.			2		2		
9.	Налаштування ключових знаків, музичного розміру та затакту.			2		2		
10.	Набір та редагування нотного тексту.			2		2		
<b>Разом за змістовий модуль II</b>				8		8		
<b>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ III. Створення та запис хорових аранжувань.</b>								
11.	Робота із зовнішніми комп'ютерними пристроями. Сканер. Принтер.					2	2	
12.	Аранжування одного хорового куплету дитячої шкільної пісні з метою спрощення музичної фактури, іншого куплету з метою ускладнення фактури.					2	2	
13.	Аранжування одного хорового куплету народної пісні з метою спрощення музичної фактури, іншого куплету з метою ускладнення фактури.					2	2	
14.	Аранжування одного хорового куплету естрадної пісні з метою спрощення музичної фактури, іншого куплету з метою ускладнення фактури.					2	2	
15.	Перекладення хорового твору для чотириголосного мішаного складу на триголосний дитячий склад виконавців.					2	1	
16.	Перекладення хорового твору для чотириголосного мішаного складу на двоголосний дитячий склад виконавців.					2	1	
<b>Разом за змістовий модуль III</b>						12	10	
<b>ВСЬОГО ГОДИН</b>		<b>98</b>	<b>6</b>	<b>8</b>		<b>12</b>	<b>18</b>	<b>54</b>

#### **4. ТЕМИ ЛЕКЦІЙНИХ, ПРАКТИЧНИХ ТА ЛАБОРАТОРНИХ ЗАНЯТЬ.**

##### **ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ I**

##### **Теоретичні основи хорового аранжування**

*(Лекційні заняття)*

**Тема 1.** Музикознавчі джерела хорового аранжування. Сутність понять «музично-комп'ютерні технології», «комп'ютерне аранжування», «обробка», «перекладення», «інструментування». Принципи і різновиди хорового аранжування.

Музикознавчі засади хорового аранжування. Принципи і різновиди перекладання музичних творів як предмет хорового аранжування.

Суперечності між хоровим репертуаром, складом хорового колективу, уподобаннями диригента й колективу, а саме – необхідністю пристосування твору, написаного для певного складу виконавців до складу хорового колективу, як джерело виникнення хорового аранжування.

Головний музично-тематичний матеріал оригіналу, ладова структура, гармонічна побудова, ритм, темп, літературний зміст – незмінні елементи перекладення твору. Причини необхідності збереження елементів музичної мови у процесі аранжування. Регістр хорової партитури, супровідні партії, зміна тональності – елементи музично-тематичного матеріалу, що придатні для цілей аранжування. Простий і складний вид супроводу.

**Тема 2. Інтеграційні засади хорового аранжування (гармонія, регістр, аналіз музичних форм і елементи музичної фактури). Типи викладу вокальних творів. Особливості набору музичної фактури при створенні комп'ютерної версії аранжування хорової партитури.**

Поняття про хорову фактуру. Типи хорового викладання:

- мелодико-монодичний (одноголосний склад);
- мелодико-гармонічний склад;
- мішаний склад.

Аранжування з допомогою транспозиції без зміни музичної фактури. Категорії хорознавства, як критерії визначення придатності твору для перекладення (діапазон, теситурні умови окремих хорових партій, фактура викладу твору). Закономірність вибору тональності у перекладенні для жіночого та чоловічого хору (терція, кварта вгору). Вплив зміни теситурно-регістрових умов і співвідношень на виразність художнього образу

Ступені акордів музично-теоретичного матеріалу оригіналу, які підлягають збереженню або навпаки у перекладенні багатоголосного хору для виконавців з меншою кількістю голосів.

Зміна і чергування тембрів, дублювання у нотному письмі, переплетення голосів і ліній.

**Тема 3. Особливості викладення теми. Перекладення творів, що виконуються однорідними хорами, на мішаний хор.**

Головна мелодична лінія, контрапунктна мелодична лінія, додаткові мелодичні лінії декоративного і програмно-зображального значення, басовий голос, гармонічні побудови, хоровий фон, педаль, «органний пункт».

Збереження принципу тематизму при перекладенні хорового твору для мішаного складу на однорідний або навпаки.

Способи перекладення однорідних хорів на мішаний склад хору.

Врахування відмінностей регістрових умов мішаного хору (сопрано і тенорів), чоловічого (тенори, баритони) та жіночого (перші та другі альти).

Спосіб перекладення чотириголосного однорідного хору на мішаний, який не вимагає обмеження діапазону.

**Тема 4. Компоненти музично-комп'ютерних технологій у хоровому аранжуванні. Темброве, фактурне, штрихове, синтетичне аранжування. Способи аранжування чотириголосного мішаного хору на однорідні.**

Музично-теоретичний та вокально-хоровий аналіз хорового твору як передумова визначення можливостей аранжування. Залежність вибору способу аранжування від особливостей музичної фактури оригіналу, розташування акордів, діапазону твору й окремих хорових партій.

Способи аранжування чотириголосних партитур мішаного хору на однорідні (із збереженням інтервального співвідношення голосів, норми розподілу хорових партій із зміною інтервального співвідношення між голосами, мішаний або комбінований прийом перекладення чотириголосного мішаного хору на однорідний).

**Тема 5. Комп'ютерні версії перекладення творів шляхом спрощення або ускладнення фактури, або мішаним (комбінованим) способом. Створення елементів хорової фактури.**

Закономірності перекладення партитури чотириголосного жіночого хору на трьохголосний шкільний

Застосування принципів особистісно орієнтованої освіти (природовідповідності й культуровідповідності) у виборі шкільного хорового репертуару для аранжування.

Ознаки відповідності сольного вокального твору технічно-творчим вимогам аранжування для шкільного хору.

Аранжування для шкільного хору інструментальних музичних творів. Перекладення з метою спрощення фактури (вилучення подвоєнь, якщо твір витримано у гомофонно-гармонічному складі; зняття деяких менш важливих хорових партій у поліфонізованій музичній фактурі).

Жанри інструментальної музики, які можна або небажано використовувати у перекладенні для шкільного хору. Музично-теоретичний аналіз інструментального твору, як основа розуміння його використання з метою виконання шкільним хором. Створення різних видів інструментального супроводу.

## ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ II

### **Налаштування хорових аранжувань за допомогою «Finale 2005»** *(Практичні заняття)*

**Тема 6. Питання аналізу хорових партитур.**

Виникнення партитури. Принципи запису партитури однорідних та мішаних хорів. Вокальний склад хорових партитур для колективів різних

типів та видів. Прийоми хорового викладення. План аналізу хорових партитур із інструментальним супроводом і без нього. Стратегія створення комп'ютерної версії хорового аранжування.

**Тема 7. Створення та налаштування хорової партитури.**

Створення документа за допомогою Майстра, інші способи створення нового документа. Налаштування нотоносців. Установка основних параметрів, налаштування кількості та якості нотних станів. Зміни їх порядку та відстані між ними. Організація вокальної та інструментальної складових хорової партитури. Збереження, відкриття та закриття створеного документа.

**Тема 8. Можливості комп'ютерного аранжування** за допомогою транспозиції без зміни фактури або переміщення середніх голосів. Комп'ютерний набір головної мелодичної лінії, контрапунктної мелодичної лінії, додаткових мелодичних ліній декоративного і програмно-зображального значення, гармонічних побудов. Копіювання та переміщення нотного матеріалу. Варіанти транспонування.

**Тема 9. Налаштування ключових знаків, музичного розміру та затакту.**

Можливості налаштування та подальшої зміни ключових знаків. Можливості налаштування та подальшої зміни музичного розміру. Налаштування затакту та кількості тактів. Навігація та режими перегляду. Створення шаблонів. Ліги, *glissando* та інші рухомі елементи. Налаштування параметрів такту.

**Тема 10. Набір та редагування нотного тексту.**

Режими вводу нотного тексту (простий та швидкий ввід). Два варіанти клавіатурної розкладки швидкого вводу. Ввід нотного тексту за допомогою *MIDI* клавіатури. Налаштування поліритмії. Створення реприз, вольт, інших тактових рисок. Налаштування музичних штрихів, динамічних відтінків, темпів інших форм.

## ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ III

### Створення та запис хорових аранжувань (Лабораторні заняття)

**Тема 11. Робота із зовнішніми комп'ютерними пристроями.**

Сканер. Варіанти монтажу та редагування сканованого вокального матеріалу чи інструментального супроводу. Принтер.

Сканер. Можливості системи оптичного розпізнавання знаків «ABBYY Fine Reader».

Робота із зовнішніми носіями електронної інформації. Особливості створення електронної версії сканованого тексту, зображеного на папері, малюнку, фотографії, друкованого чи писаного нотного матеріалу.

Монтаж та редагування сканованих зображень. Принтер.

**Тема 12.** Аранжування одного хорового куплету дитячої шкільної пісні з метою спрощення музичної фактури, іншого куплету з метою ускладнення фактури.

**Тема 13.** Аранжування одного хорового куплету народної пісні з метою спрощення музичної фактури, іншого куплету з метою ускладнення фактури.

**Тема 14.** Аранжування одного хорового куплету естрадної пісні з метою спрощення музичної фактури, іншого куплету з метою ускладнення фактури.

**Тема 15.** Перекладення хорового твору для чотириголосного мішаного складу на триголосний дитячий склад виконавців.

Різновиди шкільних хорів, згрупованих за віком виконавців. Фізіологічні особливості дитячого голосового апарату.

**Тема 16.** Перекладення хорового твору для чотириголосного мішаного складу на двоголосний дитячий склад виконавців.

*Орієнтовний репертуарний список художнього матеріалу,*

*що може бути використаний при створенні індивідуальних (робочих)  
програм студентів*

### **Хорові твори**

1. М. Вербицький Ангел вопіяше
2. П. Чесноков Ангел вопіяше  
Благослови, душе моя, Господа  
Свете тихий
3. М. Лисенко Пливе човен  
А вже весна  
Стелися, барвінку  
Сон
4. Калінніков В. Кондор  
Зима  
Елегія
5. Людкевич С. Ой зацвіли фіалочки  
Гагілка

### Українські народні пісні в обробці

	М.Леотовича:	Н.Колесси:	О.Кошиця:
1	Гра в зайчика	А вже весна, а вже красна	Ангели в небі
2	Дударик	Білоданчик	Ішли троє царів
3	За городом качки плинуть	Десть тут була подоляночка	Колискова
4	Із-за гори сніжок летить	Жучок	Нова радість стала
5	Коза	Ой зацвили фіялоньки	Ой зоря звечора сходила
6	Мала мати одну дочку	Перепелонько	Три товариші
7	Піють півні	Ягілочка	Через поле широкее

#### Дитячі шкільні пісні

1. Берізонька. Музика А. Філіпенка, сл. Т.Волгіної
2. Засмутилось кошеня. Музика І. Кириліної, сл. П. Воронька.
3. Зацвіла в долині. Музика А. Філіпенка.
4. На зеленому горбочку. Музика Б. Фільц.
5. Йде весна. Музика Б. Фільц, сл. П.Тичини.
6. Вийшли дітоньки на луг. Музика Б. Фільц, сл.Т. Савчинської.
7. Під Новий рік. Музика Б. Фільц, сл.Т. Савчинської.
8. Зелене слоненя. Музика І. Кириліної, сл. О. Вратарьова.
9. Зоре моя вечірняя. Музика Я. Степового, сл. Т. Шевченка.
10. Іде весна. Музика А. Кос-Анатольського, сл. С. Жупанина
11. Калинова пісня. Музика В. Верменича, сл. М. Сингаївського
12. Наша школьная страна. Музыка Ю. Чичкова.
13. Не такий апельсин. Музыка І. Кириліної, сл. П. Воронька.
14. Колючки. Музыка Б. Савельева, сл. Л. Рубальской.
15. Моя Україна. З к/ф «Україна-земля предків», сл. М. Ткач.

#### Естрадні пісні

1. Берег любові. Музыка Г. Татарченка, сл. В. Крищенко.
2. Білі нарциси. Музыка Г. Татарченка, сл. В. Крищенко.
3. Господи, помилуй нас. Музыка та сл. Т. Петриненка.
4. Два кольори. Музыка О. Білаша, сл. Д. Павличка.

5. Доня моя, донечка. Музика М. Свидюка, сл. О. Кононенко.
6. Елегія. Музика П. Майбороди, сл. М. Стельмаха.
7. Колискова. Музика П. Майбороди, сл. А. Малишка.
8. Кохана. Музика І. Поклада, сл. І. Бараха.
9. Краю мій лелечий. Музика І. Поклада, сл. Г. Булаха.
10. Мокрий блюз. Музика І. Кириліної, сл. Ф. Млинченка.
11. Наталі. Музика П. Зіброва, сл. Ю. Рибчинського.
12. Скрипка грає. Музика І. Поклада, сл. Ю. Рибчинського.
13. Ти, тільки ти. Музика І. Кириліної, сл. Ф. Млинченка.
14. Україна. Музика та сл. Т. Петриненка.
15. Чарівна скрипка. Музика І. Поклада, сл. Ю. Рибчинського.
16. Чорнобривці. Музика В. Верменича, сл. М. Сингаївського.
17. Я тебе ніколи не забуду. Из оперы ««Юнона» и «Авось»». Музыка А. Рыбникова, сл. А Вознесенского.

## 5. ЗАВДАННЯ ДЛЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ РОБОТИ (ІНДЗ - реферат)

### Створення власних аранжувань хорових композицій.

Індивідуальне науково-дослідне завдання полягає у створенні за розробленим зразком комп'ютерної версії по одному узгодженому хоровому аранжуванню: народного, дитячого та естрадного жанру, а також перекладення хорового твору для чотириголосного мішаного складу на триголосний й двоголосний дитячий склад виконавців. За попереднім узгодженням із викладачем, одна з цих композицій обов'язково має бути створеною з інструментальним супроводом. Ці завдання студенти виконують під керівництвом викладача за рахунок годин індивідуальної роботи, поглиблюючи знання, отримані на лекціях, та практичних заняттях. Самостійна підготовка реферату.

За попереднім узгодженням із викладачем, одна з цих композицій обов'язково має бути створеною з інструментальним супроводом.

### Види хорових аранжувань для ІНДЗ:

1. перекладення сольного вокального твору для хорового колективу;
2. аранжування двоголосного хорового твору для неоднорідного більшголосного складу, або навпаки;
3. перекладення триголосного однорідного хорового твору для неоднорідного складу, або навпаки.

### Вимоги до реферату:

- обсяг кожного аранжування 8-32 такти;
- обов'язкова наявність не менше 2-х куплетного тексту;
- не менше 2-х аранжувань мають бути відредаговані на декількох сторінках.

В оцінці підсумкового контролю враховуються:

- складність виконаних перекладень;
- оцінювання якості підготовки студента до аудиторних занять, виконання ним завдань для індивідуальної та самостійної роботи;
- наявність елементів із системи заохочення.

***Критерії оцінювання ІНДЗ:***

- відповідність індивідуального навчально-дослідного завдання програмним вимогам;
  - правильність комп'ютерного створення хороших аранжувань та логічність використання варіантності;
  - якість монтажу та редагування послідовності музичних композицій та інструментального супроводу;
  - добротність оформлення.
- Максимальна кількість балів за ІНДЗ – 40.

## **6. ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ**

З метою закріплення матеріалу, для самостійної роботи студенту пропонуються наступні типи завдань з урахуванням часу передбаченого навчальним планом:

- підібрати вокальні твори для подальшого їх аранжування;
- у комп'ютерному чи іншому вигляді розробити план послідовності створення власного перекладу хорového твору;
- створити власний документ хорової композиції;
- набрати певний обсяг нотного тексту;
- проілюструвати аранжування за допомогою переміщення середніх голосів згідно схеми

С – С I (Т I)  
 А – С II (Т II), – А I (Б I)  
 Т – А II (Б II)  
 Б – А I (Б I)

- проілюструвати техніку використання *Divisi* в аранжуванні;
- відібрати три сольних вокальних й три інструментальних твори, які можна перекласти для шкільного хору (молодшого, середнього, старшого) та обґрунтувати власний вибір згідно принципів природовідповідності й культури відповідності;
- самостійний аналіз хорového твору без супроводу для чотириголосного мішаного хору;
- опрацювання навчально-методичної літератури з теми «Хорове аранжування» та «Комп'ютерні технології»;
- сканувати вокальні твори, нотний супровід тощо та впровадити їх у Word;

- за допомогою «Finale 2005» транспонувати хорове аранжування в іншу тональність;

- імпортувати зображення музичного твору у Word;

- роздрукувати матеріали композиції власного хорового аранжування

Години самостійної роботи використовуються для самостійного вивчення тем програми з написанням конспекту та для підготовки до практичних занять.

## **7. МОДУЛЬНИЙ ТА ПІДСУМКОВИЙ КОНТРОЛЬ.**

Формою поточного контролю є усне опитування, експрес-контрольні та модульні контрольні роботи, індивідуальні усні співбесіди, перевірка конспектів тем, винесених на самостійне опрацювання, захист рефератів. Формою підсумкового контролю є залік.

**Три модульні контрольні роботи** полягають у тому, що протягом 15 хв. студенти:

1. відтворюють у текстовому процесорі Word, на підставі аналізу друкованої хорової партитури, план-стратегію створення перекладення її для заданого нового складу хорового колективу;

2. у «Finale 2005» за допомогою *Майстра* створюють новий документ, налаштовують задані параметри нотоносців та тактів, набирають запропонований нотний текст із зазначеними: темпом, штрихами, динамічними відтінками та ін.;

3. з «Finale 2005» експортують у текстовий процесор Word хорове аранжування, де проводять монтаж та редагування його комп'ютерного зображення, після чого доповнюють його текстом усіх куплетів твору.

**Критерії оцінювання** знань та умінь студентів:

- якість освоєння теоретичних положень I-го та II-го змістових модулів;
- правильність створення хорового аранжування та варіантності викладення куплетів композиції;

- швидкість та якість роботи студентів у «Finale 2005», текстовому процесорі Word, монтажу та редагування нотного зображення хорового аранжування;

- правильність монтажу та редагування малюнків інструментального супроводу та хорового аранжування.

### **Критерії оцінювання виконання завдань контрольних робіт по створенню хорових аранжувань**

**Оцінка «Відмінно»** – виставляється коли студент вірно гармонізував мелодії пісень, встановив стиль ритмо-формули музичного супроводу; правильно визначив характер композиції мелодії, у відповідності до гармонічної вертикалі створив виразні мелодії контрапункту.

**Оцінка «Добре»** – виставляється коли студент вірно гармонізував мелодії пісень, правильно визначив їх характер та стиль ритмо-формули музичного супроводу, але допустив незначні помилки у написанні хорового контрапунктичного супроводу.

**Оцінка «Задовільно»** – виставляється коли студент правильно визначив характер мелодій та стиль ритмо-формули музичного супроводу, але припустив незначні помилки у гармонізації мелодії та допустив суттєві помилки у створенні хорового аранжування.

**Оцінка «Незадовільно»** – виставляється коли студент з помилками аранжував мелодії пісень, не точно визначив характер твору та стиль ритмо-формули музичного супроводу, допустив суттєві помилки при створенні контрапункту.

**РОЗПОДІЛ БАЛІВ, ЩО ПРИСВОЮЮТЬСЯ СТУДЕНТАМ  
ЗА ТЕМАМИ ТА МОДУЛЯМ:**

Семестри, модулі  Види контролю	Поточне оцінювання			ІНДЗ	Підсумковий контроль	Сума
	9-й семестр	10-й семестр				
	ЗМ I	ЗМ II	ЗМ III			
Домашнє завдання	1	2	1	40	30	100
Експрес контрольна	2	4	1			
Модульна контрольна	4	12	3			
<b>Разом</b>	7	18	5			
<b>Всього за семестр</b>	7	23				

*Схема переведення академічних успіхів:*

Шкала університету	Шкала ECTS	Національна шкала	
		Екзамен / диф. залік	Залік
90-100	A	Відмінно	Зараховано
83-89	B	Добре	Зараховано
75-82	C	Добре	Зараховано
68-74	D	Задовільно	Зараховано
60-67	E	Задовільно	Зараховано
35-59	FX	Незадовільно	Не зараховано
1-34	F	Незадовільно	Не зараховано

## 8. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ.

Використовуються навчальна та робоча навчальна програма, інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни, опорні конспекти лекцій, ілюстративний звуковий матеріал на електронних носіях, нотна література тощо.

Бібліотечний фонд та комп'ютерний клас факультету культури і мистецтв університету.

## 9. ЛІТЕРАТУРА.

### Список основної літератури:

1. Білявський Є.Г. Засвоєння сучасної музичної мови в хорі. – К.: Музична Україна, 1984. – 40 с.
2. Вахняк Є. Хорове аранжування. – К.: Музична Україна, 1977–73 с.
3. Демчишин М.С. Методика музичного аналізу вокально-хорових творів. – К., 1996.
4. Затямина Т. Компьютерные технологии на уроке музыки// Искусство в школе. – №5. – 2006. – С. 41 – 43.
5. Коломоець О.М. Хорознавство: Навч. посібник. – Київ: Либідь, 2001. – С.23 – 40.
6. Самарин В.А. Хороведение: Учеб.пособие для студ. муз. отд-ний и фак. сред. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 208 с.
7. Ушкарёв А. Основы хорового письма: Учебник.– 2-е изд. – М.: Музыка, 1986.
8. Фетісов В.С. Лабораторний практикум з інформатики / Фетісов В.С., Доліч О.В., Стрельніков М.А. – Ніжин: Видавництво НДПУ ім. М.Гоголя, 2006. – 64 с.
9. Фетісов В.С. Комп'ютерні технології. Спеціалізований курс. – Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ ім. М.Гоголя, 2003. – 139 с.
10. Харченко В.М. Основи інформатики. Навч. посібник. – Ніжин: Видавництво НДПУ ім. М.Гоголя, 200. 94 с.
11. Харченко В.М. Комп'ютерні технології. Практикум. – Ніжин: Видавництво НДПУ ім. М.Гоголя, 2003. – 112 с.
12. Чесноков В.Г. Хор и управление им. Пособие для хоровых дирижеров. – 3-е изд. – М., 1961. – 224 с.
13. Школа хорового пения. / В. Соколов, В. Попов, Л. Абелян /. – Вып. 2. – М.: Музыка, 1971.
14. Юцевич Ю. Словник музичних термінів. К., 1971. – 208 с.

### Список додаткової літератури:

1. Байда Л.А. Вокально-хорова робота у системі підготовки майбутнього вчителя музики: Навчально-методичний посібник. – К.: УДПУ, 1997. – 69 с.
2. Бенч-Шокало О. Український хоровий спів. – К.: Редакція журналу «Український світ», 2002. – 439 с.
3. Головіна Н.О. Шкільний курс інформатики: Навч.-метод. посібник до лабораторних занять. – Ніжин: Видавництво НДПУ ім. М.Гоголя, 2005. 91 с. Українською.
4. Затямина Т. Об опыте использования педагогических технологий на уроках музыки // Музыка в школе. – 2005. – № 5. – С. 28 – 33
5. Іванченко В. Методика аналізу структури змісту музичного твору. В зб.: Музична освіта в Україні. Сучасний стан, проблеми розвитку: Матеріали науково-практичної конференції / Академія мистецтв України; Голова ред. колегії академік І.Д. Безгін. – К.: Київ, 2001. – С.166 – 170
6. Красильников И. Цифровые технологии в музыке: педагогические и творческие перспективы // Педагогика. - М., 2001– №10.
7. Курбатовская Н. Искусство и компьютер – «вещи несовместимые»?// Искусство в школе. – 2005. – № 6. – С. 86 – 88
8. Лащенко А. Хоровая культура: аспекты изучения и развития. – К.: Музична Україна, 1989. – 136 с.
9. Левандо П.П. Хоровая фактура. Л.: Музыка, 1984. – 123 с.
10. Ленский А. Искусство хоровой аранжировки: Учеб. пособие. – М.: Музыка, 1980. – 344 с.
11. Лицвенко И. Техника переложения сольных вокальных произведений для разных хоровых составов. Учеб. пособие. – М.: Музыка, 1964.– 96 с.
12. Лысенко А.А. Finale 2006. Практическое руководство. Учебное пособие. – 192 с.
13. Романовский Н.В. Хоровой словарь. – 3-е изд. дополнительное. – М.: Музыка, 1980. – 142 с.
14. Фетісов В.С. Основи інформатики. Практикум. – Ніжин: Видавництво НДПУ ім. М.Гоголя, 2006. – 91 с.
15. Харченко В.М. Практикум з курсу «Основи інформатики». – Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ ім. М.Гоголя, 2002. – 112 с.
16. Шреер-Ткаченко О.Я. Історія української музики. – К.: Муз. Україна – Ч.1. – 1980.– 166 с.