

УДК 37.011+78+159.9.072.533

ФОРМУВАННЯ АСОЦІАТИВНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Горожанкіна О. Ю., Риженко Н. В.

У статті уточнено сутність поняття "асоціативне мислення", розкрито особливості формування диригентського жесту та зміст підготовки студентів у класі хорового диригування, визначено методи ефективного формування асоціативного мислення майбутнього вчителя музики в процесі диригентсько-хорової підготовки.

Ключові слова: асоціації, асоціативне мислення, диригентський жест, диригентсько-хорова підготовка.

В статье уточнена сущность понятия "ассоциативное мышление", раскрыты особенности формирования дирижерского жеста и содержание подготовки студентов в классе хорового дирижирования, определены методы эффективного формирования ассоциативного мышления будущего учителя музыки в процессе дирижерско-хоровой подготовки.

Ключевые слова: ассоциации, ассоциативное мышление, дирижерский жест, дирижерско-хоровая подготовка.

The paper presents specification of the concept "associative thinking", the peculiarities of forming conductor gestures and the content of training students at choral conducting classes. The effective methods for future Music teachers' associative thinking in the conductor's and choral training have been identified, namely the method of associative verbal succession, vocal and choral analysis of music scores on the basis of associative approach, visual message method. The primary function of the association method is to awaken student's imagination, arouse his/her emotional response, develop better understanding of the music content. Associations activate creative thinking, emotions, creative attitude to playing music. That is why, the development of associative thinking plays an important part in training future teachers of Music, as long as associative thinking is one of the elements of cognitive activity; it is a link between different pieces of knowledge; based on analysis, synthesis, sense perception and contributes to the fact that the new material is included into one's own experience. Mastering the skills of associative thinking is the basis for students' professional competence. Associative thinking of future Music teachers is the basis for creativity and is characterised by integrated and analytical perception of music pieces and their performing in one's musical and pedagogical work. With regard to our research, associative thinking of future Music teacher is considered as a process of understanding artistic images in a certain piece of music and personality's ability to convey it by means of conductor's gestures in the performance.

Key words: associations, associative thinking, conductor gesture, conductor's and choral training.

Постановка проблеми. Потреби перебудови національної освітньої галузі вимагають від вищих закладів освіти підготовку креативних, кваліфікованих фахівців, здатних до постійного професійного розвитку, творчого мислення та самовдосконалення. В новому Законі України "Про вищу освіту" зазначено, що освіта є державним пріоритетом, що забезпечує інноваційний, соціально-економічний і національно-культурний розвиток суспільства [6]. Мистецька освіта визначається в даному законі як спеціалізований вид освіти, що передбачає формування у здобувача спеціальних здібностей, естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій у процесі активної мистецької діяльності, набуття ним комплексу професійних, у тому числі виконавських, компетентностей та спрямована на професійну художньо-творчу самореалізацію особистості та отримання кваліфікацій у різних видах мистецтва. В процесі диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики особливе місце належить диригент-

ським компетенціям, оволодіння якими передбачає здатність студентів до втілення музичного образу в конкретному звучанні, прагнення до самовираження, до розкриття власної артистичної індивідуальності, вміння працювати з дитячими хоровими колективами, здатністю залучати учнів до хорового співу. Ефективність процесу залучення дітей до творів хорового мистецтва значною мірою залежить від вміння вчителя передати диригентським жестом значущу інформацію, тобто від рівня сформованості в майбутніх учителів музики асоціативного мислення, оскільки мова музики відрізняється від мови інших видів мистецтва високим ступенем узагальненості і абстрактності, тому при сприйнятті музичного твору виникає широкий діапазон образів і асоціативних уявлень. Багато диригентів розглядають диригентські рухи як засіб передачі індивідуальної творчої інформації (М. Колесса, А. Пазовський, Г. Дмитревський, К. Ольхов, І. Мусін, Л. Безбородова, В. Живов та ін.), наголошуючи, що основним каналом, через який іде емоційний потік інформації, є асоціації.

Аналіз досліджень доводить, що особливої значущості для майбутнього вчителя музики набуває вміння передати диригентським жестом індивідуальну інформацію, яка сформована на основі його суб'єктивного складного комплексу асоціацій, що формується в класі диригування. Питанням розвитку асоціативного мислення присвячено наукові праці з асоціативної теорії психології (Ф. Бекон, А. Бен, В. Вундт, Г. Гербарт, О. Конт, Г. Спенсер та ін.), загальної психології (П. Блонський, Л. Виготський, Ф. Гальтон, А. Леонтьєв, К. Леві-Стросс, С. Рубінштейн, Р. Немов, Т. Попова, Дж. Гілфорд, Г. Ліндсей, К. Халл, Р. Томпсон та ін.); психології особистості (Л. Божович, К. Платонов); з рефлексорної теорії вищої нервової діяльності (Ч. Дарвін, І. Сеченов, І. Павлов); педагогічні дослідження з асоціативної теорії навчання (Д. Богоявленський, Н. Мечинська, Ю. Самарін, П. Шеварьов); з психології музичної діяльності (Л. Бочкарьов, Л. Дмитрієва, Н. Черноіваненко, А. Готсдинер, І. Кошміна, В. Медушевський, В. Петрушин, Г. Ципін, Л. Школяр та ін.). Проблемам диригентсько-хорової підготовки студентів присвячено праці Л. Андрєєвої, Г. Єржемського, Г. Дмитревського, С. Казачкова, Л. Костенко, В. Соколова, Л. Шумської, С. Морозової, І. Цов'янової та ін.

Мета статті полягає у визначенні ефективних методів формування асоціативного мислення майбутніх вчителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки.

Виклад основного матеріалу. *Мислення* займає головне місце в системі пізнавальних процесів та вивчається багатьма науками (філософією, логікою, кібернетикою, психологією, соціологією, педагогікою, мовознавством, естетикою, наукознавством, психопатологією), кожна із яких виділяє власні аспекти для дослідження. В історії філософії значний внесок у вирішення проблем категоріальної структури мислення здійснили Аристотель, Кант і Гегель. Філософська концепція українських філософів ще з часів заснування Києво-Могилянської академії (І. Гізель, Й. Кононович-Горбацький, Ф. Прокопович, Г. Сковорода, Г. Щербицький, С. Яворський) спирається на характеристику "чуттєвої душі", оскільки пізнання людини розпочинається з відчуттів. "В інтелекті немає нічого, чого б не було раніше у відчуттях", – стверджує Й. Кононович-Горбацький, але "сутнісною основою людини є ще один субстанційний атрибут – мислення", – визнає І. Гізель [5, с. 187].

Сучасні філософські видання стверджують, що мислення виявляється як вища форма активного відбиття об'єктивної дійсності, "що складається в цілеспрямованій, опосередкованій діяльності в узагальненому пізнанні суб'єктом існуючих зв'язків і відносин, предметів й явищ, творчому будівництві нових ідей, у прогнозуванні подій і дій" [11, с. 235].

Психологічна концепція виділяє у мисленні інтелектуальні процеси (планування, проектування, оцінювання, розуміння) й інтелектуальні операції (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення тощо). Педагогічний аспект формування мислення полягає у виявленні умов, конструюванні шляхів і засобів розвитку мислення учнів у навчально-виховному процесі. У навчальному процесі реалізуються переважно такі функції мислення, як розуміння (понятійна функція), функція розв'язання проблем і завдань та функція цілеутворення [4, с. 208].

Видом художнього відображення дійсності є музичне мислення, що складається в цілеспрямованому, опосередкованому й узагальненому пізнанні та перетворенні суб'єктом цієї дійсності, творчому творенні, передачі й сприйнятті специфічних

музично-звукових образів та ґрунтується на глибокому розумінні змісту музичного твору, на знанні законів його внутрішньої будови, найважливіших засобів виразності, елементів музичної мови. На думку Л. Арчажнікової, в структуру музичного мислення входять асоціативні уявлення, оскільки асоціювання є найважливішим моментом творчості й активність дії механізму асоціацій безпосередньо впливає на рівень творчого мислення [1, с. 8].

З поняттям асоціації психічних явищ ми зустрічаємося протягом усієї історії філософії, вперше його пов'язують з іменами Аристотеля і Платона.

У психології під "асоціацією" розуміють зв'язок між окремими уявленнями, при якому одне з уявлень викликає інше. В психологічному словнику "асоціація" (від лат. *associatio* – з'єднання) визначається як зв'язок, що виникає в процесі мислення між елементами психіки, в результаті якої поява одного елемента в певних умовах викликає образ іншого, пов'язаного з ним; як суб'єктивний образ об'єктивного зв'язку між елементами, предметами чи явищами [2, с. 42]. Засновник асоціативної психології Д. Хартлі визначає "асоціативне мислення" (*associative thinking*) як поняття, що відображає факт використання в мисленні закону асоціації (поєднання): будь-який зв'язок уявлень і дій, виведених із відчуттів і залишених ними слідів у мозку. На думку вченого, в основі асоціативного мислення лежить здатність виділяти загальні ознаки речей – узагальнювати, не проводячи логічного аналізу [3, с. 48].

За твердженням вчених, асоціації в музиці є основним засобом створення складної музичної образності, що включає звукові, рухові, експресивно-сміслові, понятійні та інші компоненти. Асоціації в музиці фіксують також і виконавські прийоми [9; 12; 13]. Головне призначення методу асоціацій у тому, щоб будити фантазію учня, викликати його емоційний відгук, допомагати глибше осмислити зміст музики. Асоціації активізують образне мислення, емоції, творче ставлення до виконання. Тому у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики розвиток асоціативного мислення займає важливе місце, оскільки асоціативне мислення є основним елементом пізнавальної діяльності (Д. Богоявленський); виступає зв'язком між знаннями (В. Смирнов); спирається на аналіз, синтез, чуттєве сприймання та сприяє тому чиннику, що новий для сприймання матеріал включається до власного досвіду. Оволодіння студентами навичками асоціативного мислення є запорукою їхньої професійної компетентності.

На основі опрацьованої літератури з теми дослідження ми розглядаємо асоціативне мислення майбутнього вчителя музики як інтелектуально-мисленнєвий процес узагальненого пізнання особистістю змісту мистецьких явищ та усвідомлення художніх образів за допомогою асоціацій, здатність поєднання минулого досвіду з попередньою практикою. Асоціативне мислення майбутнього вчителя музики є основою творчого процесу і характеризується узагальнено-аналітичним сприйняттям музичних образів та їх відтворенням у музично-педагогічній діяльності; передбачає вміння образно мислити, аналізувати, порівнювати і знаходити аналогії, здатність творчо підходити до вирішення завдань та активно використовувати особистий музичний і художній досвід у процесі навчання конкретної художньої діяльності. В аспекті нашого дослідження асоціативне мислення майбутнього вчителя музики розглядається як процес усвідомлення особистістю художніх образів у конкретному музичному творі та здатність його передати диригентськими рухами у виконавсько-творчій діяльності.

Хорове диригування – один з найбільш складних видів музичного виконавства, витоки якого простежуються з давніх часів. Одним із специфічних диригентських умінь є вміння розкривати емоційно-смісловий зміст твору, виходячи з виразних можливостей всіх засобів, використаних композитором. Диригентська діяльність майбутнього учителя музики виступає складною системою, що обумовлює необхідність вивчення цілого комплексу диригентсько-хорових дисциплін: "Диригування", "Хоровий клас", "Хорознавство", "Практикум роботи з вокально-хоровими ансамблями".

Курс хорового диригування – одна із центральних ланок у системі підготовки студентів, обумовлена специфікою диригування як виконавського мистецтва, що містить великі можливості для розвитку різноманітних сторін творчої діяльності майбутнього вчителя музики. Предметом вивчення в курсі диригування є теоретичне

і практичне засвоєння цілого комплексу питань, що характеризують діяльність такого складного організму, як хоровий колектив, оволодіння методикою репетиційного процесу, навичками психологічного впливу на колектив. Профіль майбутньої діяльності вчителя музики обумовлює пильну увагу до проблем специфіки вокально-хорової роботи в школі, зокрема діагностики і розвитку дитячого голосу залежно від віку та індивідуальних особливостей учнів.

Диригентський жест є одним з основних засобів впливу диригента на виконавський колектив. Техніці диригування присвятили свої праці М. Колесса, К. Ольхов, Г. Ержемський, І. Мусін, В. Живов, Л. Маталаїв, С. Казачков, М. Канерштейн, Л. Гінзбург та ін., підкреслюючи тезу, що всі жести диригента народжуються тільки з музики, повинні бути найтіснішим чином пов'язані, узгоджені з музикою, еквівалентні їй, наповнені певним сенсом і змістом [7; 10]. Вчені розглядають диригування як психофізіологічний процес, що ґрунтується на асоціативному зв'язку сприйнятої інформації різної модальності (зорового, слухового, емоційно-образного і моторного компонентів сприйняття реальності), де жест є заключним етапом рефлексорного акту як рухова реакція на внутрішнє уявлення. Досвідчені диригенти звертаються до асоціацій, щоб активізувати мислення студентів, зробити його більш гнучким і пластичним, спонукати до творчої активності, до безпосередності і жвавості музичного сприйняття [13, с. 111]. Диригентський жест є складним і багатозначним, його складові елементи практично неможливо відокремити один від одного. В той же час теоретичний аналіз диригентської мови жестів дозволяє виділити в його структурі три складові елементи: виразний, образотворчий і умовний. К. Ольхов зазначає, що жести володіють величезним діапазоном емоційно-образної виразності та часто ґрунтуються на асоціаціях і саме асоціативні зв'язки є чинниками, що визначають виразність диригентського жесту та виступають у вигляді натяку на ту чи іншу асоціацію [10, с. 24]. Серед основних методів диригування К. Ольхов виділяє метод показу-ілюстрації та словесний метод, застерігаючи викладачів від зловживання як першим, так і другим. Окрім того, в музичній педагогіці широко застосовується метод "безпредметної дії" – робота над звуком "в уяві" (Р. Гінзбург, Г. Ципін та ін.). Диригентський жест має бути пронизаний виразними елементами, оскільки є технічним засобом втілення музичного образу та першоосновою інформаційно-рефлексорного спілкування між диригентом та музикантами і від його виразності залежить процес донесення змісту музичного твору до слухачів [8, с. 154]. Успіх вирішення даних проблем певною мірою залежить від рівня сформованості асоціативного мислення майбутнього вчителя музики.

Результати діагностичного експерименту показали, що рівень сформованості асоціативного мислення майбутніх учителів музики має бути значно вищим, оскільки асоціативність є однією з ознак творчого мислення людини, а розвинена асоціативність – найважливіший бік художнього, в тому числі і музичного мислення. В процесі дослідження ми враховували положення І. Цов'янової [12] щодо застосування асоціативного підходу в процесі навчання диригування та спрямовували увагу студентів на взаємозв'язок художнього образу музичного твору з образами навколишнього середовища, диригентського жесту та побутових рухів людини, якісних характеристик хорової звучності та характеру диригентського жесту.

В ході поетапного формування асоціативного мислення майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки нами було залучено студентів до відвідування конкурсів хорового мистецтва "Південна Пальміра" та І всеукраїнського конкурсу вокально-хорового мистецтва "Перлини моєї країни" пам'яті видатного хорового диригента Анатолія Авдієвського, який проводився у Великому залі Одеської національної музичної академії імені А. В. Нежданової. Студентам було запропоновано завдання: спостерігати, а потім проаналізувати виступи учасників конкурсу. З метою подальшого обговорення прослуханих творів виступи конкурсантів було записано на відеокамеру, що дало змогу детально проаналізувати кожен з них. Також студентам було роздано хорові партитури прослуханих творів, спільно їх проаналізовано, після чого студенти висловлювали свої думки щодо співвідношення якісної характеристики хорової звучності з характером диригентського жесту, визначали відповідність виконавської концепції задуму композитора, спостерігали, чи виконано всі авторські ремарки, дискутували, чиє виконання було наближено до

ідеалу і що більше сподобалося. Результати цього завдання обговорювалися в рамках круглого столу. В процесі виконання завдання було використано метод вербального асоціативного ряду, який передбачав надання вербальної характеристики художньому образу музичного твору. Практика засвідчує, що значна кількість студентів має певні труднощі щодо надання вербальної характеристики художньому образу, їм бракує запасу слів, досвіду, освіченості. Метод побудови вербального асоціативного ряду спочатку передбачає розгорнутий словесний опис художнього образу музичного твору, здатність добору слів, що позначають предмети або явища й володіють зазначеними якісними характеристиками. Після складання такого опису виділяються використані іменники та прикметники, які і складають основу первісного асоціативного ряду. Далі в процесі аналізу партитури твору виділяються якісні характеристики хорового звучання, як-от округлість, м'якість, рівність тощо. Спочатку як вихідна ланка пред'являється одна якісна характеристика, потім умови ускладнюються і для підбору асоціацій студенту пропонується поєднання двох якісних характеристик. Вербалізація внутрішніх уявлень дозволяє здійснити узагальнення індивідуального досвіду студента, включити елементи диригентської мови в систему асоціативно-рефлекторного багажу студента, що дасть точне уявлення про елементи диригентської техніки у свідомості даного студента.

Використання методу вокально-хорового аналізу партитури за допомогою асоціативного підходу передбачає серйозну аналітичну роботу студента з формування правильного уявлення про диригентський жест при досліджуванні музичного твору на етапі вивчення партитури. Сучасний підхід до аналізу партитури в свою чергу передбачає осмислення художнього образу, виконавських труднощів, формування власної інтерпретації для розвитку такого важливого засобу спілкування диригента з хором, як мовне [7, с. 69]. При цьому виділяються чотири основні розділи: історичний, музично-теоретичний, вокально-хоровий, виконавський. Важливо зазначити, що вокально-хоровий аналіз передбачає розгляд авторського тексту з точки зору виконавських можливостей співаків хору (їх виконавчі особливості та проблеми в даній партитурі), виконавський аналіз націлений на формування загальномузичної виконавської концепції досліджуваного твору [9, с. 17]. Ступінь глибини і подробиці вокально-хорового аналізу партитури на початковому етапі визначаються багатством загальнокультурного і музично-виконавського досвіду студента (спів у хорі, слухацький досвід тощо). На цьому етапі перед диригентом стоїть завдання пошуку індивідуального особистісно значущого сенсу в музичному творі, а також пошук засобів, за допомогою яких він зможе висловити і передати цей зміст у диригентському жесті. Реалізація пошуку такого сенсу і засобів стає можливим у процесі аналізу художнього образу твору через побудову асоціативного ряду, заснованого на особистих спогадах, уявленнях індивідуально для кожного конкретного студента.

Застосування даного методу передбачало розвинути образне мислення й вербальну активність студентів, сформувати в них здатність щодо асоціативного мислення в процесі диригентсько-хорової діяльності. В ході аналізу студентам треба було виявити логіку розвитку музичного твору, а потім співвіднести її з власним емоційним станом, своїми образними уявленнями і, спираючись на словник емоційно-образних визначень музики (за О. Я. Ростовським), дібрати свої найбільш відповідні характеристики твору. Також при виконанні цього завдання студентам пропонувалося надати асоціативні характеристики диригентським жестам у запропонованих творах за наступним планом: визначити характер жесту у зв'язку з темпом твору; дібрати диригентські жести відповідно характеру звуку, динаміки, кульмінації твору; визначити елементи, які потрібно відобразити в диригентському жесті. Так, на прикладі твору В. Каліннікова "Зима" ми розглянули основи показу звуковедення *legato*. Насамперед, цей тип диригентського жесту характеризується м'яким тиском на площину при показі першої долі та плавним смичковим рухом у різних напрямках при виконанні інших долей. Серед характеристик, які було надано студентами даному штриху, було зазначено зв'язність, в'язкість, поверховість, витонченість, польотність. Потім студентам було запропоновано навести приклади життєвих ситуацій, які наближені до повноцінної характеристики виділених звукових якостей: "як нитка за голкою", "тягуча, як клей", "рідка смола", "відчуття опору води

при плаванні", "відчуття під час фарбування стіни", "ніби намазуючи масло на хліб" і т. ін. Окрім того, в ході виконання цього завдання обговорювалися зовнішні характеристики рухів диригента, серед яких студентами відзначалися рухи вгору – вниз, у боки. Схарактеризувавши основні напрямки диригентських рухів, студентам пропонувалося дібрати позамузичні ситуації, в яких вони спостерігали подібні рухи. Студентами були наведені наступні ситуації: "маляр, що фарбує стіну"; "прощальне помахування хусткою"; "використання ручного насоса"; "помахи пташиних крил"; "розсовування штор"; "відкривання шафи-купе" і т. п. Відповідно було проаналізовано хор "Хто там з перемогою до слави" із опери Дж. Верді "Аїда", основним штрихом якого є *marcato* (підкреслюючи) – тип диригентського жесту, що вимагає гострого чіткого удару кисті. З метою вдосконалення якості диригентського жесту при виконанні *marcato* студентам пропонувалося дібрати асоціації щодо визначення зазначеного штриха, серед яких були надані визначення: уривчастий, підкреслений, впевнений, пружний, активний, енергійний, рішучий, напористий та наведено приклади життєвих ситуацій, в яких вони стикалися з виділеними якостями: "ведення баскетбольного м'яча по полю", "струшування випраної білизни", "погойдування дитячої коляски", "відчуття короткого і різкого кроку" і т. д.

Метод "візуального повідомлення" було застосовано в ході проведення гри "Зрозумій мене", в ході якої студент повинен жестами зробити будь-яке повідомлення. Даний метод спрямований на формування комунікативної функції диригентського жесту. При цьому зміст цього повідомлення студент пише на аркуші паперу і ховає в кишеню. Потім відтворює жестову модель цього повідомлення, адресовану іншому студенту в класі. Той, хто сприймає, озвучує отриману таким чином інформацію, після чого його відповідь порівнюється зі змістом повідомлення, записаним на папері. Наступним кроком проведення гри "Зрозумій мене" було вгадати (обравши з запропонованого списку) конкретні музичні твори, які один із учасників гри диригує без музичного супроводу. Даний метод нагадує метод пластичних, пантомімічних етюдів і дозволяє повною мірою проявити творчі, акторські здібності студентів у формуванні інформативності диригентського жесту.

Метод "відео диригента" застосовується на етапі, коли розглянута партитура музичного твору вивчена напам'ять. Диригентський жест студента записується на відеокамеру. Після цього студенту пропонується заспівати як хористу за своєю рукою при перегляді відеозапису. На більш пізньому етапі студент-співак співає за рукою диригента однокурсника. При цьому студент-диригент слухає спів за його рукою і зіставляє зі своїм внутрішнім поданням потрібного звучання, що дозволяє оцінити, наскільки точно і зрозуміло це уявлення відбито в диригентському жесті. Даний метод є підготовчим етапом цілеспрямованого спостереження диригентського жесту іншого диригента. Він не передбачає чітких словесних коментарів побаченого жесту (хоча не виключає їх). Одночасно з цим студент може відчути свою вдалу диригентську знахідку або невдалий технічний елемент. Внутрішні моторні відчуття студента отримують підкріплення відеорядом і слуховим сприйняттям співу студента-однокурсника, що дозволяє активізувати всі три канали сприйняття інформації (візуальний, моторний і слуховий), актуалізувати тристоронні асоціативні зв'язки. При цьому робота студента з побудови диригентського жесту отримує комплексну оцінку: оцінку педагога, самооцінку, оцінку студента-однокурсника, створюючи у свідомості студента об'єктивну картину його успішності у формуванні технічних навичок.

Висновки. Проведене нами дослідження дозволило зробити висновки, що якість фахової підготовки майбутніх учителів музики має велике значення для підвищення ефективності навчально-виховного процесу і є стимулюючим засобом розвитку педагогічного потенціалу учителів музики. Одним із важливих завдань фахової підготовки майбутніх учителів музики є формування в них асоціативного мислення. Процес формування асоціативного мислення майбутнього вчителя музики в процесі диригентсько-хорової підготовки розглядається як інформаційний процес, де інформативність диригентського жесту визначається як деяка властивість, що дозволяє передати особистісно значущі характеристики хорового звучання, відповідні внутрішньослуховим уявленням диригента. Розвиток диригентського жесту починає відбуватися на основі розуміння ідейно-художнього змісту кожного

нового музичного твору, в результаті чого складається визначений комплекс диригентських рухів як віддзеркалення певного музичного змісту конкретного твору. Дане дослідження не вирішує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальшого вивчення потребують проблеми розвитку навичок пластичного інтонування та впровадження засобів театральної педагогіки у процес диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики.

Література

1. Арчажникова Л. Г. Методика музикального виховання : учеб. пособ. / Л. Г. Арчажникова. – М. : МГЗПИ, 1990. – 76 с.
2. Большой психологический словарь / сост. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – М. : Олма-пресс, 2004. – 794 с.
3. Виноградов Н. Д. Дэвид Хартли и его "Наблюдения над человеком" / Н. Д. Виноградов. – М., 1995. – 100 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.
5. Горський В. С. Історія української філософії : Курс лекцій / В. С. Горський. – К. : Наукова думка, 1997. – 285 с.
6. Закон України "Про вищу освіту" (2016 року) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1662-19>. – Назва з екрана.
7. Казачков С. А. Дирижёрский аппарат и его постановка / С. А. Казачков. – М., 1996. – 111 с.
8. Мартинюк А. К. Сучасна диригентсько-хорова освіта України в системі педагогічної антропології / А. К. Мартинюк // Постметодика. – 2002. – № 7–8. – 153–157 с.
9. Морозова Н. В. Развитие полимодальных музыкально-образных представлений в процессе обучения (на материале вузовской подготовки учителя музыки) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 – "Теория и методика профессионального образования" / Морозова Н. В. – М., 2005. – 19 с.
10. Ольхов К. А. Вопросы теории дирижёрской техники и обучения хоровых дирижёров / К. А. Ольхов. – Л., 1999. – 200 с.
11. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – М. : Республика, 2001. – 719 с.
12. Цовьянова И. А. Критерии оценки дирижёрского жеста студентов в процессе обучения дирижированию с позиций ассоциативного подхода / И. А. Цовьянова // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2008. – № 3. – 227–230 с.
13. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности / Г. М. Цыпин. – М., 2003. – 213 с.