

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П.Драгоманова

На правах рукопису

Софроній Зоя Василівна

УДК 378.637.016:78.071.2 (043.3)

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ УВАГИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ
ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН**

13.00.02 – “Теорія та методика музичного навчання”

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник
Козир Алла Володимирівна,
доктор педагогічних наук,
професор

Київ - 2010

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ I Теоретичні аспекти дослідження проблеми формування уваги майбутніх учителів музики.....	10
1.1.Формування уваги студентів вищих закладів освіти як психолого-педагогічна проблема.....	10
1.2.Специфіка формування уваги майбутніх учителів музики.....	34
1.3.Сутність і зміст виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки.....	50
Висновки до першого розділу.....	73
РОЗДІЛ II Стан методичного забезпечення формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки.....	76
2.1.Компонентна структура виконавської уваги студентів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.....	76
2.2.Вивчення стану сформованості виконавської уваги студентів педагогічних університетів.....	105
2.3.Педагогічні умови формування виконавської уваги майбутніх учителів музики.....	130
Висновки до другого розділу.....	136
РОЗДІЛ III Шляхи формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.....	139
3.1.Організація та методика проведення експериментального дослідження	139
3.2.Поетапна методика формування виконавської уваги студентів у процесі вивчення дисциплін диригентсько-хорового циклу.....	149
3.3.Результати порівняльного аналізу дослідно-експериментальної роботи	207
Висновки до третього розділу.....	222
ВИСНОВКИ.....	225
ДОДАТКИ.....	228
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	285

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасний Європейський освітній рух до підвищення конкурентноздатності спеціалістів вищої школи, спрямовує модернізацію національної системи освіти на піднесення авторитету і ролі вчителя у світовому вимірі. Постать вчителя мистецьких дисциплін в системі виховання підростаючого покоління виступає як універсальна особистість, що уособлює в собі кращі риси і якості педагога-професіонала як суб'єкта пізнання, здатного до якісного й швидкого освоєння великого об'єму надбань культури, науковомістких та інформаційних технологій, постійного фахового зростання. У цьому контексті актуалізується підготовка майбутніх учителів музики як пропагандистів і носіїв національної культурної спадщини, здатних якісно засвоювати різноаспектні міждисциплінарні знання, які інтегруються завдяки використанню новітніх технологій і ресурсам людської психіки.

До таких ресурсів психічної діяльності в музичній педагогіці належить виконавська увага, яка забезпечує якісну резервацію музикознавчих знань та продуктивність музично-педагогічних результатів завдяки організації свідомості на зосередженні головних об'єктів вивчення, заощаджуючи тим самим час для підвищення фахової компетентності й самоосвіти. Вчені стверджують, що функцію уваги можна "порівняти з лінзою, яка збирає у фокус сонячні промені й запалює дерево. Так і увага збирає у фокус розумові сили людини й спрямовує їх на розв'язання проблем, що постають перед нею. Саме зосередженість на об'єктах дає змогу поглибити бачення, деталізувати явища та успішно розв'язати проблему" [151, 247].

Проблема уваги у психолого-педагогічній науці вважається однією із найскладніших і характеризується різноманітністю підходів щодо її вирішення. На основі системного аналізу педагогічної значимості провідних теорій уваги вітчизняних (Л. Веккер, Л. Виготський, П. Гальперін, М. Ланге, Д. Узнадзе) та зарубіжних науковців (Д. Бродбент, В. Вундт, У. Джеймс, А. Дойч і Д. Дойч, Д. Канеман, Г. Рево д'Аллон, Т. Рібо, Е. Тітченер, Е. Трейсман, Р. Солсо),

узагальнення й конкретизації існуючих підходів до трактування самого поняття уваги (Ф. Гоноболін, М. Добринін, В. Лозниця, О. Лурія, С. Максименко, Є. Мілер'ян, О. Петровський, С. Рубінштейн, К. Сергеев, О. Столяренко, Г. Щьокін; Г. Юрчинська) та її класифікацій (Ю. Гіппенрейтер, У. Джеймс, М. Добринін, Ю. Дормашев, Р. Нємов, Т. Рібо, В. Романов, В. Страхов, І. Страхов, Е. Тітченер та ін.), професіоналізації уваги у процесі виконання окремих видів діяльності (Г. Гіппіус, І. Зязюн, Г. Єржемський, В. Кан-Калік, А. Коні, С. Мельничук, К. Станіславський, Ю. Цагареллі, Г. Ципін, М. Чехов), встановлено, що кожна діяльність потребує сформованості відповідного виду і властивостей уваги, яка забезпечує успішність її виконання.

Дослідження ролі уваги у музичній діяльності висвітлені у працях музичних психологів В. Петрушина, Б. Теплова, Ю. Цагареллі. У роботах М. Жижині, Г. Когана, Л. Маккіннон, Т. Маттей, Г. Прокоф'єва, С. Савшинського, А. Щапова аналізуються психолого-педагогічні проблеми формування уваги виконавців-інструменталістів. Важливість уваги у процесі музично-педагогічного спілкування підкреслюють Л. Арчажникова, Г. Ципін. Про особливу роль уваги у здійсненні самоконтролю й регуляції виконавської діяльності вказують Л. Ауер, І. Гофман, М. Курбатов, А. Пазовський. У галузі теорії та методики музичного навчання набули поширення педагогічні рекомендації щодо розвитку уваги Л. Баренбойма, М. Давидова, В. Муцмахера. Особливу цінність у формуванні уваги майбутніх учителів музики становлять праці в галузі акторської психотехніки Г. Крісті, К. Станіславського, М. Чехова. Дослідження Л. Бочкарьова, Л. Котової, Д. Юника стосуються визначення уваги як фактору надійності виконавців під час концертних виступів.

До розробки окремих видів уваги у діяльності музикантів-педагогів долучились Г. Падалка, К. Станіславський, Ю. Цагареллі, Г. Ципін. Феномен уваги у диригентсько-хоровій діяльності набув часткового розгляду у роботах Г. Єржемського Р. Кофмана, А. Пазовського, К. Птиці, В. Ражнікова, П. Чеснокова, наукових дослідженнях Н. Абрамової, А. Болгарського, О. Єременко, І. Коваленко, П.Ковалика, А. Козир, П. Ніколаєнко, Т. Смирнової.

Аналіз психолого-педагогічних і музикознавчих праць вказує на те, що увага є важливою музично-виконавською якістю й виражає не лише рівень виконавської майстерності майбутнього вчителя музики, а й забезпечує її успішність. Однак попри значущість кола розглянутих питань, постановка проблеми виконавської уваги як важливої професійної якості майбутнього керівника хору не набула висвітлення у науковій літературі. Недостатня теоретична і методична розробленість проблеми, її актуальність та педагогічна значущість зумовили вибір теми нашого дисертаційного дослідження *“Методика формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін”*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри методики музичного виховання та хорового диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова з проблеми *“Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення підготовки вчителів музики”*. Тему дисертації затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 8 від 28 лютого 2008 року) та узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 4 від 22 квітня 2008 року).

Мета дослідження полягає у розробці, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Об'єкт дослідження – процес диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики.

Предмет дослідження – методика формування виконавської уваги майбутніх учителів музики.

Реалізація мети дослідження передбачала вирішення наступних **завдань**:

1. Здійснити аналіз стану науково-методичної розробленості проблеми формування уваги майбутніх учителів музики в процесі виконавської диригентсько-хорової діяльності.

2. Визначити сутність і зміст поняття “виконавська увага вчителя музики”, розробити основні характеристики проявів досліджуваного феномену, розкрити основні функції виконавської уваги в процесі диригентсько-хорової діяльності.

3. Розробити компонентну структуру, визначити критерії й показники, виявити рівні сформованості виконавської уваги майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової діяльності.

4. Визначити педагогічні умови формування виконавської уваги майбутніх учителів музики.

5. Розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методичну модель та етапи формування виконавської уваги майбутніх учителів музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Для розв’язання поставлених завдань застосовувались такі методи дослідження: *теоретичні* – аналіз і синтез, абстрагування й конкретизація, індукція та дедукція, порівняння, класифікація, аналогії, моделювання, що були застосовані для визначення понятійного апарату дослідження, під час розробки методичної моделі виконавської уваги майбутніх учителів музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін; *емпіричні*: вивчення літератури, педагогічної документації та результатів виконавської діяльності, узагальнення педагогічного досвіду, педагогічне спостереження, бесіди, опитування (інтерв’ю (усне), пілотажне анкетування, анкетування (письмове)), творчі завдання, тестування, відео-тестування, тестові завдання, тести діяльності, проєктивні тести, самоописові й самооцінкові тести, експертні методи оцінювання, педагогічний експеримент (пошуковий, констатувальний, формувальний), кількісний та якісний аналіз результатів дослідження, *методи математичної статистики*, що дозволили діагностувати рівні сформованості

виконавської уваги майбутніх учителів музики та експериментально перевірити розроблену методичну модель її формування.

Наукова новизна дослідження:

Уперше:

- актуалізовано проблему формування виконавської уваги майбутніх учителів музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін;
- уведено в науковий обіг поняття “виконавська увага вчителя музики”, визначено його сутність та зміст, розроблено основні характеристики проявів досліджуваного феномену в процесі виконавської диригентсько-хорової діяльності майбутніх учителів музики;
- визначено основні функції виконавської уваги майбутніх учителів музики;
- розроблено компонентну структуру, критерії, показники та рівні сформованості виконавської уваги майбутніх керівників дитячих хорових колективів;
- розроблено методику діагностики виконавської уваги майбутніх учителів музики у природних умовах навчання;
- визначено педагогічні умови формування виконавської уваги майбутніх учителів музики;
- розроблено методичну модель стадіальної циклічності виконавської уваги майбутніх учителів музики та етапи формування означеного феномену.

Уточнено:

- методи диригентсько-хорової підготовки студентів;
- фазову динаміку формування виконавської уваги студентів;
- комплекс тренувальних вправ для формування виконавської уваги майбутніх учителів музики.

Удосконалено:

- комплекс методів забезпечення позитивної мотивації студентів до виконавської діяльності, прийомів, форм, методів розбору і вивчення хорових творів;

- шляхи оптимізації виконавського досвіду майбутніх керівників дитячих хорових колективів;
- методи формування здатності до саморегуляції майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Подальшого розвитку дістали:

- підходи до вивчення різновидів уваги майбутніх учителів музики;
- особливості підготовки майбутніх учителів музики як керівників дитячих хорових колективів.

Практичне значення дослідження визначається можливістю використання його матеріалів та висновків у розробці навчальних і методичних посібників, навчальних програм, методичних розробок та рекомендацій з питань фахової диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики. Практичне значення становлять: впровадження спецкурсу “Методичні засади виконавської уваги майбутніх учителів музики”, спрямованого на забезпечення студентів необхідним тезаурусом стосовно досліджуваного феномену; методичні рекомендації для майбутніх учителів музики і викладачів диригентсько-хорових дисциплін щодо формування виконавської уваги, зорієнтовані на оволодіння ефективними методами керівництва увагою учнів у процесі диригентсько-хорової діяльності.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні теоретичні та методичні положення дисертації пройшли апробацію на щорічних звітних наукових конференціях аспірантів та викладачів Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (Київ, 2008-2010 рр.); міжнародних науково-практичних конференціях: “Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти” (Ірпінь, 2005); “Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти: історія, теорія, практика” (Чернівці, 2008); “Гуманістичні орієнтири мистецької освіти” (Київ, 2009); на всеукраїнських науково-практичних конференціях: “Розвиток змісту освіти як історико-педагогічна проблема” (Чернівці, 2003), “Василь Сухомлинський – видатний педагог, гуманіст, мислитель ХХ століття”

(Чернівці, 2008), VI мистецько-педагогічних читаннях пам'яті професора О. П. Рудницької (Київ, 2008), VII культурологічних читаннях пам'яті Володимира Подкопаєва “Культурна трансформація сучасного українського суспільства” (Київ, 2009), “Вища педагогічна освіта в Україні: історія та сучасність” (Глухів, 2009); на міжвузівських науково-практичних конференціях: “Еволюційні процеси українського музичного мистецтва ХХІ століття” (Київ, КНУКіМ, 2009), “Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету” (Київ, НПУ, 2009).

Результати дослідження *впроваджено* у навчально-виховний процес Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 07-10/3142 від 15.12.2009 р.), Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (довідка № 17-38/2561 від 26.10.2009 р.), Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (довідка № 260 від 16.03.2010 р.), Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 06/550 від 29.03.2010 р.).

Публікації. Основні наукові результати дисертації висвітлюються у 19 одноосібних науково-методичних публікаціях автора, з них: 14 статей у фахових наукових виданнях з педагогіки та у методичних рекомендаціях для студентів і викладачів ВНЗ музично-педагогічного профілю. Загальний обсяг публікацій становить 10 авторських аркушів.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу та загальних висновків, списку використаних джерел, що містить 267 найменування (з них 6 іноземними мовами). Загальний обсяг тексту дисертації - 309 сторінок, з них 213 - основного тексту. Робота містить – 13 таблиць, 19 рисунків, що разом з 24 додатками становить 71 сторінку.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ УВАГИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

1.1. Формування уваги студентів вищих закладів освіти як психолого-педагогічна проблема

Звернення педагогічної науки до прихованих можливостей людської психіки обумовлене сучасними змінами у розвитку суспільства, які ставлять нові вимоги до продуктів як матеріальної, так інтелектуальної діяльності особистості. Підвищення продуктивності, а отже й ефективності будь-якої діяльності забезпечує уміння людини зосереджувати увагу на її виконанні, оскільки більшість відомих мислителів пояснювали свої відкриття не вродженою геніальністю, а умінням утримувати увагу протягом тривалого часу на відповідній діяльності (Аристотель, Б. Спіноза, І. Ньютон, Дж. Локк). Сама здібність до зосередження уваги потребує формування і розвитку вже з перших років життя. Підтвердженням цьому є переконання відомого українського філософа П. Юркевича про те, що на початковому етапі навчання вчитель, перш ніж навчити думати, повинен навчити спостерігати [226, 297]. Відтак, виховання зосередженості майбутніх Ейнштейнів, Ньютонів, Сократів можливе лише за умови спрямованої педагогічної керованості навчального процесу з боку вчителя, яка забезпечується високим рівнем сформованості уваги самого педагога.

Психолого-педагогічні дослідження доводять, що формування уваги можливе лише у процесі певної діяльності, особливо навчальної (Б. Ананьєв, І. Павлов). Тому проблема формування уваги майбутніх учителів повинна вирішуватись не безпосередньо під час педагогічної практики у школі, а у процесі вивчення усіх навчальних дисциплін. З огляду на це, потребує переосмислення зміст і методика фахової підготовки студентів у вищому

навчальному закладі, які повинні ґрунтуватись на інтеграційному вивченні дисциплін (Б. Ананьєв, І. Зязюн, Г. Костюк, С. Миропольський, К. Ушинський). У цьому зв'язку К. Ушинський закликав до визнання активної ролі у навчально-виховному процесі самого суб'єкта, особливого значення при цьому надаючи пізнавальним процесам, як результативній формі психічної діяльності людини [229, 23]. Дієвість пізнавальних процесів, таких як сприйняття, мислення, пам'ять, увага, тощо не можлива без активізації уваги особистості.

Проблема уваги у психолого-педагогічній науці вважається однією із найскладніших і характеризується різноманітністю підходів щодо її вирішення. Визначаючи труднощі формування уваги у практиці вчителів, варто зазначити, що управляти формуванням уваги можливо лише у випадку, якщо розкритий її зміст [35, 73]. На наш погляд існують кілька важливих підходів, врахування яких здійснить позитивний вплив на хід нашого дослідження: 1) вивчення і врахування історії становлення проблеми уваги у психолого-педагогічній науці; 2) здійснення теоретичного аналізу на основі системно-цілісного наукового підходу; 3) врахування існуючого педагогічного досвіду стосовно проблеми дослідження. Вибір даної позиції зумовлений поглядами науковців, серед яких влучним є вислів М. Добриніна про те, що наукове вивчення даної проблеми “не тільки узагальнює досвід багатьох людей, але й має ту перевагу, що ретельним відбором матеріалу, його аналізом досягає більш правильних, точних і надійних результатів” [60, 27].

Звернення до аналізу становлення проблеми уваги в історії психології не викликає сумнівів, оскільки О. Леонт'єв зазначав, що “ні в одній іншій галузі психологічних досліджень значення історії проблеми (уваги) не виявляється настільки важливим для розуміння сучасного її стану і перспектив розвитку”, адже не знання історії призводить до постійного її повторення [236, 3].

Цінними у даному контексті є фундаментальні праці ряду науковців, (В. Вундт, У. Джеймс, М. Ланге, Г. Рево д'Аллон, Т. Рібо, Е. Тітченер), які здійснили значний вплив на розвиток наукової думки стосовно проблеми уваги. Аналіз зазначених концепцій пояснює їх вихідне положення для розробки

теоретичних аспектів дослідження [188], зокрема актуалізації проблеми визначення поняття уваги у психолого-педагогічній літературі.

Суперечливі погляди психологів щодо сутності поняття уваги відображаються й на визначенні місця уваги у психіці людини, характеризуючи її як: пізнавальний психічний процес (В. Лозниця, О. Лурія, Г. Щьокін); наскрізний психічний процес (Л. Веккер, Г. Юрчинська); сторону усіх пізнавальних процесів свідомості (Ф. Гоноболін, С. Рубінштейн, І. Страхів); психічне явище (К. Сергеев, О. Столяренко); психічний акт (Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Узнадзе,); активну сторону психічної діяльності людини (М. Добринін, О. Петровський); особливу форму психічної діяльності (С. Максименко, Є. Мілер'ян) тощо.

Різні підходи у визначенні поняття уваги знайшли своє обґрунтування у працях відомих вчених Л. Веккера, Л. Виготського, П. Гальперіна, Ю. Гіппенрейтер, Ф. Гоноболіна, М. Добриніна, В. Лозниці, О. Лурія, С. Максименко, Є. Мілер'яна, О. Петровського, С. Рубінштейна, К. Сергеева, О. Столяренка, І. Страхова, В. Страхова, Д. Узнадзе, Г. Щьокіна, Г. Юрчинської та інших. Аналіз ряду загально визнаних положень щодо трактування поняття уваги у науковій літературі свідчить про існування кількох тенденцій, спрямованих на розкриття сутності поняття уваги. Варто зазначити, що усі розглянуті нами визначення не були сформульовані в один і той самий час, але у залежності від історичного розвитку самої психолого-педагогічної науки зазнавали переосмислення та відповідних змін. Різні наукові підходи до визначення поняття уваги простежуються у ряді праць науковців, погляди яких співпадають у розумінні уваги як “спрямованості і зосередженості”, але відрізняються у трактуванні поняття з огляду спрямованості і зосередженості “чого” і на “що саме”.

М. Добринін пояснює увагу з точки зору категорії особистості і діяльності, спростовуючи спрямованість психічної діяльності на об'єкт (як предмет), оскільки це характеризувало б увагу як нерухомий процес. Тому під увагою М. Добринін розуміє “спрямованість і зосередженість психічної

діяльності” [60, 117]. Дане положення має, на думку вченого, і практичне значення, оскільки спрямованість психічного процесу у відповідному напрямку не дає можливості “зупинити увагу” на об’єкті, а навпаки, дозволяє здійснити певну діяльність з цим об’єктом. Тим більше, в останній із своїх праць вчений уточнює визначення уваги як “спрямованість і зосередженість свідомості на діяльність з об’єктами” [61, 40]. Тільки при зосередженій увазі можливо утримувати активність думки, що є важливим у процесі навчальної діяльності.

Ф. Гоноболін теж розглядає увагу з позиції загальної характеристики особистості і діяльності. Вчений визначає увагу не як спрямованість і зосередженість психічної діяльності (як було зазначено М. Добриніним у першому його визначенні), а як спрямованість і зосередженість саме “свідомості”. Причому під спрямованістю свідомості він розуміє спрямованість на вибір об’єкту, а під зосередженістю - зосередженість на чомусь, що означає відволікання від усього, що не має відношення до цього об’єкту. У цьому зв’язку, Ф. Гоноболін визначає увагу як “спрямованість і зосередженість свідомості на якому-небудь предметі, явищі чи діяльності” [45, 38]. Особливого значення у підвищенні ефективності навчання вчений надавав увазі, аргументуючи це тим, що вона “обумовлює успішну орієнтацію суб’єкта в оточуючому світі і забезпечує більш повне і чітке відображення його в психіці людини” [45, 38]. Тому саме від уміння вчителя володіти увагою учнів залежить успішність учбової діяльності.

Дана тенденція щодо поняття уваги спостерігається у більш сучасному трактуванні Г. Щьокіна, який під увагою розуміє “спрямованість і зосередженість свідомості на певних об’єктах чи певній діяльності при відволіканні від усього іншого” [138, 37]. Науковець уточнює і тим самим розширює поняття, акцентуючи увагу на відволіканні свідомості особистості від усього оточуючого.

Інший тенденційний напрямок простежуємо у визначеннях уваги вітчизняними авторами (В. Лозниця, С. Максименко, Є. Мілер’ян), які погоджуються із тим, що увага виражається у спрямованості та зосередженості,

але на відміну від вище зазначених авторів (Ф. Гоноболіна, М. Добриніна, Г. Щьокіна), визначають її як форму психічної діяльності людини. Таким чином С. Максименко зазначає, що “увага – це особлива форма психічної діяльності, яка виявляється у спрямованості та зосередженості свідомості на значущих для особистості предметах, явищах навколишньої дійсності або власних переживаннях” [117, 125], що робить частину його визначення тотожним із поняттям Ф. Гоноболіна з огляду “спрямованості і зосередженості свідомості” на “предметі, явищі чи діяльності”. Але у С. Максименка “будь-який предмет, явище чи діяльність” набуває значимості для особистості.

В. Лозниця не вживає поняття свідомості у своєму визначенні, хоча у поясненнях уваги розглядає її як таку психічну функцію, що “характеризує вибіркоче ставлення до навколишнього світу, коли з великої кількості подразників свідомість вирізняє один або кілька” [111, 126]. Оскільки автор розглядає увагу як психічний процес, який пояснює як “динамічне відображення дійсності у різних формах психічних явищ” [111, 57], то власне, так само, як і С. Максименко, визначає її “як форму психічної діяльності людини, що виявляється в її спрямованості й зосередженості на певних об’єктах з одночасним абстрагуванням від інших” [111, 126].

Дещо відрізняється від вище зазначеного підходу позиція науковців, які характеризують увагу “як вибіркочову спрямованість на той чи інший об’єкт і зосередженість на ньому, заглибленість у спрямовану на об’єкт пізнавальну діяльність” (С. Рубінштейн) [167, 417] та як “зосередженість людини на певних предметах і явищах” (І. Страхов) [212, 3]. Хоча І. Страхов і не вводить у визначення самого поняття “вибіркової спрямованості”, натомість у своїх поясненнях щодо уваги вчений говорить про те, що “зосередженість являє свідоме відокремлення предметів і явищ” (у С. Рубінштейна - об’єктів), і що “цей процес носить вибіркочовий характер і залежить від об’єктивних умов і змісту діяльності... й пізнавальних інтересів” [212, 3]. Погляди вчених одностайні у тому, що увага немає власного змісту і проявляється всередині кожного процесу, будучи стороною усіх пізнавальних процесів свідомості.

Натомість, з часом ця думка набула свого переосмислення, і деякі науковці вважають, що оскільки увага як пізнавальний процес і не має чітких меж, все ж, супроводжуючи інші процеси, вона переплітається з ними, роблячи їх результативними, у зв'язку з чим і сама набуває змісту (Г. Юрчинська). Таким чином, у сприйнятті увага стає перцептивною, у процесі мислення – інтелектуальною, в ситуації прийняття рішень – вольовою, у відношенні до предметного та суспільного середовища – емоційною [257, 23]. Вчена визначає увагу як наскрізний процес. Такий підхід в деякій мірі був започаткований ще Д. Узнадзе, пізніше Л. Веккером. Але все ж таки Д. Узнадзе підкреслював, що увага – це акт суб'єкту, а не процес, і тим більше “не стан якого-небудь змісту нашої свідомості” [224, 344].

Погляди Л. Веккера наповнені іншим змістом. Вчений дійсно вважає увагу наскрізним психічним процесом поряд із пам'яттю і уявою, надаючи увазі явно вираженої психологічної специфічності. Пояснюється це тим, що “вже сам факт наскрізного характеру процесів уваги, їх проходження через усі рівні організації психіки, починаючи від елементарної сенсорики через свідомість в цілому і далі через особистісний інтеграл, свідчить про їх органічний зв'язок із загальними, кардинальними закономірностями організації усіх без виключення психічних явищ” [27, 588]. Наразі, Л. Веккер, здійснюючи аналіз пам'яті, уяви і уваги, виявив загальні характеристики, закономірності і принципи організації усіх класів цієї тріади, дійшовши висновку про їх наскрізний характер, висунув ідею про інтеграцію цих процесів у цілісну ієрархічну систему всередині кожного класу та “інтеграції усіх цих класів в психічну структуру більш високого рангу...” [27, 492], говорячи про можливість здійснення їх міжкласової інтеграції.

Наступна тенденція у вирішенні проблеми визначення уваги висвітлена у більш сучасному підході науковців (О. Петровський, К. Сергеев, О. Столяренко), які пов'язують увагу із активністю особистості. О. Петровський поняття уваги відносить до категорії активності, наголошуючи на тому, що “увага виступає активною стороною усієї психічної діяльності

людини” [145, 228], у чому простежується спільна позиція із М. Добриніним щодо спрямованості і зосередженості психічної діяльності. У той же час О. Петровський наголошує, що увага не є самостійним психічним процесом, а лише виступає як активна сторона всієї психічної діяльності людини і разом з тим, є необхідною стороною свідомості, актуалізуючи при цьому важливість того, що має значення для людини. Тому вчений формулює поняття таким чином, що “увага – це зосередженість і спрямованість активності людини на що-небудь, що має те або інше значення для неї” [145, 228]. У цьому ж аспекті розглядають увагу К. Сергеев і зводить поняття уваги до “зосередження психічної активності на зовнішніх і внутрішніх об’єктах, значимих для індивіду, індивідуальності і особистості” [174, 68] та О. Столяренко, який характеризує її як організацію психічної діяльності людини у даний відрізок часу, підпорядковану актуальній задачі найкращого сприйняття і пізнання об’єктів, явищ, інформації, які складають для неї інтерес і значення [204, 3].

Надзвичайно важливими щодо пояснення уваги стали фундаментальні погляди Л. Виготського, який в основі розвитку вищих форм уваги вбачав органічний зв’язок і зміни, обумовлені культурно-історичним розвитком особистості, що характеризується еволюцією прийомів спрямованості і роботи уваги, підпорядкованої і керованої людиною. На відміну від традиційно існуючого у той час (початок ХХ ст.) визначення уваги як “діяльності, за допомогою якої людині вдається розподілити певну кількість вражень, які надходять ззовні, виділити у потоці найбільш важливу частину, зосередити на ній усю силу активності і тим самим полегшити її проникнення у свідомість” [33, 144], Л. Виготський підпорядкованість і скерованість людиною пояснював наявністю певних установок. Вчений доводив, що найпростіші акти уваги починаються з установочних реакцій, які зводяться до різних органів сприйняття. Вищі форми уваги, які розвиваються у процесі культурного розвитку дитини, можуть формуватися лише у процесі навчання і виховання, так як у педагогічному процесі установка є однією з необхідних умов здійснення можливості впливу на дитину [33, 153].

У теорії установки Д. Узнадзе проблемі уваги відводиться надзвичайно важлива роль. Як і Л. Виготський, Д. Узнадзе вважає, що діяльність суб'єкта завжди опосередкована установкою. Педагогічне значення установки вчені вбачають у виробленні навичок, основою яких є “автоматизовані операції” (Д. Узнадзе), які звільняють і розвантажують роботу уваги. Д. Узнадзе підкреслює, що кілька автоматизованих операцій, якщо вони не містять протиріч і не конкурують одна з одною, можуть об'єднуватись в одну, більш обширну цілісну операцію. Прикладом цього є процес навчання подібній складній операції: спочатку суб'єкт відчуває труднощі при виконанні окремих часткових операцій, однак, надалі, як ніби раптово, йому вдається поєднати їх, після чого одночасне виконання усіх операцій вже не викликає утруднень [224]. Така координація окремих, не взаємопов'язаних операцій, призводить до організації рухів у єдину цілісність, що полегшує виконання кожної з них. Водночас, М. Узнадзе зазначає, що подібна організація операцій потребує попередньої основи, і ця основа полягає у специфічній зміні самого суб'єкту, як цілого, а саме в установці, яка виробляється у процесі навчання.

За переконаннями М. Узнадзе, в установці об'єднуються свідомі і несвідомі сфери психіки. Розробляючи дане положення М. Єнікєєв зазначає, що саме на підсвідомому рівні психічної діяльності формуються установки, автоматизовані в досвіді даного індивіду – уміння, захоплення, навички, звички, що утворюють набір готових блоків поведінки, якими користується індивід під час регуляції своєї діяльності. Ці автоматизми поведінки розвантажують свідомість (у М. Узнадзе - увагу) для більш кваліфікованої діяльності, пояснюючи це тим, що кожна поведінкова ситуація викликає функціонування раніше сформованих поведінкових комплексів.

За М. Єнікєєвим, процеси, які починаються у несвідомій сфері, можуть мати продовження у свідомості, і навпаки, свідоме може витіснитись у несвідому сферу [63, 40]. Так, З.Фрейд вважав джерелом мотиваційної енергії сферу несвідомого, яка здійснює потужний вплив на свідомість [234]. Тому, сферу свідомості М. Єнікєєв визначає як сферу знань, культурної соціалізації

особистості, а сферу підсвідомості, сферою, яка володіє емоціями і почуттями. Наявність свідомого, підсвідомого і сфери несвідомого у психіці людини обумовлюють відносну самостійність людських реакцій і дій: 1) несвідомо-інстинктивних, вроджених реакцій; 2) імпульсивно-реактивних, мало усвідомлених емоційних реакцій; звично-автоматизованих підсвідомих дій; дій-навичок; 3) свідомо-вольових дій, які є провідними у взаємодії людини з середовищем [63, 41].

Відтак, М. Єнікєєв, розглядаючи діяльність, як специфічно людську форму активності, яка “відрізняється продуктивністю і структурною диференційованістю – усвідомленням мотивів і цілей діяльності, використанням знарядь і засобів, створених у процесі культурно-історичного розвитку людства, використанням отриманих у процесі соціалізації умінь і навичок” [63, 42], характеризує увагу як “поточну організацію свідомості”. На думку вченого, від рівня уважності залежить показник рівня діяльності організованості свідомості. Науковець розглядає увагу, як “централізацію у свідомості того, що має найбільшу значимість для діяльності людини, оптимальну організацію свідомості, яка проявляється в її спрямованості і зосередженості на актуально значимих об’єктах” [63, 42]. При цьому спрямованість свідомості автор характеризує як відбір суттєвих для діяльності об’єктів, а зосередження – відволікання від побічних подразників і централізації об’єкту у полі свідомості. У даному контексті, увага, за Л. Виготським, виступає у “ролі стратега, тобто спрямовувача і організатора, керівника і контролера бою, який, однак, не приймає безпосередньої участі у ньому” [33, 152].

Представник школи Л. Виготського, П. Гальперін здійснив принципово новий підхід до визначення уваги. Ряд досліджень з експериментального формування уваги стали однією із складових частин загально-психологічної концепції автора – теорії поетапного формування розумових дій, яка представила психології особливий метод формування психічних процесів. Згідно їй, П. Гальперін визначає увагу як “ідеальну, скорочену і автоматизовану

форму контролю” [37, 3]. Науковець уточнює, що “не будь-який контроль є увагою, але будь-яка увага є контролем” [37, 37], оскільки увага покращує діяльність і її результати, а контроль лише оцінює їх. На відміну від М. Добриніна і його послідовників, П. Гальперін розвиває думку про контролюючу функцію уваги, визначаючи “змістовну сторону”, яка відображається у плануванні дії і зіставленні її зі зразком (образом). Науковець у формуванні уваги надає першочергового значення мотивації до діяльності. Надзвичайно цінною для нашого дослідження є позиція автора стосовно того, що для кожного виду діяльності повинен виробитись свій контроль і кожен вид діяльності потребує своєї уваги. Відтак, саме навчання увазі у різних видах діяльності відкриває можливість формування узагальненого контролю і уважності взагалі, що у свою чергу робить будь-яку діяльність успішнішою і довершеною.

Подібним визначенню П. Гальперіна є поняття О. Лурія, який розуміє увагу як “індикатор” контролю, але називає її не дією, а механізмом контролю. Сама ж увага ним визначається структурою її діяльності, тому власне О. Лурія говорить про те, що “увага людини визначається структурою її діяльності, відображає її протікання і служить механізмом її контролю” [112, 8]. Вчений обумовлює діяльність людини певними потребами або мотивами, які завжди спрямовані на відповідну мету. Однак, О. Лурія зазначає, що мета і предмет діяльності завжди є усвідомленими, на відміну від мотиву. Процес автоматизації діяльності, окремих операцій, що входять до її складу, перестає привертати увагу і відбувається несвідомо, у той час як основна мета продовжує усвідомлюватись. Отже, “процес автоматизації діяльності приводить до того, що окремі дії, які привертали увагу, стають автоматизованими операціями, і увага людини починає зміщуватись на кінцеву мету” [112, 8]. Важливим є те, що спрямованість уваги знаходиться у прямій залежності від успішності чи неуспішності діяльності, оскільки в результаті першої напруга зникає, в результаті другої - продовжує привертати увагу, поки завдання не буде успішно виконане.

Проблема уваги знайшла активної розробки в галузі когнітивної психології – сучасного напрямку у дослідженні пізнавальних процесів [145, 56]. Когнітивні моделі уваги (Д. Бродбент [262], А. Дойч і Д. Дойч [264], Д. Канеман [265], Е. Трейсман [266; 267]) підтвердили її розуміння як активного процесу, який сприяє аналізу і синтезу перцептивних даних. Педагогічна значимість даних розробок полягає в експериментальному дослідженні розподілу уваги у виконанні різних дій і так званої “автоматичної обробки інформації” [38, 65], яка полягає у необхідності автоматизації однієї дії, для успішного розподілу уваги на кількох одночасно виконуваних діях. Вчені доводять, що виконання різних дій може відбуватись за умови тренування уваги, що у свою чергу підтверджує важливість вироблення навичок і умінь у процесі оволодіння діяльністю на основі “автоматичних операцій” (П. Гальперін, О. Лурія, Д. Узнадзе), які формуються у процесі тренування, на чому у свій час наголошували Л. Виготський, У. Джеймс, Г. Мюнстерберг, Д. Узнадзе, К. Ушинський.

Принципово нові погляди стосовно проблеми психології уваги знайшли розробки у працях В. Страхова. Вивчаючи увагу в діяльності особистості, в її єдності з мисленням, автор встановлює систему динамічних явищ уваги: передувату, вторинну передувату, які обмежені нижньою і верхньою граничністю; фазу висхідної уваги, позитивне зрушення і спад уваги; оперативну рухливість уваги; післяопераційну увагу [207]. На основі даних досліджень науковець висуває концепцію про темпоральність уваги, яка полягає і в диференціації уваги, і в залежності від її динамічного вектору спрямування: у минуле чи в майбутнє [206]. В. Страхов експериментально встановив три комплекси психологічних властивостей уваги:

- 1) прояви уваги, які розрізняються за фактором часу - зворотність і перспективність: зворотність проявляється у формі аналізу здійснюваних або здійснених дій, виконуючи контрольну функцію уваги - розумового зосередження, в основі якої лежить механізм зворотного зв'язку;

перспективність уваги орієнтована на наступну діяльність, характеризує цілеспрямованість і послідовність діяльності особистості і системність її дій;

2) диференційна і цілісна увага, виконуючи різні пізнавальні функції, виявляється у різних видах навчальної і трудової діяльності: диференційна увага здійснює аналітичну функцію в процесі діяльності, відбувається зосередження на окремих моторних компонентах виконуваної діяльності, вдосконалення й аналіз яких встановлює глибокі внутрішні зв'язки між диференційною і цілісною увагою; цілісна увага має синтетичний характер, проявляється у сприйнятті і осмислюванні виконуваних дій в узагальненому вигляді, в уявленні справи у повному її обсязі;

3) увага індивідуальна в поєднанні з колективною: індивідуальна увага проявляється у вигляді зосередження на самотійному виконанні діяльності; колективна (синхронна) увага полягає у налагодженні власних дій з такими ж діями інших людей, що виконують одне й те саме завдання в однаковому ритмі. Колективний характер багатьох видів діяльності і вимоги одночасного виконання певних дій вказує на важливість поняття синхронності уваги. Зосередженість уваги групи людей набуває ансамблевого характеру [207, 22].

Кожен вид діяльності ставить перед увагою відповідні вимоги, тому важливо, щоб функції її були адекватними певним видам діяльності і конкретним виконуваним діям і операціям. Серед провідних функцій уваги В. Страхов виділяє пошукову, антиципуючу і контрольну-коригуючу. [209, 38-39]. Дана позиція дослідника розкриває сутність поняття уваги, характеризуючи її як “зосередження на певній діяльності”, і як “одну із психологічних умов організації і регулювання діяльності особистості і колективу” [207, 35], у зв'язку з чим автор суттєво розширює уявлення не тільки про властивості і функції уваги, а й її види (інтелектуальну, колективну, післяопераційну).

Концептуальним для нашого дослідження є науковий підхід визначення феномену уваги Ю. Гіппенрейтер. У своїх працях вчена посилається на психологічну теорію діяльності О. Леонтьєва, згідно якої розглядає увагу як феномен свідомості (і як фактор якості результату), пов'язану з усякою

діяльністю. Водночас, дослідниця характеризує увагу як наслідок, прояв провідного рівня організації діяльності, котра може бути зрозумілою тільки через аналіз останньої. У зв'язку з цим, дослідниця визначає увагу, як “феноменальний і продуктивний прояв роботи провідного рівня організації діяльності” [153, 386]. Це формулювання не суперечить традиційному “діяльнісному” визначенню уваги як спрямованості і зосередженості діяльності. Аргументуючи це, Ю. Гіппенрейтер уточнює: “оскільки провідний рівень визначається задачею або метою діяльності, то його робота буде означати “спрямованість” на предмет – мету і “зосередженість” на ньому” [153, 386].

Аналізуючи традиційні види уваги (мимовільна, довільна) у контексті запропонованого визначення, Ю. Гіппенрейтер вперше вдається до виокремлення *довільної виконавської уваги* як окремого виду уваги, пов'язаного з організацією цілеспрямованої діяльності. Ключовими умовами функціонування такої уваги науковець визначає: мотиваційне забезпечення діяльності, наявність напрацьованої програми діяльності і здатності її планомірної реалізації, забезпечення суб'єкта засобами діяльності, тобто технічними прийомами реалізації програми [153, 388].

Окрім зазначених робіт Ю. Гіппенрейтер і В. Страхова, до питання визначення і дослідження видів уваги та розробки її класифікації у різний час долучилися відомі психологи і педагоги: Л. Виготський, П. Гальперін, Ф. Гоноболін, У. Джеймс, М. Добринін, Ю. Дормашев, О. Лурія, Р. Немов, Т. Рібо, С. Рубінштейн, І. Страхов, Е. Тітченер, Д. Узнадзе та інші. Натомість досі не існує єдино визначеної класифікації видів уваги, що у свою чергу ускладнює процес їх формування з огляду методичного забезпечення навчального процесу з боку педагога. У зв'язку з цим, варто розглянути класифікації, основою яких є ідея активності суб'єкта, оскільки їх застосування у педагогічній діяльності відіграє важливу роль у підвищенні ефективності навчально-виховного процесу.

У працях ряду науковців (Л. Виготський, П. Гальперін, У. Джеймс, О. Лурія, Т. Рібо, С. Рубінштейн) ми знаходимо класифікацію, в якій визначено

два види уваги: *мимовільну і довільну*. Винятком є класифікація У. Джеймса, який підходив до характеристики видів з трьох аспектів, визначаючи, що увага може бути: 1) чуттєвою (сенсорною) і розумовою (інтелектуальною); 2) безпосередньою і опосередкованою, апперцептивною (з точки зору афективної сфери свідомості); 3) пов'язану з переживанням зусилля (з огляду вольової сфери). Згідно цьому, класифікація У. Джеймса налічує шість видів уваги: мимовільну, безпосередню, чуттєву; мимовільну, опосередковану, чуттєву; мимовільну, безпосередню, інтелектуальну; мимовільну, опосередковану, інтелектуальну; довільну, опосередковану, чуттєву; довільну, опосередковану, інтелектуальну [55, 123-124].

Окрім загальноприйнятих визначень, мимовільну і довільну увагу називають відповідно: природною і штучною (соціально обумовленою) (Р. Немов, Т. Рібо,); первинною і вторинною (С. Рубінштейн, Е. Тітченер); зовнішньою і внутрішньою (Л. Виготський); пасивною і активною (У. Джеймс, М. Добринін, С. Рубінштейн), безпосередньою і опосередкованою (У. Джеймс, Р. Немов), рефлекторною, чуттєвою й інтелектуальною (У. Джеймс, Р. Немов), сенсорною, моторною, інтелектуальною (Д. Узнадзе), емоційною, вольовою, інтелектуальною (І. Страхов).

Мимовільна увага не потребує від людини вольових зусиль, виникає незалежно від свідомості під впливом різноманітних подразників, які діють на той чи інший аналізатор організму. Властива як тваринам, так і людині, але “на відміну від тварин, людина може оволодівати власною мимовільною увагою, оскільки предмет мимовільного зосередження може стати предметом свідомого зосередження” [61, 130], тобто перейти в інший – вищий вид уваги. Оскільки мимовільна увага є первинною, нижчою формою розвитку уваги, більшість вчених спрямовують свої зусилля на дослідження вищих її видів. Натомість Т.Рібо, вказував на важливість детального вивчення мимовільної уваги, оскільки вивчення вищих форм уваги (довільної) має ґрунтуватись на дослідженнях її початкових форм [164].

Вченими визначено ряд причин, які викликають і підтримують мимовільну увагу, серед них вирізняють: характер зовнішнього подразника, що визначається силою, величиною, тривалістю, раптовістю, константністю; відповідність подразнення внутрішньому стану особистості і зв'язок з її внутрішніми почуттями; зв'язок з минулим досвідом, новизна, яка опирається на знайоме [60, 122].

Останні дві категорії є внутрішніми умовами виникнення мимовільної уваги, в залежності від яких Ю. Дормашев розглядає її різновиди: *примусову, невольну і звичну мимовільну увагу*. *Примусова увага* є тим видом мимовільної уваги, при якому учіння не відіграє значної ролі, оскільки ця форма уваги вважається вродженою, природною чи інстинктивною. На неї діють інтенсивні подразники: голосні звуки, яскраве світло, сильний біль, холод і спека тощо; раптовість, новизна, неочікуваність, незвичайність подій та зміна оточення; здогадка, що раптово виникла, душевні переживання. Діапазон і сила даних вражень примушує людину звернути на них увагу. *Невольна увага* визначається як залежна від індивідуального досвіду суб'єкта. Разом із примусовою, має спільну інстинктивну основу. Примусовий характер і емоційний вплив вражень, думок і уявлень, що їх викликають, у цьому випадку порівняно невеликі, не є обов'язковими для усіх людей взагалі, і для даного індивіду, зокрема, в різний час. На противагу стимулам примусової мимовільної уваги, "об'єкти невольної уваги ніби прослизують у фокальну область свідомості в моменти відносної бездіяльності, періоди відпочинку і актуалізації потреб" [61, 234], тоді увагу привертають ближні об'єкти, голоси, люди чи тварини. Наприклад, при відчутті голоду чи спраги людині невольно попадають у поле зору вивіски кафе, магазинів тощо. Об'єкти невольної уваги, хоч і ненадовго, викликають певні стійкі інтереси суб'єктів, відволікаючи їх від виконання поточних справ і обов'язків [61, 235].

Звична увага є третім різновидом мимовільної уваги. Деякі автори вважають її наслідком чи особливим випадком довільної уваги, інші – перехідною до неї формою. Об'єкти звичної уваги характеризуються своєю

узгодженістю з теперішнім і минулим змістом свідомості суб'єкта. Така увага “обумовлена установками, актуалізованими простим наміром виконати ту чи іншу діяльність” [61, 235]. Про даний вид мимовільної уваги слід говорити у випадку, коли у минулому досвіді людини формування певних установок, навичок і умінь відбувалося з утрудненням, тобто за участю довільної уваги, але з часом, у процесі певної діяльності, стали звичними, і не потребують ніяких зусиль для їх виконання. Таку увагу часто називають *професійною*. Відносна стійкість звичної уваги характеризує повсякденну трудову і навчальну діяльність. У процесі визначення стадіальності розвитку уваги, Т. Рібо вказував, що даний вид є найвищою формою уваги – завершальною стадією, яка уособлює період організованої уваги, коли “увага викликається і підтримується звичкою” [164, 32]. Але, на відміну від Ю. Дормашева, який визначає дану увагу, як різновид мимовільної, Т. Рібо вказував на приналежність її до штучно виробленої – довільної уваги.

Довільна увага загально визнано вважається тим видом уваги, найважливішою ознакою якої є вольовий характер. Це підкреслювали у своїх працях майже усі науковці, які долучались до вивчення проблеми уваги. Цим керується у своїх працях і М. Добринін, який вказує на зв'язок терміну “довільна” зі словом “воля”, а не “вільна”. Пов'язуючи довільну увагу із вольовими зусиллями, вчений наголошує на тому, що її виникнення і формування можливе лише у процесі праці [60, 123].

Т. Рібо одним з перших висловив думку про соціальну природу довільної уваги, “яка представляє собою наслідування, результат виховання та тренування... і є продуктом цивілізації” [163, 28]. Дане положення про генезис довільної уваги як соціального явища мало розвиток у працях Л. Виготського, а саме у теорії культурно-історично розвитку уваги. Цієї ж думки дотримується О. Лурія, наголошуючи на розгляді довільної уваги як продукту складного суспільно-історичного розвитку [112, 27].

Вчений вивчає питання генезису довільної уваги, виділяючи етапи її формування. На першому етапі – початковому, відбувається управління увагою

дитини з боку дорослого. Другий етап формування довільної уваги набуває нової форми внутрішньої організації уваги, пов'язаний із розвитком мовлення дитини і передбачає можливість самостійно переміщувати свою увагу. Саме цей етап варто вважати, за словами О. Лурія, етапом народження нової форми довільної уваги, яка є продуктом складного соціально-історичного розвитку [112, 28]. Наступні етапи автор характеризує розвитком мовлення дитини, створенням більш складних внутрішніх (інтелектуальних) структур, коли увага людини набуває нових рис, стає керованою внутрішніми інтелектуальними схемами. У зв'язку з цим, О. Лурія робить висновок, що “довільна увага людини з її рухомим і незалежним від безпосередніх зовнішніх впливів характером, дійсно існує, але має той самий детермінуючий характер, що вона є соціальною за походженням і опосередкованою внутрішніми мовними процесами за своєю будовою” [112, 28].

С. Рубінштейн визначив риси, які характеризують довільну увагу як активну (відносно активну, оскільки в залежності від об'єкту, може містити елементи пасивності); як таку, що носить опосередкований характер (оскільки предмет, на який вона спрямована, самий по собі її не привертає); як таку, що є вольовою операцією (свідомо регульованою). Тому автор розглядає довільну увагу як “свідомо спрямовану і регульовану увагу, в якій суб'єкт свідомо обирає об'єкт, на який вона спрямовується” [167, 423].

До причин, які викликають утворення довільної уваги належать: усвідомлювані потреби та обов'язки, інтереси людини, мета та засоби діяльності. Що віддаленіша мета і складніші умови та способи її досягнення, то менше приваблює людину сама діяльність і потребує більшого напруження свідомості та волі, а отже, й довільної уваги. Така діяльність (а саме такою є навчальна і трудова) потребує належного підтримання та керування [117, 131]. Деякі дослідники, згідно наведених причин, а також власного підходу до розуміння поняття уваги, визначають довільну увагу “як результат навчання, у якому поставлена спеціальна задача і задані суспільно вироблені (Я-

встановлені) зразки, засоби і способи контролю даного виду діяльності” (П. Гальперін) [37, 41].

Аналізуючи класифікацію видів уваги, Ю. Дормашев, довільну увагу поділяє на підвиди: *власне довільну, вольову, вичікувальну, спонтанну*. Даний поділ спричинений залежністю від характеру умов та системи діяльності, в яку включені акти довільної уваги. *Власне довільна увага* проявляється у легкості протікання процесу свідомого, спрямованого звернення уваги. *Вольова довільна увага* спричинена ситуацією конфлікту “між обраним об’єктом чи спрямованістю діяльності і об’єктами чи тенденціями уваги мимовільної” [61, 236]. Така увага виробляється за наявності сильно діючих перешкод, які заважають зосередженню свідомості на певній діяльності. Акти вольової уваги здійснюються попри усі наміри, інтереси і бажання суб’єкта, примусово, під впливом соціального оточення. Така увага пов’язана з почуттям відповідальності, моральними обов’язками, установками на самопізнання, удосконалення і наближення до ідеалу. Сутністю будь-яких процесів вольової уваги є боротьба з самим собою, що характеризує вольову увагу як специфічну здібність людини, розвиток якої є необхідною передумовою соціальної психіки, інтелектуального, особистісного і духовного зростання людини [61, 238].

Вичікувальна увага, як різновид довільної, в основному досліджується у галузі психології сприйняття. Характеризується тими випадками, коли, до прикладу, досліджуваний попереджений про появу об’єкту, повинен підготуватися до його впізнання, або під час виконання завдань на пильність.

Спонтанна увага, за Ю. Дормашевим, містить характеристики як мимовільної, так і довільної уваги. З увагою довільною її споріднює відчуття активності, спрямованості, підпорядкованості обраному об’єктові чи видові діяльності. Спільність з мимовільною увагою проявляється у відсутності зусилля, автоматичності та сильному емоційному супроводженні. Тому помилково її зазвичай характеризували як мимовільну або довільну. Натомість, вже Е. Тітченер вказав на перехід довільної уваги у мимовільну, коли розглядаючи “первинну” мимовільну і “вторинну” довільну увагу, він

виокремлює ще третю стадію її розвитку, яка знаменує перехід від довільної знову у мимовільну первинну увагу і називає її похідною первинною увагою [167, 424], але у складі довільної уваги. На відміну від попередників, М. Добриніну вдалося виділити охарактеризовану форму уваги як окремий вид - післядовільну увагу, що спричинило появу кількісно нової класифікації, видами якої є: *мимовільна, довільна, післядовільна увага*. Дана класифікація на сьогоднішній день є найбільш поширеною і вживаною у педагогічній практиці.

Післядовільна увага формується в результаті свідомого зосередження на предметах та явищах у процесі довільної уваги. Долаючи труднощі під час довільного зосередження, людина звикає до них, сама діяльність викликає певний інтерес до неї, а той охоплює її виконавця, і увага набирає ознак мимовільного зосередження [117, 131].

У контексті нашого дослідження доцільно виокремити класифікацію уваги, запропоновану І. Страховим, який розглядає не лише емоційно-вольову основу в утворенні вище розглянутих видів уваги, а й інтелектуальну, яка, на думку автора, не отримала систематичного вивчення у психолого-педагогічній літературі. Тому, у розробці класифікації уваги, науковець використовує генетичний підхід і виділяє наступні її види: емоційну, вольову, інтелектуальну. *Емоційна увага* характеризується нестійкістю і безпосереднім зовнішнім проявом, утворюється на генетично ранньому рівні. Наступний рівень характеризує виникнення *вольової уваги*, при якій особистість свідомо вчиться управляти складними актами зосередженості, докладаючи вольових зусиль у подоланні сторонніх відволікань. Для *інтелектуальної уваги* властиве зосередження на пізнавальній задачі і стійка регульована зосередженість на виконуваних діяльності [211, 27-28].

Проблема формування різних видів уваги у педагогічній діяльності набула розробки і експериментальної перевірки у працях відомих психологів, які містять конкретні поради щодо керування даним процесом. Відтак, формуючи мимовільну увагу У. Джеймс радить викладати свій предмет так, “щоб у ньому постійно виявлялись все нові його сторони, щоб він викликав все

нові запитання..., так, щоб він був різноманітним” [54, 87]. Можливість формування довільної уваги педагог вбачає у залученні педагогом зовнішніх прийомів. У формуванні післядовільної уваги С. Рубінштейн пропонує у процесі навчання не протиставляти види уваги, а навпаки, раціонально використовувати їх взаємоперехід: з одного боку, спираючись на мимовільну увагу, виховувати довільну і, з іншого, формуючи інтереси учнів, а також роблячи цікавою саму учбову роботу, переводити довільну увагу учнів у мимовільну (за М. Добриніним – післядовільну) [117, 424].

Формування уміння педагогічного керівництва увагою, можливе не лише на основі використання різних видів уваги, а й завдяки врахуванню властивостей, які є провідними для певного виду діяльності. У цьому контексті психологами було встановлено ряд властивостей уваги (Ф. Гоноболін М. Добринін, М. Узнадзе), проведено значну кількість експериментальних досліджень їх вивчення (Б. Айзенберг, Н. Андріяшина, І. Баскакова, Т. Захарова, Л. Ліла, Т. Марютіна, О. Солодухова, М. Чаркова Н. Чупрікова та інші). При цьому, різні автори вказують на різну кількість властивостей і не дотримуються єдиної послідовності їх аналізу.

На особливу критику заслуговують праці, де властивості вивчаються відокремлено, поза своєю структурною єдністю. Натомість, І. Страхов класифікує властивості уваги за: 1) інтенсивністю (містить чотири ступені за інтенсивністю зосередженості або концентрації, найвищий з яких проявляється у стані творчого натхнення); 2) широтою (об’єм і розподіл); 3) єдністю стійкості і динаміки (коливання і переключення) [212]. Науковець підкреслює, що “усі властивості уваги – її об’єм, розподіл, стійкість, переключення та інші – необхідно розуміти як конкретні прояви зосередженості” [213, 12]. І. Страхов зазначає, що “інтенсивність і стійкість зосередженості уваги у поєднанні з раціональним розподілом і переключенням” сприяє продуктивності праці [213, 18]. На цій основі вчений встановлює особливі педагогічні властивості: педагогічна спрямованість уваги, зосереджене спостереження за поведінкою і роботою учнів на уроках, уміння управляти їх увагою, суміщення

спрямованості уваги в роботі з класом і окремими учнями (розподіл і переключення уваги), єдність уваги в її пізнавальному значенні і уважності до учнів в її моральному значенні, єдність уважності і такту в спілкуванні, виразності зовнішніх проявів уваги [213, 21].

У вирішенні проблеми формування уваги майбутніх учителів доцільно звернутись до питань професіоналізації уваги у процесі виконання окремих видів діяльності (Г. Гіппіус, І. Зязюн, А. Коні, Г. Єржемський, В. Кан-Калік, К. Станіславський, В. Страхов, І. Страхов, Ю. Цагареллі, Г. Ципін, М. Чехов), дослідження вікових особливостей уваги у процесі навчальної діяльності (І. Баскакова, Ф. Гоноболін, Н. Дієва, О. Леонт'єв, С. Максименко, Є. Мілер'ян, О. Скрипченко, С. Спичак, Л. Фоменко), формування уваги у процесі навчальної діяльності (Б. Анан'єв, М. Добринін, І. Страхов, М. Шардаков).

Розробка проблеми уваги в різних видах діяльності становить для нашого дослідження безпосередній інтерес. Аналіз експериментальних робіт з позиції діяльнісного підходу, проведених у контексті проблеми “увага-діяльність”, переконує, що процес успішного оволодіння діяльністю призводить до підвищення рівня розвитку властивостей уваги, найбільш значимих для даної діяльності (М. Левітов, К. Платонов, І. Страхов); увага, як необхідний елемент виконуваної діяльності, сама у свою чергу розвивається і удосконалюється у процесі оволодіння навичками певної діяльності (В. Страхов); формування уваги у конкретному виді діяльності необхідно здійснювати у ході навчання даному фахові (М. Добринін, В. Страхов). Відтак, вирішення проблеми формування уваги майбутніх учителів необхідно здійснювати у процесі фахової підготовки у вищому навчальному закладі.

Водночас, не дивлячись на актуальність проблеми формування уваги майбутніх учителів як у навчальній, так і в педагогічній діяльності, про яку йшлося у працях відомих мислителів і психологів, дане питання не набуло належного вивчення у педагогіці, на чому ще у середині ХХ століття наголошував В. Сухомлинський. Досвідчений педагог підкреслював, що “керування увагою – одна з найтонших і ще дуже мало досліджених сфер

педагогічної праці” [215, 502]. Однак надалі дана проблема не набула достатньої розробки у педагогічній науці, складність якої пояснюється відсутністю єдиної і загальноприйнятої теорії уваги у сучасній психології.

Про важливість уваги як необхідної умови підвищення ефективності навчальної діяльності вказували видатні просвітителі (Ю. Бабанський, Я. Коменський, С. Мельничук, Г. Мюнстерберг, М. Пирогов, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський). У працях окремих дослідників сформованість уваги майбутніх учителів розглядається як необхідна педагогічна здібність в оволодінні фахом (В. Крутецький, С. Максименко, М. Станкін, Б. Теплов), як передумова до розвитку навичок самостійної роботи (С. Миропольський), як прояв власної уваги вчителя у ставленні до учнів (А. Свидницький, В. Сухомлинський, П. Юркевич). Відомий український просвітитель А. Свидницький особливого значення надавав особистості учителів у навчальному процесі і закликав їх виховувати у собі терпіння, увагу, спостережливість, тактовність [226, 306]. У цьому ж контексті П. Юркевич писав, що увага і любовне ставлення до дітей мають бути “провідною зіркою для вихователя” [28, 19]. Для вчителів увага, за К. Ушинським важлива у трьох відношеннях: 1) як мірило розвитку й показник напряму душі учня; 2) як ворота для всього, що входить в душу особистості; 3) як матеріал для виховної діяльності [230, 250-253].

Водночас, Я. Коменський зазначав, що “вчитель, який бажає навчати учня, насамперед повинен викликати в нього увагу” [89, 217]. Значна кількість педагогів підкреслювали першочергове значення уваги у розумовій діяльності особистості (Б. Ананьєв, Г. Ващенко, С. Русова). Зокрема, С. Русова зазначала: “саме головне – це викликати в дитини увагу до своїх сприймань: навчити її добре розглядати, добре прислухатися... Увага викличе пам’ять, а пам’ять допоможе асиміляції сприймань та їх взаємним асоціаціям, - а в ньому головним чином і полягає ґрунт розуму” [169, 77]. У цьому ж зв’язку В. Сухомлинський радив майбутнім учителям з раннього дитинства формувати в учнів уміння спостерігати, адже “із спостережень не тільки черпаються

знання, – у спостереженнях вони живуть, завдяки спостереженням вони йдуть в обіг, застосовуються як інструменти праці” [215, 472]. В. Сухомлинський називав спостереження “матір’ю осмислювання й запам’ятовування”, оскільки формування спостережливості сприяє ефективному засвоєнню знань і умінь, адже “спостережливий учень ніколи не буває невстигаючим” [215, 472]. Видатний педагог закликав майбутніх учителів учити спостерігати і бачити явища навколишнього світу, називаючи “школу спостережливості” необхідною умовою розумового розвитку [215, 473].

В. Сухомлинський – гуманіст, наголошував на вихованні в учителів саме “уважності до дітей”. Уміння педагога зосереджувати увагу на особистості учня, уважно, не перебиваючи власними міркуваннями і зауваженнями, слухати, допомагає дитині розібратися у власних думках і переживаннях, водночас, відчувати увагу вчителя до своїх проблем. Видатний педагог підкреслював, що така увага вчителя повинна спрямовуватись на ідеї: самоцінності й неповторності, талановитості кожної дитини, вільного розвитку особистості в педагогічно продуманих умовах; зосередження уваги на потребах учня; переживання навчального діалогу; співпраці, співтворчості між учителем і учнями; турботи про фізичне та емоційне благополуччя учнів; пристосування методики до навчальних можливостей дитини; стимулювання розвитку та саморозвитку учня [215].

В окремій пораді вчителям “як добитися, щоб учні були уважними”, В. Сухомлинський розкриває шляхи формування і утримання уваги учнів, висуває ряд вимог до знань і умінь учителя, що визначають його готовність до керування увагою учнів [119, 241]. У процесі фахової підготовки майбутніх учителів В. Сухомлинський радить формувати наступні педагогічні уміння: викладати нецікавий навчальний матеріал як цікавий; викликати інтерес внутрішніми стимулами; поєднувати мимовільну увагу з довільною; вміти готувати появу уваги; методично вірно використовувати наочність [215, 503]. Хоча педагог і вбачав виховання уважності у використанні єдиного засобу – впливу вчителя на думку учня, натомість, наочність у В. Сухомлинського

характеризується як сила, “яка розвиває уважність, мислення, ...надає емоційного забарвлення пізнанню”, відтак набуває особливої значимості у формуванні уваги учнів [215, 504].

Цінними є практичні поради гуманіста щодо попередження перевантаження учнів, яке на думку В. Сухомлинського, виникає не через перенасичення змісту навчальної програми, а внаслідок використання педагогами невідповідних методів навчання. У зв'язку з цим, педагог висловлює корисні поради щодо формування і поглиблення уваги, які містять практичну спрямованість [215; 198].

Вивчення психолого-педагогічних праць мало на меті визначити й проаналізувати методичні підходи щодо вирішення проблеми формування уваги у практиці відомих педагогів. Натомість майже у всіх роботах з виховання уваги (Б. Ананьєв, Ф. Гоноболін, М. Добринін, В. Крутецький, І. Страхів) висловлені педагогічні рекомендації щодо забезпечення умов організації діяльності учнів, без яких ніяка навчальна діяльність не може здійснюватись успішно. Дані поради є особливо цінними для педагогів-початківців, але вони не дають відповіді на питання якими саме прийомами і методами формувати увагу. Особливої вартості набувають рекомендації щодо практичного вправлення уваги, як учителів, так і учнів (У. Джеймс, В. Сухомлинський К. Ушинський). Переосмислення даних рекомендацій з огляду сучасних педагогічних тенденцій зумовлює можливість появи нових підходів до забезпечення методичної підготовки майбутніх учителів.

У висновках доцільно зазначити, що не дивлячись на різноманітність підходів щодо проблеми формування уваги майбутніх учителів у психолого-педагогічній літературі, науковці актуалізують провідну роль уваги у навчальному процесі, оскільки саме увага робить діяльність активною, організованою, тобто успішною і ефективною, що забезпечує реалізацію акмеологічного підходу у навчанні студентів. Без уваги неможлива й будь-яка виконавська діяльність особистості, чи то внутрішня, розумова чи зовнішня, фізична (якщо вона протікає не автоматично). Адже виконавська діяльність, у

тому числі і педагогічна, вимагає ясності і чіткості, потребує спрямованості і зосередженості свідомості, тобто активної уваги [59, 127].

Формування уваги майбутніх учителів може здійснюватись лише у процесі їх фахової підготовки й забезпечуватись на основі:

1) оволодіння знаннями щодо проблеми формування уваги, які ґрунтуються на науковій основі, розкривають зміст поняття уваги, історію становлення, розвитку і сучасного стану розробленості питання (П. Гальперін, О. Леонт'єв);

2) специфіки спеціально організованої діяльності (М. Добринін);

3) стійкої мотивації до діяльності і усвідомлення важливості уваги для її виконання (П. Гальперін, О. Лурія);

4) педагогічної установки з боку викладача (Л. Виготський, М. Узнадзе);

5) автоматизації певних педагогічних операцій, набутих умінь і навичок, завдяки чому увага спрямовується на досягнення більш значимої мети (М. Єнікєєв, О. Лурія, М. Узнадзе);

6) спеціальних вправ для вправління уваги (Г. Мюнстерберг);

7) використання різних видів уваги (С. Рубінштейн, В. Сухомлинський);

8) методично вірного керівництва.

Відтак, як навчання, так і подальша педагогічна діяльність майбутніх учителів повинна базуватись на основі забезпечення формування і розвитку їх уваги, яке б ґрунтувалося на основі наукових теоретичних і експериментальних психолого-педагогічних досліджень.

1.2. Специфіка формування уваги майбутніх учителів музики

Викладання навчальних дисциплін у школі вимагає від особистості учителя сформованості специфічних властивостей і видів уваги, оскільки професійна спрямованість уваги учителів гуманітарних дисциплін суттєво відрізняється від специфіки уваги викладачів технічного чи художнього напрямків. Ще у 1926 р. І. Глебов (Б. Асаф'єв) підкреслював особливе значення

предмету “Музика” у школі, як явища, котре потрібно спостерігати, на відміну від інших предметів [41]. Саме від уміння вчителя музики скеровувати увагою учнів у процесі музично-педагогічної діяльності, залежить ймовірність виявлення індивідуальних властивостей учнів, їх музичних здібностей, інтересів і талантів, що сприяє подальшого їх розвитку. Доцільно зазначити, що феномен уваги є одним з професійно значущих чинників особистості, адже проблема формування уваги вчителя розглядається педагогічною наукою як одна з найважливіших у забезпеченні зростання професійної майстерності майбутнього вчителя музики (І. Зязюн, В. Кан-Калік, А. Макаренко).

Огляд психолого-педагогічної та мистецької літератури свідчить про постановку проблеми уваги у діяльності вчителів музики ще на початку ХХ століття, яка знайшла відображення у працях знаних психологів, музикантів, педагогів і акторів. Питання уваги розглянуті у працях музичних психологів Л. Виготського [34], В. Петрушина [146], П. Скляр [220], М. Старчеус [125], Б. Теплова [217], Н. Тихомирової [220], Ю. Цагареллі [238] та ін. У роботах М. Жижиної [68], Г. Когана [86], Г. Прокоф'єва [151] аналізуються психолого-педагогічні проблеми формування уваги музикантів-виконавців. Важливість уваги у процесі музично-педагогічного спілкування підкреслював Г. Ципін [154]. На особливу роль уваги в музичній діяльності вказували відомі музиканти і педагоги-практики Б. Асаф'єв [10], Л. Ауер [12], І. Гофман [49], М. Курбатов [101] та ін. У галузі теорії та методики музичного навчання набули поширення педагогічні рекомендації Л. Баренбойма щодо можливостей розвитку уваги в умовах колективного музикування [12]. Особливу цінність для вирішення проблеми формування уваги майбутніх учителів музики становлять праці відомих майстрів сцени в галузі акторської психотехніки Г. Гіппіуса [40], К. Станіславського [202], М. Чехова [243] та ін. У дослідженнях Л. Горюнової, А. Готсдинера, Г. Овчинникової підкреслюється значимість уваги у розвитку окремих музичних здібностей учнів [40]. Л. Годік і В. Муцмахер експериментально встановили психолого-педагогічні умови виховання уваги студентів у процесі роботи над музичними творами [42; 127]. Дослідження

Л. Бочкарьова [23] та Д. Юника [255] стосуються визначення уваги як фактору надійності виконавців під час концертних виступів.

Аналіз музикознавчої та психолого-педагогічної літератури свідчить про наявність значного інтересу до питання розвитку уваги особистості у відповідних мистецьких сферах. Разом з тим, існує незначна кількість професійно спрямованих праць, які б торкалися проблеми формування уваги майбутніх учителів музики у процесі їх фахової підготовки у вищих навчальних закладах. Необхідно зазначити, що наукові дослідження проблеми формування уваги у різних видах діяльності [1; 65; 66; 68; 73; 80; 92; 99; 202], переконують, що немає і не може бути єдиного рецепту з формування уваги для усіх видів людської діяльності, це пояснюється тим, що кожна діяльність специфічна за своїм змістом. Відтак, вирішення проблеми формування уваги майбутніх учителів музики доцільно розглядати з огляду особливостей музично-педагогічної діяльності вчителя музики у школі, беручи за основу результати теоретичних, практичних та експериментальних досліджень з психолого-педагогічних, музикознавчих та мистецтвознавчих галузей.

Специфіка формування уваги майбутнього вчителя музики зумовлена своєрідністю музично-педагогічної діяльності, складність якої полягає у тісному взаємозв'язку фахових знань і умінь як музичного, так і педагогічного профілів. У ранніх працях відомого педагога І. Глебова (Б. Асаф'єв), в яких особливе значення надається фаховій підготовці майбутніх учителів музики, зазначено, що “у загальноосвітній школі часто можна зустріти “начителів” хорового співу, гри на роялі, скрипці, іноді істориків-біографів, іноді навіть кваліфікованих теоретиків”, але набагато рідше, за словами І. Глебова, “педагога-інструктора – психолога-керівника (людини, яка уміє навести), художньо чутливого” [41, 28]. Відтак, фахова підготовка майбутніх учителів музики у процесі навчання на музично-педагогічних факультетах передбачає оволодіння цілісним комплексом спеціальних знань з предметів історико-теоретичного, інструментального, диригентсько-хорового циклів і проводиться у формі групових та індивідуальних занять. Специфіка такої підготовки

студентів полягає у їх спрямованості на музично-педагогічну діяльність у загальноосвітній школі. Тому кожен напрямок музично-педагогічної підготовки потребує сформованості відповідних специфічних властивостей і видів уваги.

Особливість формування уваги майбутніх учителів музики залежить і від різноманітності видів навчальної діяльності, які використовуються на уроці музики й у позакласній роботі в школі, а це: розспівування, слухання музики, музична грамотність, хоровий спів, гра на дитячих музичних інструментах тощо. Залежно, кожен вид музично-педагогічної роботи у школі потребує від студента сформованості відповідних спеціальних видів і властивостей уваги, які б забезпечували ефективність засвоєння учнями даних видів роботи і сприяли особистому всебічному розвитку дітей.

У процесі організації слухання музики, сприйняття інструментального, вокального або хорового твору, майбутній учитель музики повинен уміти “спостерігати музику” (І. Глебов) і скеровувати “спостереженнями музики” учнів. І. Глебов підкреслює, що даний процес призводить до загострення слухових вражень (реакцій на слухові подразнення), а в подальшому сприяє розвитку надзвичайно важливої властивості – *слухової уваги*. За словами І. Глебова, “напруження слухової уваги під час сприйняття-спостереження музики дає можливість вловлювання – серед безперервного музичного руху – зв’язку одного з іншим і взаємодії усіх елементів, які обумовлюють процес звучання”, відтак, “увага слуху повинна бути спрямована на усвідомлення ступенів тяжіння тону до тону, акорду до акорду, ряду акордів і мелодій до іншого ряду тощо” [41, 14].

Важливого значення набуває сформованість слухової уваги не лише у процесі сприйняття музичних творів студентами, а й у процесі виконавської діяльності. Відомий музикант-виконавець М. Курбатов увагу слуху визначав як зосередження слухання (переживання) художнього образу. Даний вид уваги, методист розглядав у зв’язку зі слуховою увагою, від яких залежить успішність виконавської діяльності піаніста. Дослідник зазначав, що слухова зосередженість, як здібність - безперечно піддається розвитку [101].

Особливої значимості у ефективності спостереження за музичним звучанням як у процесі слухання, так у процесі виконання, І. Глебов надавав процесу педагогічного управління увагою, аргументуючи, що “розумно скероване спостереження, а відтак, органічне засвоєння характерних йому властивостей, мимовільно залучають у наш душевний склад і в нашу свідомість світ закономірних організованих співвідношень, обумовлених психофізичною природою музики” [41, 17], доводив, що музика, розвиваючи слухове сприйняття, збагачує внутрішній досвід особистості. Відомий педагог-диригент Ф. Блуменфельд актуалізував значення внутрішньої слухової уваги – “найважливішої здатності активно вслуховуватись у музику” [15, 83]. Педагог називає дане вміння “слуханням наперед”, яке є обов’язковою передумовою успішної виконавської діяльності. У контексті даного підходу, І. Глебов відзначив властивість уваги спрямовуватись не на окремі якості, а на процес руху музики, його організацію й динаміку, як позитивного фактора, що допомагає свідомості особистості орієнтуватись у повсякденному житті, яке характеризується швидким темпом і складними ритмами, потребує “постійної ініціативи, винахідливості і організаторських здібностей”, закликає до “постійної зосередженості, настороженості і критичного аналізу” [41, 18]. Таким чином слухова увага здійснює орієнтувально-оцінну й випереджально-регулюючу функції.

Майже століття тому І. Глебов наголошував на цінності і корисності для життя не статичної суми знань, а постійної готовності й вміння особистості враховувати співвідношення явищ і проявляти завбачливу ініціативу. Такі вміння властиві музичній свідомості і формуються на основі звички уваги особистості контролювати логічний рух голосів, гармонії, виробленню інстинктивного прагнення до передбачення наслідків. У людей музично-художньої організації такі навички уваги переносяться у повсякденне життя, і пояснюють факти їх схильності до передчуття і передбачення. Тому метою і завданням музичної педагогіки І. Глебов вважав розвиток у школярів “звукових навичок шляхом розумно поставленого спостереження музичних явищ”

[41, 25], здійснення якого неможливе без методично умілого керівництва з боку вчителя музики, ефективність підготовки якого, як зазначав науковець, залежить від рівня сформованості уваги, виховання якої є одним із головних завдань у процесі оволодіння фахом.

Увага є важливим психологічним фактором комунікації людей у всіх видах діяльності. У процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики вона набуває особливого значення, оскільки музично-педагогічне мистецтво відрізняється з-поміж інших вербальним і невербальним (мова жестів і міміки) спілкуванням учителя з учнями. Набуває великого значення зосередженість уваги майбутнього вчителя на власних висловлюваннях у процесі навчання, оскільки від чіткості поставлених завдань, уміння сформулювати свій задум, володіння власними емоціями і мімікою, залежатиме правильність сприйняття і зрозумілості їх учнями, що полегшить формування в них зосередженості на музичній діяльності, сприятиме розвитку їх пізнавальної активності, що забезпечує пізнавальна функція уваги. Тому формування уваги майбутнього педагога-музиканта доцільно здійснювати й у процесі музично-педагогічного спілкування, яке, на думку Г. Ципіна, є “однією з невід’ємних складових частин цілісної професійної творчості майбутнього вчителя музики” [154, 17]. Автор зазначає, що даний процес зумовлює формування уваги, як “спеціального художньо-комунікативного уміння”, яке у сукупності з іншими (сприйняттям, емпатією, афективною пам’яттю, вольовими проявами, мімікою і пантомімікою) складає зміст художньо-виконавського елемента музично-педагогічного спілкування.

Музично-педагогічне спілкування передбачає формування *художньо-комунікативної уваги* вчителя, яка набуває схожості емоційно-естетичним началом із акторською увагою. У плані техніки управління увагою, К. Станіславський вказує на значення великого, малого, середнього кола у процесі зосередження [202]. Важливою цінністю є “пересувне коло уваги” у спілкуванні вчителя музики, який керує своєю увагою, надає їй необхідної професійної спрямованості. “Саме цей аспект уваги, - підкреслює Г. Ципін, -

допомагає педагогу-музиканту вловити багатообразні емоційно-естетичні характеристики музично-педагогічного процесу, часто “невидимі” для інших психологічні “ниточки” музично-педагогічного спілкування” [154, 24]. Евристична спрямованість уваги обумовлена специфікою художньо-комунікативної діяльності майбутнього вчителя музики й висуває певні вимоги до емоційно-естетичної сфери особистості педагога. Науковець визначає ряд ознак і властивостей художньо-педагогічної уваги вчителя музики, котрі характеризуються багатооб’єктністю, динамікою, оперативністю тощо. У процесі музично-педагогічного спілкування увага вчителя виступає в якості компонента “творчого натхнення”, служить основою організації захоплюючого за змістом і формою уроку музики. Б. Тепловим експериментально доведено, що “психологічна природа творчого натхнення тісно пов’язана з проблемою уваги”, а концентрація уваги розглядається як основна ознака натхнення [218, 30]. Дані висновки пояснює авторська концепція класифікації уваги І. Страхова, в якій “стан творчого натхнення” науковець розглядає як найвищу ступінь за інтенсивністю зосередженості або концентрації уваги [212]. З огляду на експериментальні дослідження, можемо говорити про існуючу залежність професійної майстерності майбутніх учителів музики від рівня сформованості ступеню інтенсивності зосередженості уваги, що забезпечується дієвістю творчої функції.

Необхідно зауважити, що провідною діяльністю майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки залишається музична навчальна діяльність. У цьому контексті важливого значення набуває розвиток у майбутніх учителів музики тих видів уваги, які забезпечують ефективність їх навчальної діяльності у вищому навчальному закладі, а саме: *мимовільної уваги* та її різновидів (*примусової, невільної* – за Ю. Дормашевим), які відрізняються активізацією розумової зосередженості на основі інтересу й емоційного відношення без залучення особливих вольових зусиль; *довільної уваги* та її видів (*власне довільної, вольової, вичікувальної* – за Ю. Дормашевим) – інтелектуально-вольової уваги, яка характеризується розвиненістю вольових

зусиль, спрямованих на вирішення пізнавального завдання засобами різноманітних операцій мислення (причому, вичікувальна увага є характерною для процесів сприйняття і слухання музики) та *післядовільної (спонтанної, за Ю. Дормашевим) – цілеспрямованої уваги, що не вимагає вольового зусилля, яка пов'язана зі свідомо поставленою метою і підтримується свідомими інтересами. Особливу цінність в оволодінні музично-педагогічним фахом відіграє сформованість у майбутніх учителів музики звичної мимовільної уваги (за Ю. Дормашевим), оскільки окремі вчені зазвичай називають її професійною (І. Страхов), педагогічною (І. Зязюн, В. Кан-Калік) увагою.*

Звична увага відіграє особливе значення у набутті фахових знань, умінь і навичок, внаслідок чого у процесі її подальшого розвитку формується професійне, педагогічне спрямування уваги майбутніх учителів музики у музично-навчальній діяльності, завдяки чому майбутній учитель музики підсвідомо звертає увагу саме на ті особливості, які властиві його професійній діяльності. Як зазначав В. Кан-Калік, “педагогічна увага близька до уваги митця, здатного помічати естетичні характеристики навколишньої дійсності, не завжди доступні для сприймання оточуючими” [144, 145]. Так само як митець, який ніби розпредмечує їх для більшості людей на основі емоційних особливостей своєї уваги естетичного сприймання, педагог здатен за найдрібнішими ознаками діагностувати педагогічну ситуацію чи інші аспекти діяльності. Така евристична результативність педагогічної уваги майбутнього вчителя музики здатна забезпечити творчу взаємодію вчителя і учнів у процесі навчання, привести до високого рівня творчої продуктивності, що сприяє виникненню вищого рівня уваги – *творчої уваги*, яка властива усім видам музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музики й зазвичай проявляється у стані творчого натхнення – захопленістю діяльністю. Отже, сформованість творчої уваги забезпечує ефективність процесів сприйняття, музично-педагогічного спілкування, виконавської діяльності й продуктивність музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музики у процесі їх навчання.

Натомість, прояв творчого підходу до методичного забезпечення навчальним процесом у школі більшість сучасних учителів музики, за нашими спостереженнями, вбачають у використанні нових електронних технологій: комп'ютерних програм, нових можливостей відео та аудіо апаратури, що, на наш погляд, має неоднозначний вплив на розвиток підростаючого покоління. З одного боку, дана тенденція розкриває нові перспективи щодо розширення комунікації, оволодіння інформацією, спрощення в ознайомленні з певними видами музичного мистецтва. З іншого – сучасний школяр поступово втрачає навички особистісного “живого” спілкування з мистецтвом, особливо, музичним, що унеможливує його подальшу творчу самореалізацію.

Відтак, одним із своєрідних засобів музично-педагогічного спілкування вчителя музики є його виконавська діяльність, яка протікає у різноманітних видах на уроці музики: інструментальній, вокальній, диригентській. У зв'язку із цим, актуалізується проблема художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики у вищому навчальному закладі, оскільки високоякісне безпосереднє “живе” виконання музичного твору вчителем пов'язане зі значним емоційним впливом музики на учнів і стимулює останніх до “використання особистісного діалогу як домінуючої форми навчального спілкування, спонукання до обміну думок, вражень ..., самоаналізу, самооцінки, самопізнання” [94], а також виникнення бажання до власної музичної виконавської діяльності.

Фахова підготовка майбутнього вчителя музики у вищому навчальному закладі неодмінно включає оволодіння навичками виконавської діяльності. Відомий педагог Л. Арчажникова зазначає, що виконавські уміння студента, пов'язані з грою на інструменті, доцільно групувати у відповідності до професійної діяльності (сольне виконання, самостійна робота над музичним твором, акомпанування, читання з листа, транспонування, гра в ансамблі, творче музикування тощо) [9, 68].

Дані види музичної діяльності потребують від майбутнього вчителя музики особливої зосередженості і стійкості уваги. Відомий скрипаль-педагог

Л. Ауер писав: “Якщо дана особистість не здатна до тривалого зосередження, то заняття грою на скрипці є для неї простим марнуванням часу” [12, 12]. На думку Г. Когана, великого значення в музичній діяльності необхідно надавати формуванню так званої “культури зосередженості” (Г. Коган). Серед передумов успішності психологічної готовності виконавця, Г. Коган у своїй праці виокремив три головних ланки, де увага – є провідною. Увага розглядається музикантом в якості ключа до вирішення ряду проблем, серед яких: питання щодо режиму роботи музиканта та подолання естрадного хвилювання. Появу останнього Г. Коган пов’язує з недостатньою зосередженістю музиканта на виконуваному творі. Визначаючи роль уваги, Г. Коган підкреслює необхідність її цілеспрямованого виховання у процесі фахового навчання [14].

У праці Л. Баренбойма “Музична педагогіка і виконавство”, зосередженість уваги пояснюється як “здібність спрямовувати і тривало концентрувати на чомусь психічну діяльність...” [14, 45]. Визначаючи провідну роль уваги у музичному навчанні, методист розробляє власні спеціальні вправи для тренування уваги на ритміко-звукових об’єктах. При цьому він відмічає, що “виховання уваги виконавця зводиться, перш за все до того, щоб навчити його під час роботи ставити перед собою ясні і конкретні завдання – від вузьких і малих – до більших і широким” [14, 52].

Взаємозв’язок внутрішнього і зовнішнього у виконавському процесі важливий не лише для слухачів, а й для виконавця. В. Муцмахер зазначав, що зовнішній прояв уваги виконавця говорить про те, наскільки відповідає образно-емоційний зміст музичного твору формуванню спрямованості уваги у внутрішній світ. Вчений дійшов висновку, що “організацію спрямованості уваги студентів на образно-емоційний зміст музичного твору варто розглядати як суттєвий фактор його ефективного засвоєння” [127, 30]. Як бачимо, крім внутрішньої спрямованості на виконавський процес, увага педагога-виконавця містить й зовнішні прояви, які є особливо важливими у процесі “живого” виконання музичного твору перед учнівською аудиторією, оскільки безпосереднє виконання вчителя музики викликає більший емоційний відгук

учнів, ніж грамзапис. Це пов'язане із впливом самої особистості вчителя, його міміки, виразності виконавських жестів. У зв'язку з цим, у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики необхідно формувати як *внутрішню* увагу, котра визначається зосередженістю свідомості особистості на внутрішніх явищах (роздумах), так і *зовнішню* – спрямовану на зовнішні предмети [164]. Дане положення озброює майбутнього вчителя музики тими знаннями, які дають можливість визначити динамічні зміни уваги учнів, що відбуваються протягом усього уроку музики або музичного позакласного заняття. Відповідно, майбутній педагог-музикант повинен уміти визначати різні стани уваги учнів. Т. Рібо з цього приводу зауважував, що “вивчення вираження уваги має для нас значення далеко не допоміжне, а основне” [164, 19]. Вчений один з перших встановив фізичні прояви, що характеризують увагу людини. Науковий доробок Т. Рібо уможливорює у процесі виконавської діяльності формувати у майбутніх учителів музики уміння розподіляти увагу як на відтворення музичного твору, так і на здійснення педагогічної діагностики щодо уважності учнів у процесі сприйняття. Цінною для нашого дослідження є позиція відомого науковця сучасності Г. Падалки, яка наголошує на необхідності розвивати у вчителя музики *діагностичну увагу*, котра є “необхідною складовою втілення особистісного підходу до мистецької освіти” [140, 76], що полягає в умінні педагога охоплювати як виконавсько-технічні можливості учня, так і особливості його всебічного музичного розвитку.

Разом з тим, вчена зазначає, що однією із важливих вимог уроку мистецтва є розвиток *художньої уваги*, формування якої пов'язане як з процесами сприймання мистецтва, так і з прикладними аспектами його творення. Специфіка даного виду уваги визначається здатністю особистості до зосередження, глибокого входження в образну сутність музичного твору [140, 227]. Успішність музично-виконавської діяльності вчителя музики у загальноосвітній школі залежить від сформованості специфічного виду уваги, яка б забезпечувала цілісність виконавського процесу. Визначення сутності і змісту такого виду уваги стало наступним завданням нашого дослідження.

Проблема формування уваги у виконавській діяльності музиканта давно набула актуальності в музичній педагогіці, але не отримала належного вивчення з боку науковців і педагогів-практиків, що унеможлиблює здійснення цілісного підходу до оволодіння музично-виконавською діяльністю.

У більшості музично-педагогічних і музикознавчих праць широко використовується поняття “увага музиканта-педагога” (Т. Маттей, Г. Прокоф’єв, Б. Яворський), що у свою чергу призводить до його розуміння, як зосередженості і спрямованості особистості на виконуваний діяльності. Дана дефініція потребує спеціального наукового визначення, а проблема її формування - подальшого дослідження, оскільки від специфіки виконуваної діяльності залежить сама сутність поняття виконавської уваги, на що вказують дослідження І. Страхова, які доводять, що “характерні особливості різних видів діяльності надають увазі психологічної своєрідності і спеціалізації... стосовно різних видів праці” [212, 6].

У педагогічній системі Т. Маттея, формування виконавської уваги є однією з важливих передумов виховання музиканта. Вчений вважає, що “однією з основ процесу опанування фортепіанною технікою, а також оволодіння художнім виконанням (музичного твору) є увага або концентрація”, і переконаний у тому, що “чим глибшою стає увага, тим вірогідніше музичний прогрес учня” [136, 238]. Відтак, “виконавську увагу” Т. Маттей пояснює як “осягнення цілого за використанням усього комплексу виконавських засобів”, розуміючи її, як увагу до музики за допомогою музичного інструменту [136, 239]. Виконавську увагу автор розглядає як поняття, що об’єднує у собі спрямування і розподіл музичних намірів і м’язових дій виконавця у часі.

Досліджуючи можливості педагогічного впливу вчителя музики на формування так званої “справжньої виконавської уваги” учнів у процесі гри на музичному інструменті, Г. Прокоф’єв розглядає дане поняття як єдність власне уваги, яка формується на початковому етапі вивчення твору, котра безпосередньо націлена на об’єкт (виконавський рух, нотний запис, художній образ), і уваги, спрямованої на контроль, тобто контролюючої уваги, яка

формується на стадії підготовки і виконання музичного твору на публіку. У процесі вивчення твору, вчитель повинен звертати увагу на те, “що” і “як” повинен виконувати учень. Автор наголошує, що без спеціальної і педагогічно підготовленої концентрації уваги на необхідній єдності цих “що” і “як”, учень переважно спрямовує свою увагу або на те “що” він хоче відтворити, або на те, “як” цього досягти. Відтак, виконавська увага втрачає свою цілісність і загальну спрямованість, через що художній образ розпадається у свідомості учня на частини, а виконавська діяльність перетворюється на некерований процес. Тому, Г. Прокоф'єв зазначав, що “увага фактично виявляється такою, що роздвоюється, переключається” [151, 424], підкреслюючи важливість розвитку необхідних властивостей уваги, які становлять практичну значимість для здійснення музично-виконавської діяльності. Відтак, у результаті формуючих дій педагога налагоджується й виконавська поведінка учня, стаючи цілісною і керованою завдяки формуванню виконавської уваги у процесі занять, що досягається засобом єдності “що” і “як”.

Надалі, на другій стадії формування виконавської уваги, яка передбачає доведення власне виконання музичного твору до слухачів, виявляється необхідність застосування спеціального самоконтролю, як зазначає Г. Прокоф'єв, “контролю під кутом зору аудиторії, тобто якоїсь нової спрямованості уваги і фактично її переключення” [151, 425]. Отже, під виконавською увагою, він розуміє єдиний, нерозривний акт уваги, спрямований на змістовне й закінчене втілення музики, що об'єднує здатність виконавця концентрувати, розподіляти, переключати увагу, схоплювати єдність утілюваного звукового художнього образу між реальним звучанням (єдність “що” і “як”) і сприйняттям результату діяльності та миттєвим управлінням своїми діями. У порадах щодо формування виконавської уваги педагог рекомендує використовувати звичайні в постановці навчання прийоми - висування все нових і нових елементів у розкритті емоційно-образного змісту музичних творів, уточнення і збагачення знарядєвих можливостей виконавця, закріплення досягнутих успіхів шляхом самостійної роботи учня, зв'язок нових

завдань із вже закріпленими старими та ін. [151], наголошуючи на тому, що виконавська увага не є вродженою властивістю особистості, тому потребує розвитку і відповідних педагогічних дій з боку вчителя музики у вирішенні даної проблеми.

Г. Коган, визначаючи художнє виконання як надзвичайно складний процес, спрямований на одночасне вирішення завдань виконавської техніки й інтерпретації, пов'язує успішність його здійснення із рівнем розвитку зосередженості і розподілу уваги виконавця. Як і Г. Прокоф'єв, не вдаючись до використання терміну “виконавської уваги” у своїх працях, дослідник детально вивчає специфіку формування даного феномену на усіх етапах роботи музиканта над музичним твором, вказуючи, зокрема, що на одних стадіях роботи “вирішальна роль переходить до розподілу уваги”, на інших – “залишається за зосередженістю” [86, 63]. Таким чином, Г. Коган встановлює, що розподіл уваги є результатом складного діалектичного процесу, формування якого може здійснюватись на основі вихованої культури зосередженості, оскільки “вироблення уміння зосереджуватись залишається однією з найважливіших передумов успіху у виконавській справі” [86, 63]. Можемо зробити висновок, що виконавську увагу автор розглядає як зосередження свідомості особистості на інтерпретації цілого у художньому виконанні, яка “відмінно уживається з розподілом уваги” [86, 67], оскільки обидві властивості, на думку Г. Когана не виключають, а доповнюють одна одну.

Формування уваги на заключному етапі музично-виконавської діяльності, а саме, у процесі сценічного виступу, набуло широкого теоретичного вивчення і експериментального дослідження у працях науковців (Л. Бочкарьова, К. Станіславського, Ю. Цагареллі та ін.), які виокремлюють увагу як одну із найважливіших властивостей творчої особистості актора, музиканта-виконавця, тощо. Натомість, у зазначених роботах таку увагу називають *сценічною* увагою, яку Ю. Цагареллі визначає, як “зосередженість музиканта-виконавця під час інтерпретації на тих чи інших об'єктах, пов'язаних з процесом виконання” [238, 168]. Науковець розглядає сценічну увагу у контексті

розвитку артистизму в процесі навчання музиканта-виконавця, структуру якої складають: 1) довільність уваги (мимовільна, довільна, післядовільна); 2) сфери уваги (мала, середня, велика); 3) спрямованість уваги (внутрішня – на образ, на себе; зовнішня – на сценічні рухи; на публіку). Досліджуючи взаємозв'язок об'єму сфери сценічної уваги (за К. Станіславським) у представників різних виконавських спеціальностей, Ю. Цагареллі встановив, що диригенти володіють найменшою сферою сценічної уваги, на відміну від вокалістів, баяністів і піаністів. Дослідник пояснює це різними можливостями контактів представників даних виконавських напрямків з публікою [238].

Такі висновки зумовлені специфікою диригентського виконавства, оскільки керівник хору під час виступу стоїть спиною до публіки, що надзвичайно обмежує встановлення контакту з нею, а його увага в основному спрямована на свій “інструмент” – хоровий колектив. Специфіка уваги диригента-хормейстера дає підстави для актуалізації відповідного виду уваги - *виконавської уваги*, сутність якої полягає у забезпеченні цілісності виконавського процесу. Вказана особливість визначає суттєву відмінність як до підходів у розумінні понять “сценічної” і “виконавської” уваги, так і методики їх формування у процесі виконавської підготовки майбутніх учителів музики. На відміну від сценічної уваги, яка спрямована на встановлення контакту з аудиторією і сприяє розвитку артистичних здібностей студентів, *виконавська* - націлена на успішність процесу виконання, робить його цілісним і довершеним по відношенню до відтворення художнього образу музичного твору. Відтак, феномен “виконавської уваги” може претендувати на виокремлення як специфічного виду уваги майбутнього вчителя музики.

Детальна характеристика специфіки уваги майбутніх учителів музики та її видів, необхідних у процесі виконання навчальної музично-педагогічної діяльності, дають підстави для встановлення взаємозв'язку даних видів уваги як складових у визначенні структури видів уваги майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки у ВНЗ, що зображено на рис.1.1

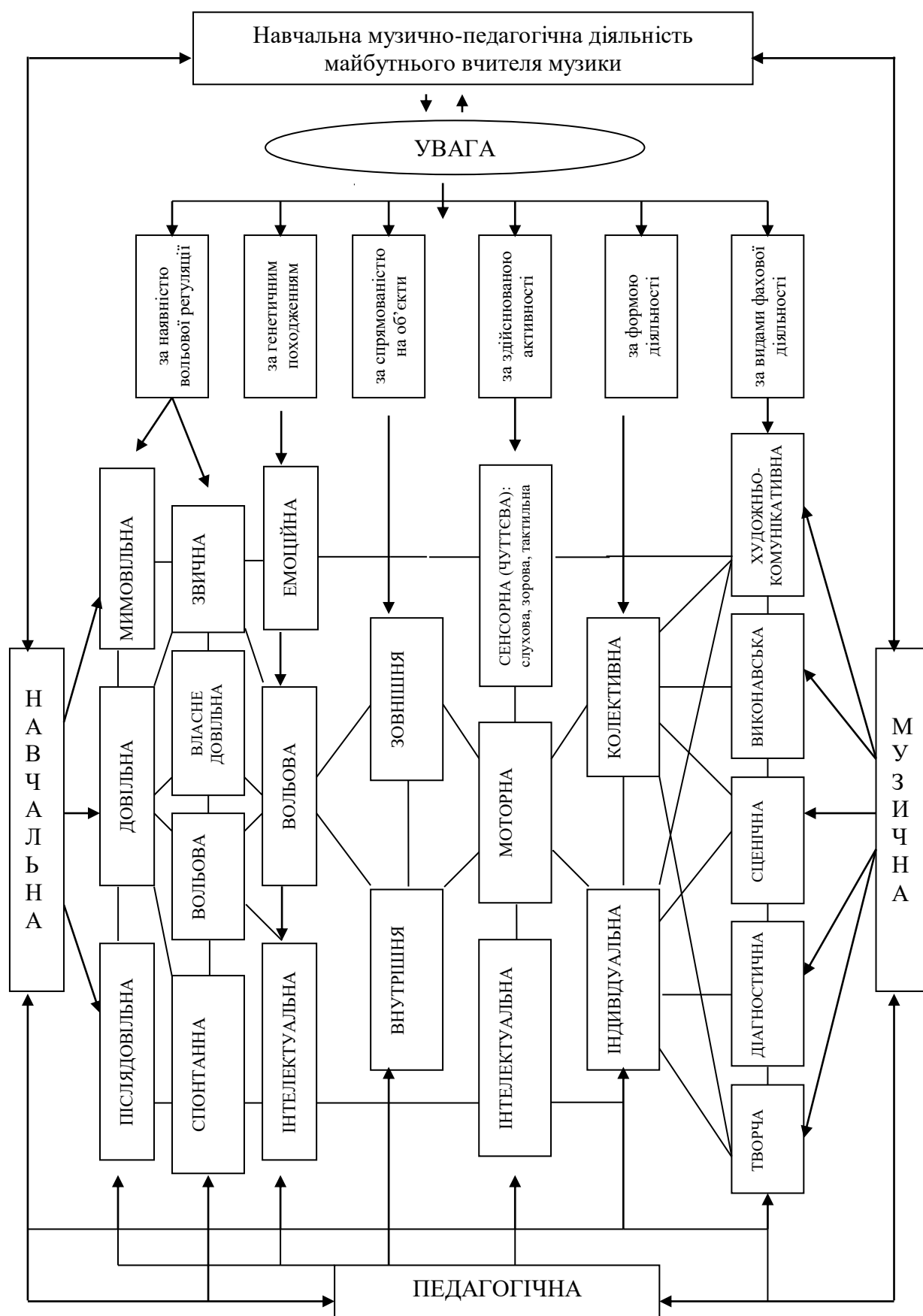


Рис.1.1 Структура видів уваги майбутнього вчителя музики у процесі навчальної музично-педагогічної діяльності

Отже, специфіку уваги майбутнього вчителя музики розкривають *загальні* види уваги: зовнішня і внутрішня увага; слухова, зорова, моторна увага; мимовільна – емоційна (примусова, невольна, звична), довільна – вольова (власне довільна, вольова, вичікувальна), післядовільна (спонтанна), інтелектуальна та *специфічно-фахові*: діагностична, художньо-комунікативна, художня, сценічна, творча. Відтак, згідно визначеної структури виконавську увагу доцільно розглядати як одну з різновидів специфічно-фахової уваги майбутнього вчителя музики, що формується у процесі виконавської діяльності.

1.3. Сутність і зміст виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки

Аналіз праць музикантів-педагогів не дає повного уявлення про сутність і зміст поняття “виконавської уваги” майбутніх учителів музики. Оскільки функціонування виконавської уваги залежить від специфіки виконавської діяльності майбутніх учителів музики, логічно припустити, що формування досліджуваного феномену доцільно здійснювати на основі оволодіння таким видом музично-виконавської діяльності, який відрізняється своєю складністю і багатоаспектністю. У цьому зв’язку, варто розглянути проблему формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової діяльності, оскільки остання передбачає складний процес комплексної підготовки, яка ґрунтується на інтеграції змісту психолого-педагогічних і диригентсько-хорових дисциплін. Сформованість виконавської уваги на цій основі забезпечить успішне виконання й інших, менш складних за своєю структурою видів музично-виконавської діяльності (сольний спів, гра на музичному інструменті, тощо).

Окремі аспекти уваги диригента висвітлені у працях Г. Єржемського, О. Іванова-Радкевича, С. Канерштейна, Р. Кофмана, А. Пазовського, К. Птиці, В. Ражнікова, П. Чеснокова та ін., а також набули часткового розгляду у наукових дослідженнях Н. Абрамової, А. Болгарського, О. Єременко,

І. Коваленко, П. Ковалика, А. Козир, П. Ніколаєнко, Т. Смирнової. Складність диригентсько-хорової підготовки студентів обумовлена самою природою диригентського виконавства, оскільки процес диригування надзвичайно складний і багатогранний, що потребує, за словами М. Римського-Корсакова, “надзвичайно великої багатосторонньої уваги” [165, 158]. На цьому наголошує й відомий педагог-диригент Г. Єржемський, підкреслюючи, що в умовах відповідального виступу (іспиту, концерту, конкурсу) “психічна діяльність диригента є однією із самих багатоаспектних і багатофункціональних у людській практиці” [66, 6]. Психологічну трудність становить значна кількість різномірної інформації, яку сприймає й перетворює диригент за одиницю часу у процесі виконання. Відтак, багаторівневу психологічну діяльність, що здійснюється в ситуації глибокого діалектичного протиріччя між процесами управління й творчості, Г. Єржемський визначає як найскладнішу у діяльності диригента.

Унікальність і багатосторонність структури диригентсько-хорової діяльності, за Г. Єржемським, розкриває цілий комплекс діяльностей: інтерпретаційна (аналітична); виконавська (евристична); управляюча (реалізуюча); репетиційна (педагогічна) і організаційна (планувальна) діяльність [66]. Водночас, їх реалізація неможлива без достатньої вокальної і диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики, яка передбачає уміння читати хорові партитури, диригувати, володіти методикою постановки голосу, а також знання особливостей роботи з хором.

Специфіка оволодіння диригентсько-хоровими навичками потребує від студента: постійного самоконтролю за координацією всіх моторних, слухових, зорових, мислительних операцій, особливо під час виконавської диригентсько-хорової діяльності; особливої участі уваги у процесі вивчення хорової партитури і хорового твору, яке пов'язане із зміною мелодичних, метроритмічних, ладових побудов динаміки, художньо-виражальних засобів; сформованості *контрольно-коригуючої і випереджально-регулюючої функцій* виконавської уваги, що забезпечують успішне керівництво виконавським

процесом. Дані навички майбутній хормейстер набуває на заняттях з індивідуальних дисциплін, змістом яких є засвоєння музичних творів різної складності, у процесі чого особливої важливості набуває питання організації спрямованості уваги студентів на різних етапах оволодіння матеріалом. Ця проблема дістала розробки у методиці роботи над музичним твором В. Муцмахера, в основі якої закладена психологічна теорія уваги П. Гальперіна. “Згідно цієї теорії, - пише В. Муцмахер, - можна стверджувати, що в основі вивчення музичного твору, увага повинна спрямовуватись на образно-емоційний зміст на усіх етапах роботи над твором” [127, 27].

В. Ражніков, розглядаючи основні стадії роботи диригента над твором (робота над партитурою, репетиція, концерт), об'єднував їх однією “виконавською концепцією диригента” [159, 6], яка у відповідності до стадій роботи поділяється на: I – ідеальну, II – звукову, III – актуальну концепції. У зв'язку з цим, на кожній стадії роботи концепція диригента підпорядковується її специфіці й відображає основні її риси. Відповідно, виконавська увага диригента набуває специфічного спрямування на кожному етапі роботи. На початковому - робота над партитурою (ідеальна концепція), виконавська увага спрямована на цілісне сприйняття тексту, надалі вона зосереджується на окремих деталях. У процесі репетиційної роботи (звукова концепція) увага розподіляється, зберігаючи наскрізну стійкість, охоплюючи усі сторони виконавського процесу, що забезпечує її обсяг і цілісність. У процесі виступу (актуальна концепція), виконавська увага диригента спрямована на цілісне творче виконання хорового твору, здійснюючи одночасне регулювання, контроль і коригування виконавського процесу. Р. Кофман зазначав, що “в диригуванні йдеться не просто про розподіл уваги, про “прив'язку її до ряду звукових об'єктів, а про цілковитий і найсуворіший контроль над ними” [96, 6]. Можемо припустити, що виконавська увага, як психологічна особливість, об'єднана однією виконавською концепцією диригента, спрямованою на відтворення художнього образу. Важливість формування виконавської уваги майбутніх керівників хорових колективів пояснюється тим, що на останньому

етапі (актуальна концепція) виконавська увага контролює реальне звучання, зіставляючи його з ідеальним, коригує неточності виконання, регулює і спрямовує актуальне звучання хору.

Проаналізувавши значну кількість психолого-педагогічних праць щодо визначення поняття “увага” (Л. Виготський, П. Гальперін, О. Лурія, С. Максименко, О. Петровський, В. Страхів та ін.), узагальнюючи теоретичний і практичний досвід у сфері теорії та методики музичного навчання (Г. Коган, Т. Маттей, Г. Нейгауз, Г. Прокоф’єв, Б. Яворський, та ін.), беручи до уваги специфіку структури виконавської диригентсько-хорової діяльності майбутніх учителів музики (Г. Єржемський, Р. Кофман, В. Ражніков), яка включає й комунікативний компонент (встановлення зв’язків із учнями-співвиконавцями), можемо запропонувати авторське визначення *“виконавської уваги вчителя музики” як форми психічної діяльності, що передбачає зосередженість на процесі виконання музики, спрямованість на його організацію, контроль та регулювання.*

Дані висновки надзвичайно важливі у плані подальшої розробки досліджуваної проблеми, зокрема, обґрунтуванні змістового наповнення виконавської уваги, яке ми вбачаємо у розкритті основних характеристик досліджуваного феномену, що проявляються у виконавській диригентсько-хоровій діяльності майбутніх учителів музики. Вирішення даної проблеми потребує врахування особисто-психологічного, системно-цілісного й творчого підходів.

Доцільно виокремити основні положення, актуалізовані видатними диригентами, педагогами і музикантами щодо характеристики виконавської уваги, які визначають: оперативність уваги диригента, що здійснюється в умовах часової незворотності (Г. Єржемський); властивість уваги спрямовуватись не на окремі якості, а на процес руху музики, його організацію й динаміку (І. Глебов), що свідчить про можливість уваги контролювати виконання твору, а також спрямовувати і розподіляти музичні наміри та рухові дії виконавця в часі (Т. Маттей); зосередженість свідомості особистості на

інтерпретації цілого у художньому виконанні (Г. Коган, Г. Прокоф'єв); вплив розумової зосередженості уваги на ефективність виконавського процесу (І. Гофман, С. Савшинський); значимість установки на емоційну передачу художнього образу (В. Муцмахер); спрямованість уваги на відтворення музичного образу, зближення в емоційно-інтелектуальній діяльності емоційного і логічного (Л. Арчажникова, Г. Падалка, Г. Ципін, В. Шацька); взаємозв'язок волі і уваги в оволодінні виконавською майстерністю (Г. Нейгауз, А. Щапов); спрямування уваги на самоконтроль (Л. Арчажникова, Г. Прокоф'єв.); вплив уваги на уміння схоплювати єдність звукового художнього образу між реальним звучанням і результатом діяльності (Л. Ауер, Г. Прокоф'єв). Дані характеристики дають можливість розкрити суттєві ознаки виконавської уваги, які обумовлені: а) приналежністю уваги до часового фактору, що визначає її динамічний характер; б) взаємозв'язком інтелектуальної й емоційної зосередженості в осягненні музичного твору; в) вольовою спрямованістю, яка виражається у довільній концентрації уваги на виконуваному творі; г) ансамблевим характером уваги, спрямованим на встановлення педагогічної взаємодії у процесі спільного виконавського процесу; д) творчою спрямованістю уваги на відтворення виконавської інтерпретації; е) саморегуляцією власних дій, спрямованих на самоконтроль.

Досвід провідних педагогів-музикантів (Л. Арчажникова, Л. Баренбойм, Г. Коган, Л. Маккіннон, В. Муцмахер, Г. Прокоф'єв, С. Савшинський, М. Фейгін, А. Щапов), науковців у сфері теорії та методики диригентсько-хорової підготовки студентів (Н. Абрамова, А. Болгарський, А. Козир, П. Ніколаєнко, Т. Смирнова), результати психолого-педагогічних досліджень на предмет вивчення феномену уваги та розробки її класифікацій у навчально-педагогічній (П. Гальперін, Ф. Гоноболін, М. Добринін, Є. Мілер'ян), професійній (І. Зязюн, В. Кан-Калік, К. Станіславський, І. Страхов, Б. Теплов), художній (В. Страхов), музично-виконавській діяльності (М. Жижина, В. Пустовіт, Д. Юник), теоретична розробка проблеми нашого дослідження, дають підстави для обґрунтування характерних проявів виконавської уваги, в

основі яких закладені: темпоральний характер уваги, обумовлений її динамікою (В. Страхів); інтелектуальний характер уваги, який визначає внутрішню логіку уваги в управлінні діяльністю (Б. Ананьєв, І. Страхів); емоційно-вольове спрямування щодо довільності виконання діяльності; взаємозалежність індивідуальної і колективної уваги у виконавському процесі; творчу спрямованість уваги у процесі виконавської діяльності; спрямованість особистості на перебіг власної внутрішньої діяльності.

Виходячи з темпоральної концепції В. Страхова, ефективність уваги залежить від врівноваженості її функціонування в системі двох протиспрямованих векторів часу: минулого (зворотна увага) і майбутнього (перспективна увага) [206]. Відповідно, у визначенні динаміки виконавської уваги майбутніх учителів музики необхідно звернутись до основних характеристик її проявів, які охоплюють увесь фазово-стадіальний стан уваги у процесі виконання хорового твору: з моменту психологічної готовності (передубага, вторинна передубага); безпосереднього виконання твору (фаза висхідної уваги, позитивного зрушення уваги, оперативної рухливості уваги), результатів виконання твору (післяопераційна увага). У зв'язку з цим, можемо виділити три домінуючі форми виконавської уваги майбутніх керівників дитячих хорових колективів, які забезпечують її динаміку: *передубагу, операційну увагу, післяопераційну увагу* [213].

Передубага майбутнього керівника хору характеризується “поступовим підвищенням інтенсивності зосередженості на предметі виконуваної діяльності” [207, 34]. Це початкова стадія зосередженості особистості, яка проявляється в загальній психологічній готовності до виконання твору, налаштуванні на майбутню діяльність, яка обмежується нижньою і верхньою граничністю [207, 11]. Даний стан зосередженості в диригентському мистецтві проявляється безпосередньо у момент підняття рук, яке прийнято називати “увагою” [67; 74; 155; 242]. У момент нижньої граничності виникає первинне зосередження уваги диригента на темпі, тональності, внутрішньому баченні виконавського плану, технічних труднощах, кульмінаційних моментах і

художньо-виконавських завданнях. Відомий диригент і педагог Г. Шерхен вказує на необхідності спеціального вивчення стану внутрішньої готовності диригента “до початку виконання (хорового твору) і подолання усіх труднощів, які виникають у цьому процесі” [248, 236]. Така готовність зобов’язує хористів максимально зосередитись перед початком виконання твору на особистісних вимогах керівника. Надалі, у період верхньої граничності відбувається формування *вторинної передувати*, яка “характеризується досягненням оптимальної інтенсивності уваги, що дозволяє успішно приступити до виконання основної діяльності” [207, 11]. Дана форма передувати у своїй поглибленій зосередженості організує початок виконання. Саме у цей момент диригент виконує ауфтакт – початок звучання твору. Невиправдане скорочення і надмірне розтягування у часі граничних меж вторинної передувати призводить до суттєвих перешкод у формуванні операційної уваги. *Вторинна передувати*, яку ми розглядаємо у структурі виконавської уваги майбутніх керівників дитячих хорових колективів, забезпечує перехід до наступної динамічної стадії. Саме від вторинної передувати залежить одночасний вступ хористів у відповідному темпі і характері.

Беручи до уваги важливість збереження балансу між зворотною і перспективною формою спрямованості виконавської уваги, враховуючи роль емоційного аспекту у психологічній структурі передувати, доцільно зазначити, що її характер залежить від успішності останньої аналогічної діяльності. Зафіксовані в пам’яті позитивні чи негативні враження, які проявляються в емоційних переживаннях студентів, визначають успішність процесу входження в новий етап виконавської діяльності. Отже, передувати зберігаючи попередню спрямованість, вивільняє свідомість майбутнього диригента від впливу різних перешкод (шуму, публіки тощо), трансформуючись в операційну увагу. Саме від сформованості і характеру передувати майбутнього керівника хорового колективу залежить рівень сформованості операційної уваги – диригента і виконавців, на основі якої здійснюється виконавський процес.

Операційна увага у своїй динамічній особливості характеризується: фазою висхідної уваги - станом “наростаючого поглиблення зосередженості в її продуктивній діловій спрямованості” [207, 34]; позитивним зрушенням уваги, яке характеризується швидким підвищенням її заглибленості і стійкості; спадом уваги, який проявляється зниженням концентрації зосередженості і відволіканням особистості від цілеспрямованої діяльності. Необхідно зазначити, що спад уваги В. Страхов пов’язує із змінами багатьох її характеристик: зниженням інтелектуальної активності, послабленням раціональної вольової регуляції зосередженості, порушенням єдності мислення і зосередженості, змінами емоційно-динамічної характеристики діяльності виконавця [205, 13]. Натомість, позитивне зрушення операційної уваги майбутніх учителів музики, може відбуватись на основі успішного виконання окремих технічних і художніх завдань, позитивної оцінки з боку педагога та зміною власного відношення до диригентсько-хорової діяльності.

Надзвичайно цінним для студентів в оволодінні диригентсько-хоровою майстерністю є вміння швидко орієнтуватись і вчасно реагувати на зміни, котрі відбуваються у процесі хорового виконання, що забезпечує успішне керівництво і регулювання даним процесом. Можливість формування такого вміння здійснюється завдяки оперативній рухливості уваги – однієї із найнеобхідніших динамічних властивостей операційної уваги в умовах неочікуваних змін у діяльності, швидкості виконуваних дій та інших проявів мобільності. У психолого-педагогічних дослідженнях В. Страхова встановлені основні ознаки оперативної рухливості уваги, до яких належать: форсування переключення уваги і підпорядкованість її динаміки завданням швидкого аналізу і виконання дій; виправдане абстрагування від другорядних показників у поєднанні з широким охоптом процесу діяльності; невимушеність і легкість перебудови уваги у відповідності зі змінами в обстановці; самостійне прийняття рішення у найбільш раціональному використанні можливостей зосередження [207, 35]. Від рівня операційної виконавської уваги майбутніх учителів музики залежить якість їх диригентсько-хорової діяльності.

Заключний етап виконавської уваги в її динамічному характері проявляється у *післяопераційній увазі* [207, 35], яка проявляється у зосередженні на результатах виконавської діяльності після її закінчення, оскільки під час самого процесу – керування хором, деякі моменти хоча і фіксувались увагою виконавця, але на їх осмислення й корекцію “не вистачало часу”. Специфіка даного виду виконавської уваги полягає у мисленому відтворенні виконавцем завершальної діяльності, визначенні допущених помилок, оцінці процесу і результату виконання, а також висновків стосовно подальшого удосконалення керівництва даним процесом. Характерні прояви стадіально-фазової динаміки виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі виконання хорового твору представлено на рис.1.2

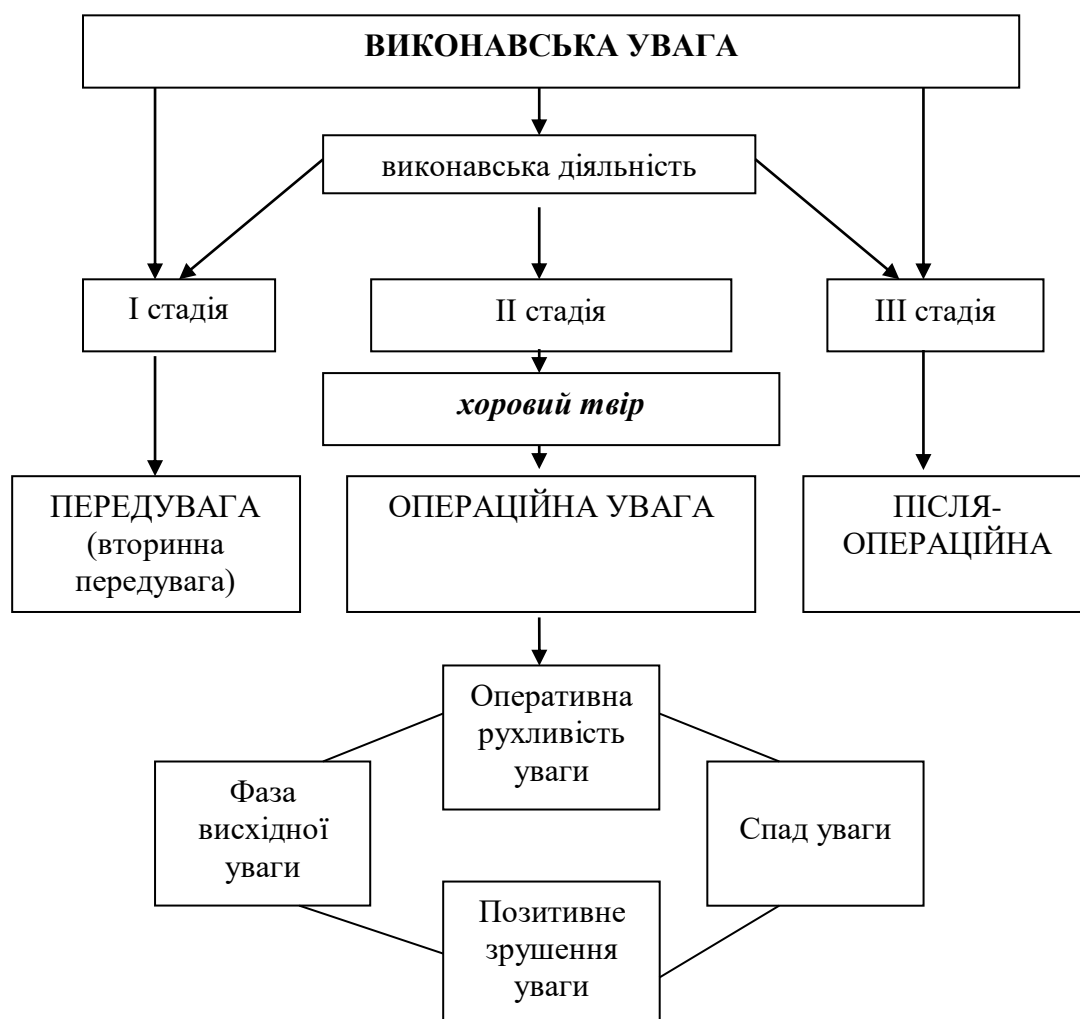


Рис.1.2 Основні характеристики проявів виконавської уваги майбутніх учителів музики у стадіально-фазовій динаміці.

Динаміка формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки зумовлена специфікою хорового твору, композиторським задумом і вимагає від виконавця, за словами І. Страхова, “послідовної, логічно впорядкованої думки, схематизації мисленнєвого процесу, яка виражається в усвідомленні ключових питань змісту..., уміння слідкувати за ходом думок, особливо під час їх складного руху” [213, 20], що і відбувається у процесі виконавської диригентсько-хорової діяльності. Крім того, під час публічного виступу, як зазначає А. Островський, “проявляються різні властивості природи виконавця: воля, інтелект, глибина емоцій, творча фантазія” [139], тощо.

У визначенні основних характеристик виконавської уваги, крім ранніх форм її генетичного походження, а саме емоційної (мимовільної, пасивної) і вольової (довільної, активної) уваги, необхідно враховувати й інтелектуальну її основу, яка полягає у взаємозв'язку уваги з пізнавальними процесами, на що вказують експериментальні психолого-педагогічні дослідження Б. Ананьєва, І. Страхова. Інтелектуальна увага, як окремий вид уваги, вводить В. Страховим у традиційну класифікацію, аргументом чого виступає виявлення інтелектуальної уваги як масштабного і поліфункціонального явища у будь-якій діяльності. Не виключенням виступає й музично-виконавська диригентсько-хорова діяльність майбутніх учителів музики. Навпаки, значна кількість науковців у галузі музичної педагогіки (Б. Асаф'єв, Т. Маттей, Ш. Мюнш, Г. Нейгауз, А. Пазовський, В. Фуртвенглер, Б. Яворський) неодноразово вказували на важливість розвитку інтелекту у фаховій підготовці виконавців-музикантів. Ще до виявлення інтелектуальної природи уваги психолого-педагогічною наукою, Б. Яворським було встановлено і обґрунтовано значення інтелекту у музичному виконавському процесі. Вчений зазначав, що “музичне виконання складається з: 1) інстинкту; 2) навику; 3) інтелекту” [232, 7].

На даному етапі дослідження доцільно зазначити, що інтелектуальна увага, поряд з емоційною і вольовою, утворює врівноважену систему-класифікацію, види якої можуть взаємопроникати одна в іншу, набувати

пріоритетного значення (залежно від спрямованості особистості), зберігаючи свої характерні особливості. Коректність визначення наступних характеристик виконавської уваги майбутніх учителів музики, зумовлена не лише класифікацією В. Страхова, а й природою музичного-виконавського мистецтва, в основі якого лежить принцип раціонального і емоційного [67; 88; 127; 140; 246], логічного і чуттєвого осягнення музичних творів [11; 170]. Стосовно диригентського виконання, А. Пазовський зазначав, що “диригент живе у своїй творчості двома я. Перше я – його творча фантазія – включає в себе уяву, почуття, темперамент. Друге я – розум диригента, який контролює і спрямовує творчий процес думкою, логікою розвитку музичного образу” [142, 350].

Згідно даного положення виокремлюємо характеристики виконавської уваги, які у різних ситуативних модифікаціях проявляються на усіх динамічних стадіях диригентсько-виконавської діяльності: **емоційна, вольова, логічна, творча**, що потребує подальшого детального обґрунтування.

Однією із основних характеристик виконавської уваги майбутніх учителів музики є **емоційна увага**, оскільки музично-виконавська диригентська діяльність відрізняється високим рівнем емоційної насиченості. Прояв даної характеристики уваги обумовлений також і самою специфікою музичного виконавства, оскільки будь-який музичний твір містить емоційний підтекст закладений композитором, що впливає на особистісні переживання виконавця. Керуючись емоційно-виразним підтекстом музичного твору, виконавець мимовільно включається у сферу почуттів автора. Відтак, емоційна увага майбутнього керівника хору розподіляється на: 1) відтворення емоційно-виразної лінії розвитку хорового твору, продиктованої автором; 2) адекватне відтворення власної інтерпретації композиторського задуму. Водночас, виконавець зосереджує увагу на емоційних переживаннях стосовно своєї виконавської діяльності, які відрізняються фрагментарним характером у процесі концертного виступу. Такий прояв емоційної уваги спрямований на внутрішній світ виконавця – переживання емоційного стану щодо виконуваної діяльності, яка набуває своєї актуальності під час відповідальних виступів.

Розвиток емоційної уваги майбутніх учителів музики впливає на успішність їх виконавської диригентсько-хорової діяльності, оскільки “емоційні переживання (емоції, почуття, настрої, афекти, стреси, пристрасті) супроводжують не тільки художні, але й усі інші пізнавальні акти, активізують сприймання, пам’ять, мислення, уяву, впливають на особистісні прояви (інтереси, потреби, мотиви)” [168, 94]. У даному контексті процес переживання варто розглядати як “процес пристрасного інтелектуально-емоційного відображення, оцінки, активної переробки зовнішніх і внутрішніх впливів, смислових утворень у відповідності з можливостями і потребами особистості, вимогами діяльності” [23, 53]. На присутність оцінки в емоціях, що дає можливість контролювати та коригувати діяльність, вказує О. Рудницька, наголошуючи на тому, що “зміст навчального матеріалу, процес його вивчення, міжособистісні відносини педагога та учня обов’язково мають бути емоційно забарвленими” [168, 94].

Відповідно особливого значення в оволодінні виконавською диригентсько-хоровою діяльністю майбутніх учителів музики набуває значення емоційного чинника. Г. Коган зазначає, що “пристрасне відношення до справи впливає благотворно на весь процес художньо-виконавської праці” [86, 120], обумовлюючи це тим, що емоційний підйом митця збільшує його фізичні можливості, забезпечує тривалість зосередженої праці, впливає на пам’ять тощо. Таким чином, очевидною є пріоритетна позиція емоційної уваги у виконавській діяльності майбутніх учителів музики, яка простежується у роботі над музичним твором, про що свідчить аналіз значної кількості фундаментальних музично-педагогічних праць (Л. Арчажникова, Ф. Блуменфельд, Л. Бочкарьов, Г. Падалка, Г. Прокоф’єв, О. Рудницька). Особливого значення формування емоційної уваги студентів набуває вже на початку вивчення хорового твору, коли створюється художній образ, оскільки, на відміну від інструментальної підготовки, оволодіння диригентсько-хоровим фахом передбачає виникнення так званої “емоційної гіпотези” (Г. Прокоф’єв) ще до початку репетиційної роботи – до моменту зустрічі диригента з власним

виконавським інструментом – хором колективом [74; 159]. Не менш актуальною є роль виконавської емоційної уваги на етапі вивчення твору, оскільки диригент повинен уміти заряджати колектив емоційним інтересом, викликати емоційну увагу до відтворення художнього образу у процесі виконавської діяльності [66; 151], а також до її результатів, оскільки “емоційність уваги є психологічним фактором захопленістю діяльністю” [213, 18]. Таким чином, емоційна увага забезпечує здійснення *пізнавальної, пошукової, орієнтувально-оцінної* функцій.

Разом з тим, у процесі технічної роботи над виконуваним твором, емоційна увага майбутнього керівника хору потребує актуалізації інтелектуальної уваги, спрямованої на подолання виконавських труднощів, що не можливе без залучення вольового компоненту. На даному етапі інтелектуально-вольове підґрунтя емоційної уваги створює передумови для подальшого її збереження і поглиблення аж до завершального етапу, коли відбувається виконавська реалізація музичного образу. Оперативність емоційної уваги проявляється безпосередньо у момент виконання твору, але її значення актуалізується і після виступу, зберігаючи в пам’яті виконавця пережиті ним емоційні відчуття, які пізніше час від часу реконструюються у вигляді різних епізодів свого виступу, що дає можливість говорити про темпоральну властивість емоційної уваги. Дана закономірність розкриває нові можливості педагогічного впливу на формування емоційної уваги майбутніх учителів музики, що є одним із провідних чинників в оволодінні диригентсько-хоровим фахом.

Успішність виконання диригентсько-хорової діяльності забезпечує вольовий характер виконавської уваги, проблема формування якої неодноразово актуалізувалася музично-педагогічною наукою [132; 258]. Погляди педагога і диригента Ф. Блуменфельд щодо компонентів виконавської обдарованості музикантів обумовлюють наявність “гарячого емоційного відгуку на мистецтво і волі до його втілення” [15, 83]. У результаті багаторічних спостережень стосовно розвитку художньої виконавської волі,

Г. Прокоф'єв зауважує про “необхідність вироблення прямого інтересу учня до своєї виконавської діяльності” [151, 434], що передбачає формування вольової уваги виконавця.

Визначаючи місце *вольової уваги* у структурі характеристик виконавської уваги майбутніх учителів музики, необхідно зазначити, що генетично вона розвивається на основі емоційної, але відрізняється свідомою спрямованістю і цілеспрямованими вольовими зусиллями особистості. Для вольової уваги особливо важливими є достатній рівень розвитку вольових якостей майбутнього виконавця. Відтак, на основі тривалої зосередженості майбутнього керівника хору на процесі виконання, засобами диригентсько-хорових умінь і навичок, здійснюється основна функція вольової уваги – *регулювання і контроль* виконавської діяльності.

Із вольовою увагою пов'язана проблема подолання майбутніми керівниками хору небажання займатись необхідною діяльністю, яка пояснюється складністю “входження” у роботу, різними труднощами в оволодінні диригентською технікою й управлінні художнім колективом, зниженням інтересу до результатів і самого процесу диригентсько-хорової діяльності, а також наявністю внутрішніх і зовнішніх факторів, які негативно впливають на виконавський процес. Успішність процесу поетапного розучування хорового твору майбутнім диригентом забезпечується властивістю виконавської уваги спільного функціонування вольової й емоційної характеристик уваги, шляхом їх ситуативних проявів. Пріоритетність домінування тієї чи іншої характеристики обумовлена змінами (очікуваними або раптовими), які відбуваються безпосередньо під час виконання твору. Превалювання вольової уваги забезпечує подолання виконавських труднощів й спрямованість на досягнення основної мети – цілісність відтворення художнього образу твору.

Особливої значимості набуває важливість сформованості вольової уваги у самостійній роботі майбутніх керівників хорових колективів. У зв'язку з чим Б. Яворський зазначав, що “займатися музикою – означає тренувати свою

волю” [232, 10]. У процесі виконання учень постійно повинен ставити мету і добиватися її, “цілеспрямовано діяти у виразній боротьбі за бажаний йому результат” [151, 435]. У висловлюваннях І. Гофмана підкреслюється необхідність розвитку вольової уваги виконавців стосовно самостійної підготовки: “...у процесі занять кількісна сторона має значення лише у поєднанні з якісною. Уважність і зосередженість роблять зайвими усякі розпитування на рахунок того, скільки потрібно працювати” [49, 82]. Дане положення пояснюють педагогічні погляди Л. Ауера, який наполягав, що без контролю і самоспостережень учень тільки розвиває і удосконалює свої помилки [12]. Відтак, необхідно зазначити, що якісні відмінності вольової уваги студентів у процесі виконавської диригентсько-хорової підготовки проявляються засобом свідомої цілеспрямованої регуляції організації виконавської діяльності, успішність якої залежить від рівня самоконтролю за виконанням, що забезпечує *контрольно-коригуюча* функція уваги, яка виражається “у зосередженні на перевірці правильності виконання дій і усуненні допущених помилок” [207, 31]. Сукупність даних показників обумовлює сформованість вольової уваги студентів, яка здійснюється у процесі навчальної диригентсько-хорової підготовки у вищому навчальному закладі.

Значна частина науковців у сфері музичної педагогіки пов’язують успішність навчання майбутніх виконавців із увагою, спричиненою активізацією аналітико-синтетичних розумових процесів особистості [5; 9; 24; 205; 212]. До особистості диригента у цьому відношенні завжди ставились високі вимоги. Г. Шерхен підкреслював, що “диригент – найінтелектуальніша фігура у виконавському мистецтві” [248, 216]. Відомий диригент О. Іванов-Радкевич співвідносить наявність високого інтелектуального і музичного рівня студента із можливістю виконувати “більші вимоги з боку педагога” [74, 12]. Педагог-піаніст І. Гофман пов’язує недоліки виконання музичних творів із пасивністю мисленнєвих процесів учнів, зауважуючи, що “плідною робота буде тільки тоді, коли вона виконується з повною розумовою зосередженістю” [49, 82]. Відомий фахівець у галузі музичної педагогіки Л. Арчажникова, вказує

на тісний зв'язок уваги з мисленням і зазначає: “там, де не має уваги, не може бути свідомого відношення до мистецтва. І не випадково у будь-якому творчому процесі говорять про уміння зосереджуватись – концентрувати своє уміння на конкретній задачі. Зосередженість проявляється тоді, коли у процесі освоєння нового матеріалу свідомість поповнюється новими знаннями, які стимулюють пізнавальну діяльність і активізують мислення” [9, 97]. У результаті експериментальних досліджень О. Бурської щодо проблеми розвитку музично-виконавського мислення студентів, виявлено взаємозалежність свідомого управління і контролю виконавських рухів шляхом внутрішнього спрямування уваги виконавця на явища художнього порядку [24]. Отже, до основних проявів виконавської уваги студентів у процесі виконання диригентсько-хорової діяльності, необхідним є включення такої форми інтелектуальної уваги (В. Страхов), яка характеризується: “єдністю мислення і зосередженістю, наявністю пізнавальної задачі, що визначає внутрішню логіку уваги і мовленнєве (внутрішнє і зовнішнє) управління увагою в діяльності” [207, 33], що знаходить втілення на рівні специфічного художнього пізнання.

Введення інтелектуального складника до основних характеристик виконавської уваги забезпечується *логічною увагою*, в основі якої закладена властивість мислення до здійснення логічних операцій. Вибір назви даної характеристики виконавської уваги обумовлений як специфікою виконавської диригентсько-хорової діяльності майбутніх учителів музики, так і віковими особливостями юнацького віку [31, 232], оскільки для студентів особливо цінними є самостійність, переконливість і логічність суджень, що свідчить про можливість висловлення власних суджень на основі “мобільності і гнучкості” отриманих знань [166, 7]. В. Бруно вказує, що майбутній керівник хору повинен у першу чергу звертати увагу на основну лінію у логічному розвитку музичного процесу, якій виконавець підпорядковує усі свої здібності як у відношенні наспівності, так і ритмічної енергії при змінах засобів виразності. Майбутній диригент, як інтерпретатор, повинен “ясно усвідомлювати значення цієї основної лінії, адже під багатоголоссям ні в якому разі не слід розуміти

узгодженість рівнозначних голосів” [25, 321]. Провідна роль варіюється між верхнім, нижнім або середніми голосами. Логічність викладу залежить від інтерпретації хорового твору диригента, від його уміння пристосовувати до основної лінії інші голоси у відношенні динаміки і виразності. Специфіка логічної уваги у диригентсько-хоровій діяльності обумовлена вибором виконавця найбільш доцільних технічних і художніх прийомів у відтворенні музичного образу.

Наукове пояснення функціонування логічної уваги майбутніх диригентів хору обґрунтоване у психолого-педагогічних дослідженнях В. Страхова [205]. Вченим визначені основні властивості логічної (інтелектуальної) уваги: *диференційна і цілісна увага*, які відрізняються в залежності від їх спрямованості відповідно на деталі діяльності або на сприйняття її у повному об’ємі [205, 9], а також *перспективна і зворотна* властивість інтелектуальної уваги [205, 8], що становить педагогічну і методичну цінність у формуванні логічної виконавської уваги студентів. Стосовно нашого дослідження, дане положення уможливорює пояснення виконавської уваги керівника хору, спрямованої на цілісність відтворення художнього образу із одночасним збереженням розподілу уваги виконавця на окремі деталі музичного твору – стрій, частковий і загальний ансамбль, контроль за відповідністю реального звучання хору з ідеальним, диригентські жести, що відповідає принципу цілісності, на якому ґрунтується уся система диригування. У своїй єдності диференційна і цілісна властивості логічної виконавської уваги сприяють успішності виконавської діяльності, адекватності відображення і продуктивності робочого стану свідомості [205, 33].

Властивості перспективної і зворотної форм логічної виконавської уваги простежуються у динаміці передувачи і післяопераційної уваги, що становить значний педагогічний інтерес для методики музичного навчання стосовно проблеми розвитку і удосконалення виконавської майстерності майбутніх учителів музики. Це пов’язане із перспективністю уваги майбутнього керівника хору, спрямованої на цілісне відтворення виконавського задуму, обумовленого

відтворенням художнього образу як у найближчий час, так із проекцією на відносно віддалений період, у якому, завдяки виправленню недоліків можливе досягнення студентом поставленої художньо-виконавської мети. Зворотність уваги, що проявляється у післяопераційній виконавській увазі, пов'язана з оперуванням різної за давністю виконавської діяльності, виконуючи функцію аналізу якості своїх дій та встановленні причин успішних і невдалих виступів [205, 8]. У результаті зворотного аналізу відбувається цілісне уявлення студентом свого виконавського рівня. Недоліки, зафіксовані в результаті зворотної уваги, виконавець намагається попередити в майбутньому, цілеспрямовано і систематично удосконалюючи свої виконавські уміння й навички. Безпосередньо в музиці виправити помилку мало ймовірно, її можна тільки попередити. Тому, як зазначав Г. Шерхен, викладання повинно розвивати в майбутнього диригента “присутність духу, здібність спостерігати і все передбачити наперед” [248, 217]. Перспективність логічної виконавської уваги проявляється у можливості передбачати і прискіпати помилки, неточності, недоліки виконання. Відтак, зворотність і перспективність виконавської уваги майбутніх учителів музики у своїй єдності виконують *пошукову, випереджально-регулюючу, орієнтувальну-оцінну, контрольну-коригуючу* функції логічної виконавської уваги, спрямовуючи свідомість студента до пошуків більш логічних і раціональних прийомів вирішення художніх виконавських завдань.

Актуалізуючи проблему творчості і контролю у виконавській диригентсько-хоровій діяльності, Г. Єржемський вказує на те, що вони є психологічними антагоністами, оскільки “творчість ніби намагається подавити собою контроль, а контроль – процес творчості” [66, 6]. Але науковець наголошує й на тому, що у виконавському процесі диригента, творчість і контроль повинні не тільки співіснувати разом, але й активно взаємодіяти. При цьому, Г. Єржемський наголошує на важливості здійснення контролю безпосередньо у виконавському процесі з боку диригента за результатами своєї творчої діяльності. На нашу думку, дана проблема не містить суттєвого

протиріччя. З огляду позиції феномену формування уваги майбутніх учителів музики, поняття творчості і контролю є тотожними у виконавській диригентсько-хоровій діяльності. Підтвердженням цьому є погляди К. Станіславського, який неодноразово вказував на те, що “талант – це саме і є подовжений період уваги”, що “центр людської творчості – увага, а творчість”, за його словами – “перш за все повна зосередженість нашої духовної і фізичної природи” [202, 76]. Стосовно контролю, доцільно зазначити, що у психолого-педагогічній науці однією із функцій уваги прийнято вважати контролюючу функцію (М. Добринін, І. Страхів). Деякі вчені, визначають власне увагу як “ідеальну, скорочену і автоматизовану форму контролю” (П. Гальперін) або таку, що “...служить механізмом контролю діяльності” (О. Лурія). Беручи до уваги дані положення, можна зробити висновок, що саме у виконавській увазі керівника хорового колективу поняття творчість і контроль зводяться до одного цілого, оскільки виконавська увага – це увага *творча*, а водночас і контролююча. Таким чином, однією з основних характеристик виконавської уваги є творча увага.

Оскільки, хоровий спів є видом колективної творчості, у визначенні складників виконавської уваги майбутніх учителів музики необхідно долучитися до виокремлення особливої характеристики уваги, яка б розкривала специфіку взаємодії керівника і учасників виконавського процесу, що виявляється в “організації спільних дій, узгодженості їх індивідуальних намірів і установок з власними художніми цілями, виробленні єдиної виконавської стратегії і тактики відтворення авторського задуму” [66, 43]. В основі такої взаємодії закладений процес спілкування, обумовлений властивістю взаємопроникнення уваги керівника і хорового колективу, яка передбачає узгодженість індивідуальної уваги учасників виконавського процесу із колективною. “Руйнування такого стану уваги до результатів дій своїх партнерів у творчому процесі, - на думку Г. Єржемського, - знищує усю систему їх взаємодії, втрачаючи ефективність і предметну спрямованість” [66, 43]. Відтак, колективна увага, обумовлена єдністю і взаємозв’язком

спільної зосередженості виконавців, проявляється в результаті об'єднання і пристосування характерних властивостей індивідуальної уваги кожного хориста у цілісну організацію, спрямовану на виконання хорового твору. Водночас, В. Страхов визначає колективну увагу не як суму індивідуальних її проявів у спільному виконавському процесі, а як “нове якісне утворення, яке вбирає кращі прояви уваги окремих учасників спільних дій” [207, 37]. У процесі спільного виконання хорових творів для учасника колективу стає можливим об'єктивне усвідомлення переваг і недоліків власної уваги, на основі порівняння своїх властивостей уваги з особливостями інших хористів, що має особливе виховне значення для самовдосконалення виконавської уваги.

У даному контексті набуває актуальності проблема раціонального педагогічного керівництва колективною увагою учнів-хористів безпосередньо під час виступу, обумовленого випереджальним проявом виконавської уваги вчителя-хормейстера. Активізація виконавської колективної уваги учнів пов'язана із постійним передбаченням диригентом дій хористів, яке пояснюється випереджальною функцією ауфтакту – “інструменту психологічного впливу на музичний колектив” [66]. Г. Єржемський зазначає, що таке “випередження дає можливість не тільки регулювати чужі дії, але й внутрішньо відтворювати твір, відчувати його як внутрішню, цілісну художню конструкцію” [66, 70]. Випереджально-регулююча функція уваги диригента полягає у забезпеченні злагоджених дій усіх учасників виконавського процесу, що потребує від нього здібності до розподілу уваги між великою кількістю об'єктів, які складають цілісну структуру творчої взаємодії. Увага диригента набуває ансамблевого характеру, оскільки у процесі виступу він є не лише керівником, а й безпосереднім учасником спільної виконавської дії. Враховуючи даний аспект, ми схильні до визначення і включення до складників виконавської уваги *ансамблевої уваги*, як основної характеристики, яка зберігає властивості колективної уваги й охоплює усі можливі структурні модифікації взаємопрямованої виконавської уваги у системі “диригент-хорист”, “диригент-хор”, “хорист-вокальна партія”, “хорист-хор” тощо.

Для успішного удосконалення своїх професійних функцій, майбутній керівник хору повинен навчитися управляти власними діями і психічним станом під час виконання. Володіння здібністю до самоуправління і саморегуляції своїх рухів є визначним фактором професіоналізму диригента [66, 58]. Г. Шерхен наголошував, що “майбутній диригент повинен уміти спостерігати за собою, реагувати на власні дії, створюючи цим передумови для справжнього самоконтролю” [248, 214]. Визначаючи стан керівника хору в момент диригування, Л. Блех зазначає, що диригент “повинен бути одночасно виконавцем, слухачем і критиком” і визнає, що “під час диригування в свідомості проносяться безліч думок, які якимось чином впливають на загальну емоційну лінію..., однак порушити таємничий зв’язок між виконуваним мною твором і моїм відчуттям вони не можуть” [18, 452]. Отже, у процесі диригування виконавська увага набуває спрямованості на власні думки, почуття, переживання, пов’язані із особистісно-професійними психологічними проявами музиканта. Особливої актуальності самоспрямована увага набуває у процесі сценічного виступу, що нерідко приводить виконавця у стан естрадного хвилювання, який має різні наслідки для становлення майбутнього фахівця.

Дана проблема набула вивчення у працях музичних психологів (Л. Бочкарьов, Ю. Цагареллі, Г. Ципін) і педагогів-музикантів (Г. Коган, Г. Прокоф’єв, Д. Юник), які розглядають вплив естради на виконавську діяльність, визначаючи уміння виконавців володіти власною увагою як провідний чинник успішності виконуваної діяльності. Г. Прокоф’єв вказує, що в незвичних умовах виступу увага виконавця повинна зберігати свій розподіл, завдяки чому виробляється уміння самокритично і виразно оцінювати щойно здійснене виконання. Уміння на ходу фіксувати всі особливості виконання для подальшого їх аналізу, формується в результаті виконавського досвіду. На початкових стадіях оволодіння виконавською поведінкою під час виступу, увага студента потребує педагогічно вірного керівництва з боку викладача. У даному контексті актуалізується значення динамічних стадій уваги (передумови,

операційної й післяопераційної уваги) у взаємозв'язку із емоційною, вольовою, логічною, творчою і ансамблевою характеристиками.

Важливого значення у формуванні виконавської уваги набуває властивість особистості спрямовувати увагу не “на себе” (К. Станіславський) і свої дії, а на повноцінне втілення задумів композитора і власної виконавської концепції хорового твору, що потребує саморегуляції зовнішніх впливів і власних психологічних станів. У процесі виконання набуває важливості сформованість *саморегулюючої уваги*, яка виражається в умінні виконавця сприймати, мислити і діяти у даний відрізок часу за наявності кількох спрямувань. Вона тісно пов'язана із рефлексією - “формою теоретичної діяльності суспільно розвиненої особистості, спрямованої на усвідомлення власних психічних актів і станів” [168, 68].

У процесі функціонування саморегулюючої уваги майбутнього керівника хору під час виконання, “можливість рефлексивної саморегуляції розкриває розмежування функцій особистості: Я- контролера і Я – виконавця, яке показує, що результатом дослідження себе стає переосмислення своїх власних відносин з довколишнім предметно-соціальним світом та вибір способів дій, спрямованих на зміну власного Я” [168, 68]. Процес формування саморегулюючої уваги студентів забезпечує переважно інтелектуально-вольова регуляція, що у своєму вольовому прояві коригує емоційні стани виконавців, тим самим підвищуючи дієвість аналізу виконання. Визначення рівня сформованості саморегулюючої уваги майбутніх учителів музики, розкриває перед педагогом перспективи подальшого розвитку виконавської уваги студентів в умовах публічного виступу.

Прояви характеристик виконавської уваги свідчать про її багатоплощинність і динамічність, зумовлені специфікою диригентсько-хорової діяльності, де кожна площина не заважає іншій, а, навпаки, в їх діалектичній єдності і поетапно-ситуативній пріоритетності проявів створюють цілісну регульовану систему основних складників виконавської уваги майбутніх учителів музики, що унаочнено на рис. 1.3.

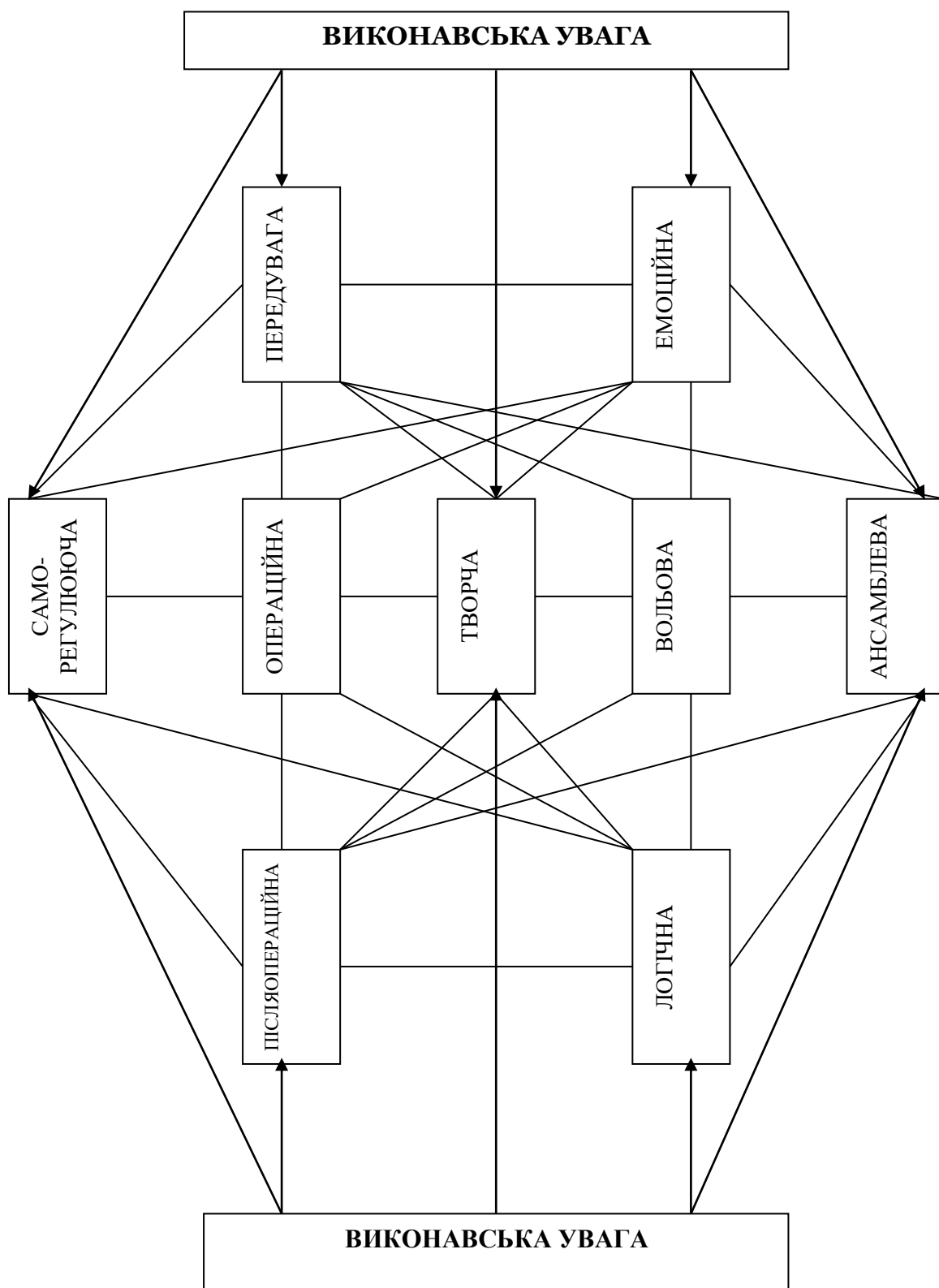


Рис.1.3 Система проявів характеристик виконавської уваги майбутніх учителів музики – керівників дитячих хорових колективів

Взаємопроникнення визначених проявів у тривимірній площині відображають стадіально-фазову динаміку виконавського процесу (*передувага,*

операційна, післяопераційна увага), пріоритетність прояву характеристик за генетичним походженням (*емоційна, вольова, логічна, творча*), спрямування уваги за формою діяльності (*ансамблева, саморегулююча*), що у своїй різній модифікаційній варіантності забезпечують функціонування виконавської уваги.

Узагальнюючи прояви характеристик зазначених елементів, необхідно виділити **основні функції виконавської уваги** майбутнього вчителя музики у процесі виконавської диригентсько-хорової діяльності: пізнавальну, пошукову, орієнтувальну-оцінну, випереджально-регулюючу, контрольну-коригуючу, творчу. Визначення зазначених функцій має концептуальне значення для розробки методики формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Висновки до першого розділу

Аналіз теоретико-методологічних основ проблеми формування уваги майбутніх учителів музики дозволив зробити такі висновки:

- створення цілісної системи формування виконавської уваги майбутніх учителів музики потребує врахування інтеграційного, системно-цілісного, особистісно-психологічного, діяльнісного, творчого та акмеологічного підходів;

- метою формування виконавської уваги майбутніх учителів музики є забезпечення процесу ефективної їх підготовки до музично-естетичного навчання школярів на засадах особистісно-орієнтованої педагогіки;

- виокремлено основні напрями вирішення досліджуваної проблеми педагогічною наукою, в результаті яких виявлено передумови формування уваги майбутніх учителів у процесі фахового навчання, які включають: оволодіння знаннями щодо проблеми формування уваги; специфічність спеціально організованої діяльності; стійкість мотивації до діяльності і усвідомлення важливості уваги для її виконання; автоматизація певних педагогічних операцій, набутих умінь і навичок, завдяки чому увага

спрямовується на досягнення більш значимої мети; спеціальні вправи для вправлення уваги; використання різних видів уваги у навчальному процесі; педагогічна установка й методично вірне керівництво з боку педагога;

- розгляд уваги через призму теорії діяльності дозволяє встановити залежність формування уваги майбутніх учителів музики від специфіки музично-педагогічної діяльності, конкретизувати класифікацію видів уваги, що її забезпечують. Встановлено специфіку уваги майбутнього вчителя музики, яку розкривають *загальні види уваги*: зовнішня і внутрішня увага; слухова, зорова, моторна увага; мимовільна - емоційна (примусова, невільна, звична), довільна – вольова (власне довільна, вольова, вичікувальна), післядовільна (спонтанна), інтелектуальна та *специфічно-фахові*: діагностична, художньо-комунікативна, художня, сценічна, творча;

- аналіз специфіки виконавської музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музики дозволив виокремити феномен *“виконавської уваги вчителя музики”* як специфічний вид уваги, що забезпечує цілісність виконавського процесу;

- обґрунтування теоретико-методологічних засад та концептуальних підходів до сутності та змісту уваги майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності, дозволило запропонувати *авторське визначення “виконавської уваги вчителя музики”* як *форми психічної діяльності, що передбачає зосередженість на процесі виконання музики, спрямованість на його організацію, контроль та регулювання*;

- розкриття змістового наповнення дефініції виконавської уваги майбутніх учителів музики як керівників дитячих хорових колективів характеризує виконавську увагу як цілісну регульовану систему ситуативно-пріоритетних проявів модифікаційної варіантності *емоційної, вольової, логічної, творчої, ансамблевої, саморегулюючої* характеристик уваги у діалектичній єдності із *передумовою, операційною та післяопераційною* її складовими. що забезпечує оптимальне функціонування виконавської уваги;

- виокремлено основні функції виконавської уваги майбутнього вчителя музики: пізнавальну, пошукову, орієнтувально-оцінну, випереджально-регулюючу, контрольну-коригуючу, творчу;

Визначення теоретичних основ формування виконавської уваги майбутніх учителів музики дають підстави для вирішення наступних завдань, а саме: визначення й обґрунтування компонентної структури, критеріїв і показників досліджуваного феномену та розробки на цій основі методичного забезпечення діагностики і формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [187; 188; 189; 190; 191; 198; 200].

РОЗДІЛ II

СТАН МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ УВАГИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Компонентна структура виконавської уваги студентів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін

Аналіз механізмів утворення, функціонування й результатів виконавської уваги у нашому дослідженні дозволяє визначити основні чинники формування даного феномену у диригентсько-хоровій діяльності майбутніх учителів музики й розглянути їх у складі компонентної структури виконавської уваги.

Визначаючи основні компоненти формування виконавської уваги, ми виходили з того, що функціонування даного феномену залежить від сформованості у майбутніх керівників дитячих хорів відповідної спрямованості, потреб і мотивів до виконавської диригентсько-хорової діяльності (мотиваційно-спрямовуючий компонент), наявності емоційного й інтелектуального досвіду в оцінці творів хорового мистецтва, творчого підходу до осмислення виконавської концепції твору (виконавсько-оцінний компонент), умінь самостійного планування, корекції й регуляції виконавської діяльності (регулятивно-діяльнісний компонент).

Виділення **мотиваційно-спрямовуючого компоненту** у формуванні досліджуваного феномену зумовлене взаємозалежністю уваги і мотивації у навчальній діяльності, що має актуальне значення для розвитку теорії, методики та практики музичного навчання. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про значний інтерес вчених до проблем формування мотиваційної сфери особистості у різноманітних галузях її діяльності, оскільки мотивація розглядається наукою як важливий компонент у структурі людської діяльності (Б. Ананьєв, Л. Виготський, С. Рубінштейн). Психологічні проблеми

мотивації поведінки людини розкриті у працях вітчизняних і зарубіжних вчених: Дж. Гілфорда, Ю. Гіппенрейтер, С. Занюка, О. Леонтєва, Д. Макклеланда, О. Петровського, С. Рубінштейна, Д. Узнадзе, П. Якобсона та ін. Вивченню мотивів праці присвячені дослідження К. Платонова, В. Ядова. Роботи В. Петрушина, Н. Тихомирової, П. Якобсона розкривають особливості мотивації особистості до творчої діяльності. Значна частина праць Л. Божович, О. Леонтєва, В. Рутковської та інших науковців присвячені визначенню впливу мотивації на навчальну діяльність. Зв'язок мотиваційної сфери із спрямованістю особистості встановлено у доробку Л. Божович, Л. Славіної, В. Мерліна. У роботах Б. Ананьєва експериментально досліджений вплив педагогічної оцінки на мотиваційну сферу особистості учня. Значення пізнавального інтересу у формуванні мотивації до навчання розкриті у психолого-педагогічних працях Л. Арчажникової, М. Добриніна, В. Іванова, С. Рубінштейна, Г. Щукиної, до професії вчителя музики - у дослідженнях В. Яконюка. Групи мотивів виконавської музичної діяльності розкриті у роботах Л. Бочкарьова, диригентсько-хорової – В. Ражнікова. Результати значного наукового доробку проблеми мотивації лягли в основу розробки компонентної структури формування виконавської уваги майбутніх учителів музики – керівників дитячих хорових колективів.

Значимість мотивації у діяльності психічних процесів неодноразово підкреслювалась у психолого-педагогічних дослідженнях М. Добриніна, В. Рибалки, В. Страхова, Б. Теплової. У працях М. Добриніна доведена взаємозалежність впливу особистісно значимих мотивів діяльності на продуктивність уваги. Проблема усвідомлення значимості діяльності і вплив її мотивів на ефективність функціонування уваги досліджена у працях Н. Лаврової, Л. Солнцевої. Однак, психолого-педагогічна наука випускає з поля зору яскраво виражену взаємозалежність, яка простежується між увагою і мотивацією.

Встановлюючи взаємозалежність мотиву й уваги у навчально-виконавській діяльності доцільно звернутися до аналізу сутності понять мотиву

та мотивації у психолого-педагогічній літературі. У “Словнику навчально-педагогічних понять і термінів” за редакцією Л. Вовк, мотив характеризується як “спонукальна причина дій і вчинків людини” [29, 48]. Водночас зазначається, що основним мотивом є потреба особистості. О. Леонтьєв підкреслює, що досягнення мотиву задовольняє потребу, але потреба, яка не знайшла свого предмету (мотиву), здатна до утворення лише пошукових дій [108]. Відтак, суб’єкта можуть спонукати до певної діяльності різні мотиви. З цього приводу С. Занюк зазначає, що “чим більше мотивів детермінує діяльність, тим вищим є загальний рівень мотивації” [69, 7], пояснюючи мотивацію як сукупність спонукальних факторів, які визначають активність особистості, або, як - усі мотиви, потреби, стимули, ситуативні чинники, які детермінують поведінку людини. У той же час, на відміну від мотивів, які є відносно стійкими утвореннями особистості, ситуативні фактори можуть змінюватись, що зумовлює значні можливості педагогічного впливу на активність особистості в цілому й, у першу чергу, - на виконавську увагу. Правомірність ототожнення нами понять “*активності особистості*” і “*виконавської уваги*” обумовлена загально визначенням феномену уваги, як “зосередженості і спрямованості *активності* людини на що-небудь, що має те або інше значення для неї” (О. Петровський) [145, 228].

Натомість у визначенні мотивів виконавської диригентсько-хорової діяльності студентів, які сприяють формуванню виконавської уваги, важливо враховувати *спрямованість особистості* та її зв’язок з увагою виконавця, оскільки саме через спрямованість уваги виражається спрямованість особистості (М. Добринін, І. Страхов та ін.). Таким чином, існує можливість взаємозалежного визначення мотивів через спрямованість особистості (її уваги) й навпаки. З приводу цього, Л. Божович зазначає, що “спрямованість особистості виявляється у відносно постійних і стійких домінуючих мотивах особистості” [20, 145]. Відтак, із розкриттям домінуючих мотивів можливо визначити й спрямованість особистості. Під спрямованістю особистості П. Якобсон розуміє “складне утворення особистості, яке окреслює особливості

тенденцій поведінки і дій людини, що у суспільному плані визначають особистість за сутнісними лініями: її ставленням до інших людей, до себе, до свого майбутнього” [259, 185]. Науковець визначає спрямованість особистості за кількома проявами: особливостями провідних інтересів особистості, які відображені у спрямованості уваги на певні предмети, думки, діяльність; особливостями цілей, які людина ставить перед собою (до чого прагне людина); пристрастями і потребами людини (до чого вона небайдужа, що прагне мати, що її хвилює і займає); установками особистості, у відношенні її до суттєвих явищ соціального та особистого життя.

Визначення мотивів виконавської диригентсько-хорової діяльності студентів має вирішальне значення у розробці критеріального апарату нашого дослідження. Розглядаючи виконавську диригентсько-хорову підготовку майбутніх учителів музики як суспільно значиму творчу діяльність, що формується у процесі навчання, доцільно виокремити групу мотивів, які сприяють формуванню активності студентів й спрямованості їх уваги на виконання хорових творів: 1) мотиви самоствердження; 2) мотиви ідентифікації себе з іншою людиною; 3) мотиви саморозвитку; 4) мотиви досягнення – “прагнення досягти високих результатів і майстерності у діяльності” [69, 16]; 5) просоціальні (суспільно значущі) мотиви, пов’язані з усвідомленням суспільного значення виконавської диригентсько-хорової діяльності, з почуттям обов’язку, відповідальності перед виконавським колективом (слухачами); 6) мотиви афіліації, пов’язані з прагненням студента до встановлення або підтримання стосунків з іншими людьми (однокурсниками), прагненням до контакту і спілкування з ними; 7) процесуально-змістовні мотиви – це спонукання активності студента змістом і процесом самої виконавської діяльності, коли студента приваблює сама диригентсько-хорова діяльність, подобається проявляти свою інтелектуальну і емоційну активність, цікавить зміст виконуваного хорового репертуару тощо [194, 28]. С. Занюк пов’язує процесуально-змістовні мотиви із пізнавальним інтересом до

діяльності, який науковці здебільшого співвідносять із формуванням уваги до навчальної діяльності [167].

Формування інтересу студентів до виконавської діяльності передусім залежить від викладачів дисциплін диригентсько-хорового циклу. Відомий педагог і музикант А. Гольденвейзер зазначав, що уміння володіти увагою учня – це справа досвіду і таланту вчителя, а для того, щоб його досягти, “треба вміти зацікавити учнів, оволодіти їх увагою” [17, 24], тобто викликати інтерес. Г. Прокоф’єв, виходячи зі своїх багаторічних спостережень, наполягає “не тільки на доцільності, але й на необхідності вироблення прямого інтересу учня до своєї виконавської діяльності” [151, 430]. Встановлюючи взаємозалежність інтересу і уваги, доцільно зазначити, що ряд учених (П. Підкасистий, Л. Фрідман, М. Гарунов) визначають наявність широких і стійких інтересів, як одну з перших умов формування уваги [148]. Стосовно взаємодії цих понять на психологічному рівні, С. Рубінштейн підкреслює, що “увага здебільшого є функцією інтересу” [167, 421]. У даному контексті доцільно розглядати “інтерес”, як “потребу, яка стає властивістю особистості, що спонукає її до такої діяльності, яка не тільки задовольняє потребу в об’єктивних досягненнях, але й приносить їй бажаної емоційної насиченості” [148, 66]. Відповідно, інтерес є особливою психологічною потребою особистості в певних видах діяльності, котрі є джерелом бажаних переживань і засобом досягнення бажаних цілей.

У психолого-педагогічній літературі зазначається, що інтерес викликається завдяки виникненню позитивних емоцій [39]. Тому і особистість педагога, і процес навчання диригентсько-хоровій діяльності, повинні обумовлюватись емоційною привабливістю. Включення емоційної настанови у навчання майбутніх керівників хорових колективів є додатковим резервом, який мобілізує виконавську увагу. Доречно зауважити, що оцінка виконавської діяльності педагогом може здійснювати як позитивний, так і негативний емоційний вплив у виробленні інтересу до навчання. Оцінка, особливо, якщо вона негативна, спрямована на особистість, сприймається студентом інакше,

ніж та, що стосується лише характеристики його дій чи діяльності взагалі. Дане положення містить важливе педагогічне значення, оскільки доброзичливе ставлення до особистості студента, встановлення між ним і педагогом дружніх і партнерських відносин, не лише викликає інтерес до виконання певного музичного твору, а виробляє потребу і зберігає зацікавленість до подальшої музично-виконавської діяльності.

С. Рубінштейн підкреслює, що в інтересах, які обумовлюють увагу, поєднуються емоційні й інтелектуальні моменти. Саме єдність і взаємопроникнення інтелектуальних, пізнавальних і емоційних моментів визначає сутність інтересу. Виникнення інтересу, що відповідно спонукає формування уваги студентів до виконавської диригентсько-хорової діяльності, може здійснюватись на основі викладання, яке передбачає проблематичність, новизну, встановлення зв'язків нового із вже знайомим. Адже, “збуджує інтерес і повертає увагу тільки те, що свіже, нове, і тільки за умови, якщо воно пов'язане із вже знайомим” [177, 421].

Формування інтересу студента до тієї чи іншої диригентсько-хорової діяльності зводиться до наступного: 1) виникнення безпосереднього інтересу до самого змісту діяльності, тобто виконуваних творів – репертуару та процесу виконання (співу, гри на інструменті, диригування); 2) інтерес викликає характер інтелектуальної діяльності, зумовлений виконавським процесом (аналіз музичного твору, розбір нотного тексту, робота над виконавською технікою, художнє виконання); 3) інтерес виробляється завдяки наявності відповідних нахилів до даної діяльності (володіння відповідними музичними здібностями; вокальними даними, здібностями до виконавської диригентсько-хорової діяльності, тощо), що полегшує її виконання. У даному випадку успішна діяльність викликає або підвищує інтерес до неї; 4) опосередкований інтерес до діяльності виникає у зв'язку із майбутньою професійною музично-педагогічною діяльністю.

Л. Арчажникова зауважує, що “пізнавальний інтерес – це цінний мотив навчальної й професійної діяльності” [9, 89]. Водночас він може мати не лише

різний зміст, глибину, спрямованість, а й стійкість. За переконаннями вченої, варто розрізняти інтерес епізодичний і постійний: “перший виникає під час вивчення цікавих творів, окремих тем, під час підготовки до концертів; другий - не пов'язаний з конкретною ситуацією, а проявляється стабільно, не залежить від обставин, як глибокий інтерес до обраної професії” [9, 89].

Принагідно зазначити, що сучасні науковці виокремлюють чотири якісні етапи розвитку інтересу [176]. Найелементарніший рівень інтересу – це зацікавленість, що виникає за певних умов і швидко зникає при зміні ситуації (так званий, “ситуативний інтерес” (за Т. Шамовою), “епізодичний” (за Л. Арчажниковою). Другий етап – допитливість, що характеризується прагненням особистості проникнути за межі побаченого, переживанням емоції здивування, почуттям радості, відкриття. Вищим етапом розвитку науковці визначають пізнавальний інтерес, пов'язаний із “намаганням учня самостійно розв'язати проблемне питання, самостійно визначити закономірність, розкрити причинно-наслідкові зв'язки” [245, 29].

Виконавська диригентсько-хорова діяльність майбутніх учителів музики удосконалюється у процесі навчання, тому важливим чинником формування мотиваційної сфери студентів є актуалізація мотивів навчання. У науковій літературі мотиви учіння (навчання) визначають як “внутрішню спонукальну силу (потреби, інтереси, прагнення, емоції) навчальної діяльності” особистості [29, 201], а також, як “внутрішні психічні сили (рушії), які симулюють пізнавальну діяльність людини” [29, 18]. Відтак, дані мотиви із їх внутрішньою спрямованістю можемо вважати внутрішньою мотивацією тих, хто навчається. У даному контексті варто зазначити, що мотиви, так само як і виконавська увага можуть бути: внутрішніми – такими, що безпосередньо пов'язані із змістом даної діяльності, й зовнішніми – які не мають з відповідною діяльністю безпосереднього зв'язку [177, 59].

Концептуального значення у визначенні мотивів виконавської диригентсько-хорової діяльності майбутніх учителів музики набувають дослідження В. Ражнікова [160]. Вивчаючи мотивацію відомих диригентів,

автор виокремлює провідний внутрішній мотив – можливість віднайти у хоровому творі те, що найбільше відповідає виконавській індивідуальності музиканта. При цьому можливе функціонування й зовнішніх мотивів: бажання самоствердження через виконавсько-ціннісні особливості твору, близького по духу, демонстрація своєї компетентності, як інтерпретатора. Поєднання пізнавальних інтересів до хорових творів й можливостей свого самовираження через інтерпретаторську діяльність, виступають стимулами єдиного творчого виконавського процесу. Формування пізнавального інтересу й вироблення у майбутніх учителів внутрішньої мотивації до виконавської диригентсько-хорової діяльності є одним із необхідних чинників формування виконавської уваги.

Поряд із наявністю стійких пізнавальних інтересів у виконавській диригентсько-хоровій діяльності, не менш важливим чинником у формуванні виконавської уваги (мотиваційно-спрямовуючого компоненту) є психологічна готовність студентів до виконання хорових творів перед слухацькою аудиторією. Як зазначає Л. Арчажникова, “говорячи про виконавську діяльність вчителя музики, варто підкреслити, що мова йде не про виконання “взагалі”, а про виконання для дітей” [9, 72]. Визначаючи роль мотивації у виконавській діяльності, Л. Бочкарьов виокремлює найбільш важливі групи позитивних мотивів, які впливають на стан психічної готовності виконавців до виступу перед аудиторією [23, 220]. На їх основі можемо виділити такі, що сприяють формуванню стану готовності майбутніх учителів музики до виступів перед учнями: 1) мотиви, пов’язані з відношенням студента до виконуваних творів; 2) мотиви, пов’язані з відношенням студента до учнів-слухачів (у процесі слухання виконуваного твору), учнів-виконавців (у процесі спільного хорового виконання), публіки; 3) мотиви, пов’язані з відношенням до виконавської діяльності (мотиви професійного самовдосконалення тощо)

Характеризуючи етапи психологічної підготовки до показу творів слухацькій аудиторії, Л. Бочкарьов акцентує увагу на стадії ситуативної психологічної готовності, сутність якої полягає у “створенні психологічної

готовності до виконання конкретного музичного твору, в максимальному зосередженні уваги музиканта на процесі виконання” [23, 249], у визначенні моменту повної готовності до початку виконання. Етап зосередженості характеризується витісненням із свідомості всіх побічних подразників, не пов’язаних із виконавським процесом, і є однією з першочергових умов “входження в образ”. Такий підвищений стан готовності до включення у діяльність окремі психологи називають передувагою (С. Єрмолаєв, Т. Марютіна, Т. Мешкова), що підтверджує доцільність виокремлення даної характеристики виконавської уваги у нашому дослідженні.

Не дивлячись на вироблення у кожного виконавця індивідуального стилю зосередження перед виступом (передуваги), все ж існують деякі загальні закономірності, фази ситуативної підготовки [23, 248]. Серед них визначають: 1) “загальну” зосередженість уваги, мобілізацію свідомості у зв’язку з настановою на виконавську діяльність – формування первинної передуваги (виконавець може уявити форму, структуру, характер, найбільш важливі моменти твору, що створює необхідний емоційний фон, як передумову формування стану творчого натхнення); 2) спрямованість свідомості на визначення моменту остаточної готовності до початку виконання – формування вторинної передуваги.

Формування готовності студентів до виконавської діяльності перед учнівською аудиторією необхідно здійснювати засобом відповідної педагогічної установки викладачів диригентсько-хорових дисциплін. У педагогіці установка визначається як “психічне явище, короткочасний процес і стан, який є проявом уваги, як властивість особистості – її спрямованість”. [177, 399]. Вироблення у студентів внутрішньої установки на виконання хорових творів перед слухацькою аудиторією доцільно починати з моменту ознайомлення з музичним твором, зберігаючи надалі на усіх стадіях роботи над твором. Така педагогічна установка з боку педагога, а відтак сформованість внутрішньої установки, сприятимуть виробленню швидкої мобілізації уваги перед початком виконання.

Розгляд **мотиваційно-спрямовуючого компоненту** у структурі виконавської уваги через призму професійної спрямованості особистості майбутніх учителів музики, наявності в них внутрішньої активності до виконавської диригентсько-хорової діяльності, що проявляється у мотивах, потребах, інтересах, емоційних реакціях, бажання вдосконалювати виконавську диригентсько-хорову майстерність засобом розвитку власної виконавської уваги, дає підстави для визначення *міри спрямованості на виконавську діяльність, як критерію*, котрий характеризується наступними **показниками**:

- позитивним ставленням й активною спрямованістю студентів на виконавську діяльність;
- проявом особистісної готовності до показу творів слухацькій аудиторії;
- наявністю стійкого інтересу до виконання музики, зокрема до опанування диригентсько-хоровими дисциплінами.

Виокремлення **виконавсько-оцінного компоненту** у структурі досліджуваного феномену зумовлене доцільністю формування у майбутніх учителів музики необхідного тезаурусу стосовно функціонування виконавської уваги у процесі диригентсько-хорової діяльності, а також оцінного ставлення до творів хорового мистецтва у ході їх сприйняття, інтерпретації й власного виконання. Забезпечення необхідного інформаційного базису створює передумови для формування виконавсько-оцінного компоненту безпосередньо у процесі виконавської диригентсько-хорової діяльності майбутніх керівників дитячих хорових колективів.

Розглядаючи формування виконавської уваги у контексті виконавської диригентсько-хорової діяльності, необхідно зазначити, що “хорове виконавство представляє собою вторинну, відносно самостійну художньо-творчу діяльність, творча сторона якої проявляється у формі художньої інтерпретації і матеріалізації у живому звучанні задуму композитора” [67, 14]. Можемо припустити, що виконання стає творчістю тоді, коли в ньому присутне індивідуальне бачення митця, визначене виконавською інтерпретацією

художньо-образного змісту твору. Підтвердженням цьому є визначення поняття “інтерпретація” в науковій літературі як “творче виконання художнього твору, що ґрунтується на самостійному тлумаченні його виконавцем” [222, 10]. У силу своєї творчої природи, індивідуальності, інтерпретація у кожної людини завжди неповторна глибиною, перспективою присвоєння твору, значущістю та художньою цінністю для особи. О. Щолокова підкреслює, що у виконанні твору “важливим є не тільки те, що передається авторським текстом, а й те, що вносить виконавець, бо його свідомість та естетичні погляди формуються навколишнім середовищем, тобто, виконавська інтерпретація поряд із об’єктивним змістом несе у собі ще й суб’єктивний зміст” [251, 11].

Функціонального значення у процесі творчого осягнення художніх творів набуває критично-оцінна діяльність диригента-інтерпретатора, котра дозволяє виявляти естетичну цінність твору, виокремлювати його в системі інших явищ хорового мистецтва. Як зазначає В. Бутенко, “оцінна діяльність веде до розкриття внутрішньої міри предметів і явищ, встановленню властивих для них закономірностей, передбачає залучення важливих духовних сил особистості” [162, 18]. Характерною особливістю естетичної оцінки є універсальність її проявів. У наукових працях Г. Падалки підкреслюється, що “оцінювальний елемент виступає центральним в естетичній свідомості, регулюючи характер як сприймання естетичних явищ, так і практично-творчу діяльність за законами краси” [141, 46]. Завдяки інтелектуально-естетичній активності у процесі інтерпретації хорового твору, майбутній керівник хору має можливість адекватно визначити ціннісну сторону музично-виконавських засобів вираження художнього задуму. Але це можливе лише за умови цілеспрямованого свідомого зосередження уваги виконавця саме на тих виконавських моментах, які якнайкраще розкривають художній задум автора. У цьому зв’язку необхідно зазначити, що естетична оцінка у своїй основі містить емоційний й інтелектуальний досвід особистості, й залежить від здатності особистості використовувати раніше набуті знання в галузі музично-виконавського мистецтва [162].

Критично-оцінне осягнення творів можливе на основі гармонійного співвіднесення емоційного й інтелектуального аспектів у музично-виконавській діяльності, розкритих у працях відомих педагогів і музикантів Л. Бочкарьова, Г. Голика В. Живова, В. Муцмахера, Г. Нейгауза, Г. Падалки, О. Рудницької, С. Савшинського, Г. Ципіна, В. Шацької та інших. Встановлюючи взаємозалежність емоційного й інтелектуального Г. Ципін зазначає, що розуміння музики посилює переживання: “активність інтелектуальна трансформується за певних обставин в емоційну” [240, 30]. У той же час він визначає можливість “зворотного” зв’язку між інтелектуальним і емоційним у музично-виконавському мистецтві, підкреслюючи, що “друге у тій же мірі сприяє і підкріплює перше, як і перше - друге” [240, 30]. Педагог-диригент В. Живов зауважує, що “тільки діалектична єдність почуття і думки, раціонального і емоційного зумовлюють яскраву переконливу інтерпретацію” [67, 13]. На думку Г. Падалки, поза раціональним і емоційним осягненням мистецької творчості, можливостей оцінювання й творення мистецтва, педагогічний процес взагалі не може бути результативним [140, 79]. У цьому ж контексті висвітлена думка В. Муцмахера, в якій йдеться про те, що “емоційний відгук на музику і логічне осмислення конструктивних особливостей твору взаємно доповнюють один одного” [127, 24]. Погляди провідних науковців з теорії й методики музичного навчання єдині в тому, що осягнення музичного твору майбутніми учителями музики повинне забезпечуватись гармонійним поєднанням логічної виваженості й емоційної насиченості, оскільки, за словами Г. Падалки “розвиток художніх емоцій в учнів і здатності їх до понятійно-логічного осмислення мистецтва, по суті є єдиним процесом” [140, 80]. Надмірне захоплення увагою однієї із сторін приводить до спотворення сприйняття й виконання художнього твору. Необхідно пам’ятати, що думка, не зігріта почуттям, може призвести музиканта-виконавця до надуманого, абстрактного, сухого виконання. Але й почуття, не регульоване свідомістю часто приводить виконавця до неправдивої чуттєвості і сентиментальності [67, 13].

Вивчення музичного хорового твору як художнього явища є цілісним процесом. Водночас, більшість педагогів у підготовці майбутніх керівників хору вдаються до його умовного поділу на ряд етапів, які мають свої навчальні цілі й особливості. Відтак, педагогічне керівництво даним процесом повинне забезпечувати й відповідне спрямування виконавської уваги студентів на кожному етапі залежно від прояву операційної уваги (емоційної, логічної, вольової, творчої). Доповнюючи один одного, кожен з етапів, так як і цілеспрямоване спрямування виконавської уваги у єдності її проявів, ведуть до більш глибокого пізнання ідеї, образного змісту, підтексту твору, до передачі його виконавськими засобами.

Долучаючись до проблеми спрямованості уваги музиканта-виконавця під час роботи над музичним твором, В. Муцмахер доводить необхідність збереження провідної педагогічної установки, яка полягає у спрямуванні уваги виконавця на емоційній передачі художнього образу, чому підпорядковані усі стадії вивчення музичного твору [127, 28]. Науковцем встановлено умови успішного засвоєння музичних творів, які реалізуються на практиці з високим ступенем ефективності при активному функціонуванні основних властивостей уваги: уміння емоційно передавати художній образ, який відповідає авторському задуму (спрямованість уваги); здатність мобільно орієнтуватись у різноманітних текстових вказівках (переключення уваги); одночасно прочитувати кілька рядків нотного тексту з відповідними авторськими вказівками (розподіл уваги); швидкість і міцність запам'ятовування (стійкість уваги) [127, 28].

Ознайомлення з хоровим твором починається з вивчення партитури. На даному етапі відбувається цілісне сприйняття нотного тексту, при якому виконавська увага спрямовується на почуттєве, емоційне розкриття художньо-образного змісту твору. Це дає можливість студентові створити уявлення про музичний твір у цілому, піддатися його художньому впливові. Первинна стадія ознайомлення з музично-поетичним текстом партитури дозволяє оцінити характер твору, його виразність, вловити в загальних рисах тип образності

поетичного і музичного тексту, розвиток музики. Значно доповнює становлення первинного художнього образу “ідеальної концепції” майбутнього виконавця-хормейстера функціонування логічної уваги в її критично-оцінній спрямованості стосовно визначення цілісності форми твору, провідної ідеї й особливостей вокально-хорового викладу.

Водночас, як зазначає Е. Скрипкіна, “глибина сприйняття хорового твору на першому етапі ще не велика і потребує подальшого уточнення” [175, 107]. Натомість від свідомості й емоційності первинного сприйняття і створеної на його основі “робочої гіпотези” виконання багато в чому залежить результативність наступних етапів вивчення твору. Як зазначає Л. Бочкарьов, образ музичного твору, сформований на першій стадії, є лише висхідною моделлю майбутнього цілого і виступає прообразом, який створює початкову творчу установку і визначає спрямованість подальшої роботи [23, 229].

Наступну стадію у роботі над партитурою педагоги-музиканти характеризують як “метод логічного художнього аналізу” (Л. Мартинова) [118, 127], “стадію інтелектуальної роботи над образом” (Л. Бочкарьов) [23, 226], вказуючи на необхідність застосування здібності диригента чути видиму партитуру, що забезпечує цілісне мислене осягнення твору. Формування у майбутніх керівників хору вказаної здібності може здійснюватись на основі регулярного розвитку слухової, зорової й моторної уваги, систематичного читання з листа значної кількості хорової літератури. Як зазначає С. Савшинський, диригент, який досконало оволодів навичками швидкого прочитання нотного тексту, “ніби бачить не ноти, а очима “чує” зашифрований в них звуковий образ” [170, 40]. Нотні знаки сприймаються не самі по собі, а звучать і оживають залежно від того, як за ними відкривається світ виразних музичних емоційних образів.

Спрямування диференційної логічної виконавської уваги студентів на окремі деталі у процесі музично-теоретичного, вокально-хорового і виконавського аналізу нотного тексту доцільно зосереджувати на оцінці виразних засобів і їх ролі у розкритті художнього образу твору, дотримуючись

виваженості у їх застосуванні. Адже, за А. Пазовським, “однобічне захоплення диригентом одним виразним прийомом за рахунок інших, які здаються йому другорядними, руйнує цілісність авторського задуму, рве живу музичну тканину, а відповідно, знищує гармонію відтворення і сприйняття” [142, 353].

З метою подолання формалізму у застосуванні цілісного аналізу при естетичній оцінці творів, Г. Падалка рекомендує зосереджувати увагу студентів на значущих, емоційно-рельєфних фрагментах. Художньо-образні характеристики окремих деталей об’єктивно вимагають пояснення причинно-наслідкової залежності змісту твору від характеру засобів виразності, використаних композитором [141, 48]. При цьому увага студентів фіксується на змінах у характері образу й пов’язаними з цим змінами у використанні засобів виконавської виразності, зберігаючи спрямованість виконавської уваги на цілісне уявлення художнього образу виконуваного твору.

Забезпечуючи єдність емоційного осягнення й свідомого осмислення змісту хорової партитури, розкриваючи логіку відтворення художнього образу, необхідно пам’ятати, що інтелект диригента повинен проявлятися не в технологічному вивченні партитури, який потребує відповідної підготовки студентів у подоланні текстових труднощів, а в “осягненні філософського задуму автора” (К. Кондрашин). Відомий диригент підкреслює, що “інтерпретаційна складність не збільшується із ускладненням самого викладу партитури”, а навпаки, автор зізнається, що “прості твори навіть складніше інтерпретувати” [91, 107]. Тому в процесі інтерпретації хорових творів важливо домогтися уважного відношення майбутніх хормейстерів не стільки до “авторської букви, скільки до авторської думки” [127, 26], зігрітою почуттями композитора. Таке детальне опрацювання нотного тексту значно збагачує досвід художньої критично-оцінної діяльності майбутніх керівників хору, робить більш тонкими, повними судження студентів щодо засобів музичної виразності, заглиблюючи інтелектуальне й емоційне проникнення виконавця у художній образ хорового твору.

На завершальному етапі вивчення партитури створюється скоординована виконавська інтерпретація твору, охоплена єдиним ідейно-художнім змістом, практична перевірка якої здійснюється у виконавській диригентсько-хоровій діяльності (втіленні твору на фортепіано (гра партитури) або диригентському жесті). Пошуки виразних засобів, які відповідають образно-емоційному характеру музики, розвивають надзвичайно важливі для майбутнього керівника хору якості – виконавську увагу, спостережливість, творчу фантазію, варіативність прийомів досягнення художніх результатів, оперативність і виразність диригування. Як зазначає І. Мусін, саме “у здатності знаходити і відбирати найнеобхідніші жести і проявляється справжня диригентська обдарованість” [126, 68].

Натомість досягнення правдивості у відтворенні художньої інтерпретації можливе лише за умови звернення майбутнього вчителя музики до свого внутрішнього Я, спрямування уваги на встановлення зв'язку художньо-образного змісту твору із життєвим досвідом і власними переживаннями. Як зазначає Г. Голик, “здатність емоційно і чуттєво переживати та відчувати художній образ хорового твору (у неодноразовому виконанні) є великим даром талановитих людей” [43, 51]. Згідно результатів нашого пошукового експерименту, у диригентсько-хоровій підготовці майбутніх учителів музики, розвитку художньої емпатії – здатності переживати твори художнього мистецтва, не приділяється належного значення. Натомість, за переконаннями О. Шевнюк, художня емпатія розкриває здатність студентів не лише до інтерпретації художніх творів, а й їх здібність наближення змісту творів мистецтва до сприйняття учнями, роблячи його близьким, доступним, конкретно-чуттєвим і усвідомлено-сприйнятим [247, 10]. У здійсненні адаптації змісту хорових творів у відповідності до вікових й індивідуальних особливостей сприйняття учнів, Г. Падалка наголошує на необхідності формування у студентів уміння проникнутись дитячим світовідчуттям, співвіднесення власного уявлення про прекрасне із смаками школярів. Необхідність найкращим чином донести зміст музики до учнів, зробити

доступнішим сприйняття художніх образів, полегшити школярам виконання складних фрагментів вимагають від студентів уміння розуміти внутрішні імпульси оцінювальної реакції школярів на художні явища [141, 50].

У хоровому мистецтві створення високохудожньої інтерпретації ще не гарантує її успішного виконання. Колективний характер хорового виконавства передбачає встановлення між диригентом і хористами специфічної форми виконавської уваги - ансамблевої. У процесі репетиційної роботи над відтворенням інтерпретації твору, функціонування взаємоспрямованої уваги між виконавцями здійснюється не лише засобом внутрішніх механізмів психологічного впливу, міміки і жестів диригента, а також шляхом його вербального мовлення. У даному контексті необхідно вміло розкрити свій задум перед виконавцями і слухачами. Педагоги диригентсько-хорових дисциплін повинні забезпечувати розвиток художньо-образного мовлення студентів, звертати їх увагу на художність вербалізації власних почуттів, переживань, емоційних станів, які виникають у ході диригентсько-хорової діяльності. Названий етап дає достатньо широкий простір для розвитку свідомості і емоційності майбутніх керівників дитячих хорових колективів, досягнення гармонії у співвіднесенні логіки відтворення художнього образу із його емоційним переживанням.

Можливість різного трактування одного й того ж нотного запису надає виконавській діяльності майбутнього вчителя музики творчого характеру. Кожен виконавець повинен уміти побачити, вислухати із нотного тексту дещо нове (у порівнянні з існуючими інтерпретаціями), саме те, що у повній мірі розкриває природу його творчої особистості, як інтерпретатора. Відтак, з метою формування виконавської уваги майбутніх учителів, педагогові важливо навчити студентів “побачити” в тексті щось нове, естетично і особисто значиме, цінне у створенні художнього образу хорового твору.

Виконання такої діяльності не може здійснюватись без зосередження уваги студента на виконавській задачі - інтерпретації хорового твору. Л. Арчажникова зазначає, “там, де не має уваги, не може бути свідомого

відношення до мистецтва. І не випадково у будь-якому творчому процесі говорять про уміння зосереджуватись – концентрувати свою увагу на якійсь певній задачі. Зосередженість проявляється тоді, коли у процесі освоєння нового матеріалу свідомість поповнюється новим знанням, яке стимулює пізнавальну діяльність і активізує мислення” [9, 97]. Заінтригованість цим потоком характеризується проявами емоційної виконавської уваги особистості. На даному етапі актуалізується уміння студентів застосовувати аналітичні підходи в інтерпретації музики, що забезпечує функціонування логічної, емоційної, вольової і творчої характеристик виконавської уваги у їх пізнавальній, пошуковій і орієнтувально-оцінній спрямованості.

Вивчення твору, його аналіз, створення виконавського плану, пошук виразних засобів і організація процесів роботи, вимагають від особистості майбутнього керівника хору “інтенсивної зосередженості і високого розподілу уваги” [223, 114]. Інтенсивність зосередженості виконавської уваги у диригентсько-хоровій діяльності залежить від її взаємозв'язку з психологічними процесами особистості студента [187] та ступеню її розвитку. У психолого-педагогічній науці розрізняють чотири ступені інтенсивності зосередженості уваги [212]. Початкова стадія характеризується слабкою зосередженістю із нестійким фіксуванням об'єктів. На другій стадії спостерігається поверхнева зосередженість при недостатній осмисленості матеріалу. Третій стадії властива яскраво виражена інтелектуальна основа виконавської уваги, “зосередження носить робочий характер коливання уваги” (інтенсивність досягається за допомогою вольових зусиль) [212, 12]. Четвертий, вищий рівень, характеризує повне захоплення предметом діяльності, що властиве для прояву творчої (післядовільної) уваги, яка проявляється станом творчого натхнення – активного зосередження у процесі виконання хорових творів.

Активна зосередженість є однією із основних ознак сформованості виконавської уваги. У роботах педагогів, музичних психологів і музикантів вищий стан інтенсивної зосередженості прийнято розуміти, як: “активну

зосередженість” чи “домінанту активної зосередженості” (І. Зязюн); концентрацію уваги, яка є ознакою “творчого натхнення” (Б. Теплов); “культуру зосередженості” виконавця (Г. Коган); “входження в образ” (Л. Бочкарьов); глибоке входження в образну сутність твору (Л. Арчажникова, Л. Маккіннон, Г. Падалка); “творча зосередженість” (С. Савшинський). Як зазначає І. Зязюн, “лише активне зосередження на вищому ступені його розвитку (захоплення довільно обраним об’єктом) здатне забезпечити... необхідні умови для творчості” [73, 124]. Зосередженість високого ступеню інтенсивності є творчою виконавською увагою, котра внаслідок синтезу позитивних проявів (емоційної, вольової, логічної), актуалізується станом творчого натхнення у виконавській диригентсько-хоровій діяльності й характеризується творчою продуктивністю, єдністю цілеспрямованості й захопленості виконавською діяльністю, подоланням усіх видів відволікання й неуважності [213]. Отже, творче натхнення не є спонтанним, воно настільки ж детерміноване, як і всі інші види людської психіки [19, 5]. Про необхідність для виконавця володіти умінням входження у стан творчого натхнення під час виконавської діяльності зазначають більшість видатних виконавців і педагогів-музикантів. А. Пазовський підкреслює, “уміння налаштувати себе на потрібну у кожному випадку творчу температуру виконання – ту саме, яка в найбільшій мірі буде відповідати характеру твору, - чи не найважливіша і важко досяжна якість виконавського мистецтва” [142, 80].

Тільки систематична творча робота може створити ілюзію “натхнення” – особливо швидкого, легкого і радісного протікання творчого процесу. Збереження такого стану “активного зосередження” (термін І. Зязюна), його позитивної динаміки на стадії функціонування оперативної уваги – власне виконавського процесу, потребує вироблення у майбутніх керівників хору спеціального уміння – навчитися створювати в собі *домінанту активного зосередження* – здатності швидко й легко захоплювати свою виконавську увагу засобами художньої виразності, особливо значимими для відтворення художнього задуму хорового твору. Педагогічна діяльність у даному напрямку

повинна спрямовуватись на формування у майбутніх учителів уміння застосовувати аналітичні підходи в інтерпретації музики, оскільки активна розумова діяльність здатна забезпечити довільне фокусування уваги виконавця.

Змістовна характеристика **виконавсько-оцінного компоненту** дає підстави для визначення специфічного й важливого **критерію** формування виконавської уваги майбутніх учителів музики – *ступеню здатності до довільного фокусування уваги під час інтерпретації музики, який забезпечується наступними показниками:*

- здатністю до критично-оцінного осягнення музичних творів;
- уміння застосовувати аналітичні підходи в інтерпретації музики;
- здатність до емпатійного переживання творів мистецтва.

Оволодіння системою критично-оцінного ставлення майбутніх учителів музики до об'єктів, змісту і результатів диригентсько-хорової діяльності у розробці проблеми формування виконавської уваги доцільно розглядати через призму теорії діяльності (Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонт'єв, О. Лурія, С. Рубінштейн). Виділення **регулятивно-діяльнісного компоненту** має принципове значення для постановки і розробки проблеми формування виконавської уваги. Адже, виражаючи активність особистості, поняття уваги тісно пов'язане, переплітається і навіть співпадає з поняттям діяльності [153, 394]. За спостереженнями К.Станіславського, “увага викликає потребу щось робити з об'єктом. Дія ж ще більше зосереджує увагу на об'єкті. Таким чином увага, зливаючись із дією і взаємно переплітаючись, створює міцний зв'язок з об'єктом” [202, 102].

Специфіка диригентсько-хорової діяльності вчителя музики полягає у тому, що педагогічний процес керування дитячим хором містить велику кількість об'єктів уваги. Управляти і керувати нею, зберігаючи творчу спрямованість на вирішення художніх виконавських завдань у процесі виконавського процесу, поширювати її в міру потреби на всі об'єкти і водночас зосереджуватися лише на кількох – складне завдання для майбутнього вчителя музики. Як зазначає В. Кан-Калік, “увага повинна бути водночас стійкою і

оперативною” [144, 145], адже у навчальному процесі постійно діють відволікаючі фактори. У цьому зв’язку, формування регулятивно-діяльнісного компоненту передбачає здатність майбутніх учителів музики здійснювати управління виконавською хоровою діяльністю школярів, при цьому володіти навиками свідомої регуляції виконавської уваги учасників спільного навчального процесу, а також саморегуляції власної виконавської уваги, залежно від різноманітних ситуативних чинників.

Для успішного здійснення професійних функцій, майбутній керівник хору повинен, насамперед, уміти активно управляти своїми діями. Як зазначає Г. Єржемський, “здібність до самоуправління і доцільної саморегуляції своїх дій є визначальним фактором професіоналізму диригента. Вона базується на володінні “внутрішньою” технікою, свідомому розумінні об’єктивних психологічних механізмів, які лежать в основі його активної взаємодії з музичним колективом, на правильній і органічній координації своїх зовнішніх і внутрішніх дій” [66, 58]. Водночас, ефективність даного процесу забезпечується сформованістю саморегулюючої форми виконавської уваги, яка виконує випереджально-регулюючу та контрольню-коригуючу функції уваги.

У науковій літературі проблема саморегуляції діяльності розкрита у працях С. Єлканова, І. Кона, О. Конопкіна, у сфері музично-педагогічної освіти досліджується Ю. Лисюк, С. Самчук, Д. Юником. Вказуючи на роль саморегуляції у діяльності особистості, О. Конопкін зазначає, що “раціональна організація процесу психологічної саморегуляції виступає як реальний фактор забезпечення найбільш високої і стійкої швидкості здійснюваних людиною реакцій” [93, 200]. Ефективність організації саморегуляції забезпечується структурною системою, яка містить наступні ланки: “мета діяльності, прийнята суб’єктом”, “суб’єктивна модель значимих умов діяльності”, “програма виконавських дій”, “система критеріїв успішності діяльності”, “інформація про реально досягнуті результати”, “рішення про корекцію системи” [93, 205].

Одним із важливих аспектів виконавської уваги у процесі саморегуляції є спостереження: зовнішнє, яке здійснює контроль за діяльністю, і внутрішнє, яке

забезпечує відповідність моделі об'єкту. В процесі діяльності на естраді ці функції виконавської уваги набувають домінуючого значення в регуляції виконавського процесу: внутрішній контроль забезпечує можливість коректування виконавської концепції і динаміки музичного переживання, зовнішній – дозволяє контролювати звучання, диригентські рухи, контакт з виконавцями у даний відрізок часу. За переконаннями багатьох музикантів-педагогів, виконавець у творчому процесі повинен: уміти мобілізуватись, охоплювати цілісність твору, розподіляти й переключати увагу на різноманітні виконавські завдання (Г. Єржемський, Г. Коган, Т. Маттей, Г. Прокоф'єв, В. Пустовіт А. Щапов,); зберігати якість виконуваних завдань на кожному виконавському етапі (Л. Арчажникова, Л. Ауер, С. Савшинський); управляти емоційним тонутом (Л. Бочкарьов, Л. Котова, Г. Падалка, Д. Юник); проявляти виконавську ініціативу (Б. Асаф'єв, С. Савшинський); мати інтерес, цілеспрямованість, виконавську волю й витримку, що підтримують увагу, уміти контролювати й коригувати виконавську імпровізацію, яка відбувається під час виконання сформованого раніше художнього задуму, здійснювати оцінку і самоконтроль (Л. Арчажникова, І. Гофман, Г. Нейгауз, О. Рудницька). Завдяки можливості ідеального моделювання майбутнім учителем музики своєї виконавської діяльності, вибудовування її у своїй свідомості, відбувається регуляція виконавської діяльності на основі практичних результатів. Дане положення містить важливе методологічне значення. У цьому зв'язку студенти повинні уміти планувати свою виконавську діяльність, володіти добре розвинутою увагою, пам'яттю, виконавською увагою, яка у даному контексті здійснює контрольну-коригуючу і регулюючу функції.

У музичній педагогіці прийнято вважати, що свідомо регуляція виконавської діяльності пов'язана з такими властивостями уваги, як концентрація, переключення, розподіл і об'єм [23; 256]. Натомість у працях Л. Веккера доведено, що об'єм уваги не піддається довільній регуляції, на відміну від переключення і розподілу. Водночас вчений визначає мовну регуляцію як засіб розширення уваги [27]. Беручи до уваги фундаментальність

психологічних досліджень, ми розглядаємо можливість майбутнього керівника хору здійснювати свідому регуляцію саме у процесі концентрації, переключення і розподілу уваги. Здійснюючи саморегуляцію майбутній керівник хору повинен свідомо і чітко уявляти функціонування своєї діяльності за різних умов. Перевіряючи свої можливості на практиці роботи з хоровим колективом, студент повинен уміти: переключати увагу з одного об'єкту на інший у звичайних умовах виконавської діяльності; переключати увагу у зв'язку з творчими завданнями, що виникають у процесі диригентсько-хорової діяльності; підтримувати рівні розподілу уваги на об'єкти, змінювати їх, контролювати; уміти сприймати, мислити чи діяти в даний відрізок часу за наявності двох і більше спрямованостей. Стосовно саморегуляції у процесі концентрації уваги під час виконання хорового твору, майбутній диригент повинен уміти переборювати як зовнішні, так і внутрішні перешкоди, передбачати їх і реагувати на них; мобілізувати увагу, сприяючи концентрації уваги хорового колективу тощо. Ефективність саморегуляції у процесі концентрації, переключення і розподілу уваги виконавця здійснюється на основі сформованості диригентсько-хорових навичок, оскільки недосконалість останніх у значній мірі відволікає увагу виконавця на себе, що унеможливорює спрямування виконавської уваги на цілісність відтворення хорового твору.

Процес саморегуляції тісно пов'язаний із розвитком вольової сфери. Особливого значення у здійсненні регуляції займає вольова увага, обумовлена здатністю майбутнього керівника хорового колективу до прояву цілеспрямованості, наполегливості, відповідальності, ініціативності, сміливості, витримки, самоконтролю й уміння приймати рішення, тощо. Особливе місце у вольовій підготовці студентів займає публічне виконання хорових творів. Саме тут саморегуляція власної діяльності стосовно подолання внутрішніх і неочікуваних зовнішніх перешкод відіграє важливу роль. Як зазначає В. Муцмахер, “самовладання - це та вольова якість особистості, яка необхідна для успішних публічних виступів і розвивається в умовах виконання музичних творів для вибагливої шкільної аудиторії” [127, 41]. Здатність до мобілізації

виконавської уваги, її концентрації на відтворенні виконавської концепції твору, сформованості вольової уваги й вольових психічних станів забезпечують формування емоційної стійкості студентів, оскільки постійна активність, оптимізм і мобілізаційна готовність стають нормами та звичками їхньої поведінки.

Готовність до саморегуляції уваги майбутніх учителів музики виражається в умінні активізувати й регулювати увагу учнів у процесі освоєння хорових творів. Серед таких умінь Л. Арчажникова виокремлює: уміння зупиняти увагу учнів на окремих елементах музичної тканини, ставлячи кожен раз нові художні завдання (прослухати звучання мелодії, акомпанементу, підголосків тощо); постійно вслухатись у музичне звучання, усвідомлюючи при цьому інтонаційну виразність у відповідності зі змістом твору; відчувати і розуміти процес розвитку музичної думки, враховуючи всі елементи виразності в їх взаємодії; охоплювати форму твору, звертаючи при цьому увагу на співвідношення цілого і окремих частин, кульмінацій і цезур, темпових і динамічних контрастів, тощо; теоретично осмислювати твір, проникаючи в особливості музичної мови [9, 71].

Беручи до уваги результати досліджень О. Семененко [173], можемо виділити умови, від яких залежить ефективність регуляції виконавської уваги майбутніми диригентами: 1) сформованість вольової характеристики виконавської уваги виконавця; 2) усвідомлення майбутніми вчителями музики значимості виконавської диригентсько-хорової діяльності для подальшого удосконалення власної музично-педагогічної майстерності; 3) сформованість властивостей і характеристик виконавської уваги; 4) свідомо активізація виконавської уваги.

Готовність до саморегуляції діяльності обумовлена проявом творчої спрямованості у роботі з хором, яка виражається здатністю особистості до самостійності, котра є показником активності, а також критерієм зрілості особистості у певній діяльності. За визначенням О. Рудницької, “самостійність визначає внутрішню сутність, інтелектуальну сторону роботи. Вона

виявляється у розумовій продуктивності учня, його здатності ставити мету, приймати рішення, планувати свою діяльність, шукати варіанти розв'язання пізнавальних та творчих задач” [168, 147]. Поняття самостійності пов'язане із активністю та ініціативністю студента, його здатністю ставити перед собою організаційні та пізнавальні завдання і самостійно розв'язувати їх. Досліджуючи формування самостійності майбутніх учителів музики, С. Самчук визначає даний процес, як “вироблення у студента свідомого ставлення до музичного мистецтва, розширення його кругозору, розвиток художньої індивідуальності, вдосконалення уваги та самоконтролю, а також навчання раціональним методам роботи над музичним твором” [172, 32].

Прояви самостійності майбутніх учителів музики у диригентсько-хоровій діяльності актуалізують спроможність організації творчої взаємодії з хоровим колективом. Самостійність й ініціативність у роботі з хором створюють передумови для набуття майбутніми керівниками хорових колективів лідерської позиції. У цьому зв'язку, доцільно залучати студентів до самостійного планування власної діяльності, оскільки планування роботи над кожним твором має не тільки діагностичне значення і спонукальну силу, але й відіграє прогностичну роль, задаючи роботі темп, активізуючи прояви потенційних можливостей студента. Системність і плановість навчально-виконавської діяльності формують таку важливу для диригента якість, як психологічна впевненість і переконаність у своїх вимогах до хору. Натомість, надмірна опіка педагогів перетворює студента у творчо безпорадну людину. Важливо знаходити такі форми і методи роботи, які б сприяли як професійному зростанню студента, так і становленню його як творчої особистості.

Необхідно звернути увагу на якість самостійної підготовки студентів до дисциплін диригентсько-хорового циклу. Як засвідчили наші дослідження, більшість недоліків, які спостерігаються у виступах студентів з хорового диригування – результат нерегулярної підготовки до занять і незадовільної організації самостійної роботи. Доцільно нагадати, що “самостійна робота здійснюється без допомоги та безпосереднього впливу педагога і за своїми

зовнішніми умовами може бути як виконавською (репродуктивною), так і пошуковою” [168, 147]. Забезпечуючи цілісність диригентсько-хорової підготовки, педагогам доречно звертати увагу студентів на якість їхньої підготовки, причини, які заважають досягти бажаного результату, спільно вияснити, які негативні особливості уваги впливають на продуктивність їх роботи, яким чином доцільно організовувати роботу, якого режиму варто дотримуватись. Натомість, як зазначає С. Савшинський, “успіх роботи пропорційний не кількості затраченого часу, а кількості затраченої уваги” [171, 46]. Важливо прислухатись до порад П. Підкасистого: “ніколи не працювати неуважно”, “виробити в собі уміння примушувати себе довільно зосереджувати увагу в будь-який момент на будь-якому предметі”, “привчити себе працювати у несприятливих умовах” [148, 55]. Підтвердженням цьому є погляди багатьох педагогів-музикантів. Л. Ауер, зазначав, що “без контролю і самостережень” у процесі роботи над твором, “учень тільки розвиває і удосконалює свої помилки” [12, 250]. Студенти повинні знати, що від рівня сформованості їхньої уваги у процесі домашніх занять залежить успішність їх диригентсько-хорової майстерності.

У цьому зв'язку, П. Підкасистий зазначав, потрібно “краще знати особливості своєї уваги, її сильні і слабкі сторони” [148, 55]. Причому, науковець зазначав, що для виправлення недоліків уваги потрібна велика праця над собою. Тому не можна приступати до цієї роботи, не зрозумівши спочатку в чому її недоліки полягають. Відтак, спрямування навчальної діяльності майбутніх учителів музики у даному напрямку є першим кроком на шляху до самовиховання уваги та її подальшого удосконалення.

Актуалізація минулого досвіду життєвих переживань стосовно виконуваної диригентсько-хорової діяльності, її інтерпретації, спогади про інші переживання породжують особливий пізнавальний процес, об'єктом якого є сам суб'єкт, - процес самопізнання [90, 179]. Робота з усвідомлення власних мотивів є важливою і потребує не тільки значного інтелектуального і життєвого досвіду, але й певної мужності. “По суті, - як зазначає Ю. Гіппенрейтер, - це

спеціальна діяльність, яка має свій мотив – мотив самопізнання і морального самовдосконалення” [39, 118]. Значна роль у здійсненні даного процесу належить увазі. Завдяки її сформованості, на основі самоаналізу власної діяльності і мотивів, у майбутнього вчителя музики виробляється стійка внутрішня мотивація до відповідної діяльності.

Як зазначає С. Єлканов, важливим джерелом самопізнання для студента є аналіз критичних відгуків товаришів, педагогів. Критика і самокритика у студентській групі, взаємна доброзичлива вимогливість, формують у студента об’єктивну, адекватну самооцінку, вимогливе ставлення до своєї особистості. С. Єлканов підкреслює, що “самооцінка – це не просто фіксація рівня розвитку особистості, а ціннісне ставлення до якостей особистості, яке за необхідністю передбачає вдовolenня позитивними якостями і потребу в їх закріпленні, незадоволення негативними чи недостатньо розвинутими якостями своєї особистості і бажання внести в них зміни на краще” [62, 40]. Т. Смирнова вказує, що формування самооцінки здійснюється завдяки: а) засвоєнню значущих для особистості точок зору інших людей (цінностей, норм, образів самого себе як носія здібностей та якостей); б) прямого та опосередкованого навіювання; в) трансляції оцінок, стандартів, що існують у суспільстві; г) системи безперервної професійної підготовки [180, 67]. Важливі критерії самопізнання і самооцінки студент отримує в процесі різних видів виконавської диригентсько-хорової діяльності: іспити, заліки, виступи перед товаришами, учнями різного віку, незнайомою аудиторією. Якщо ці виступи супроводжуються рецензуванням, то студент має можливість побачити себе очима товаришів. Неоціненні можливості для формування адекватної самооцінки забезпечують відео й аудіо магнітофони. Відомий диригент К. Кондрашин не довіряв самоконтролю за пультом, натомість вказував, що аудіо запис – це “незмінний коректор, особливо у перевірці охоплення цілого. Слухаючи твір зі сторони, ви можете об’єктивно оцінити свою інтерпретацію – наскільки вам вдалося відтворити свій задум, і врахувати це при наступному виконанні” [91, 42].

Як зазначає Г. Ципін “самокритика в момент виступу, як ретроспективний аналіз свого виконання, негативно впливає на сам виступ” [239, 249], але вже після виступу вона є необхідною. Систематичне звернення післядовільної уваги – мисленнєвого повернення до того, що і як було зроблено, критичне осмислення сильних і слабких сторін виконавської уваги, сприяє формуванню адекватної самооцінки свого виступу. Результати післядовільної уваги якісно впливають на формування передувати, спонукають особистість до самовдосконалення виконавської уваги у процесі диригентсько-хорової підготовки.

Необхідність вольової саморегуляції у процесі диригентсько-хорової діяльності, що спонукає студентів до творчого самовираження, а також потреби у критичному, адекватному сприйнятті результатів своєї діяльності узагальнюємо у вимірах **регулятивно-діяльнісного компоненту, критерієм** якого є *міра здатності до вольової регуляції уваги у процесі виконавської діяльності*, який визначається такими **показниками**, як:

- готовність до саморегуляції уваги у процесі виконавської діяльності;
- прояв творчої спрямованості у роботі з хором;
- спроможність організації творчої взаємодії з хоровим колективом.

Цілісність процесу формування виконавської уваги майбутніх учителів музики забезпечує взаємозумовленість і взаємодоповнюваність компонентної структури означеного феномену.

Теоретичні висновки нашого дослідження, педагогічний досвід експериментатора, узагальнення й конкретизація основних ознак сформованості виконавської уваги в психолого-педагогічній й музикознавчій літературі, лягли в основу розробки критеріїв і показників сформованості виконавської уваги майбутніх учителів музики – керівників дитячих хорових колективів, які забезпечують взаємодію функціонування мотиваційно-спрямовуючого, виконавсько-оцінного й регулятивно-діяльнісного компонентів у цілісній структурі формування досліджуваного феномену (рис.2.1).

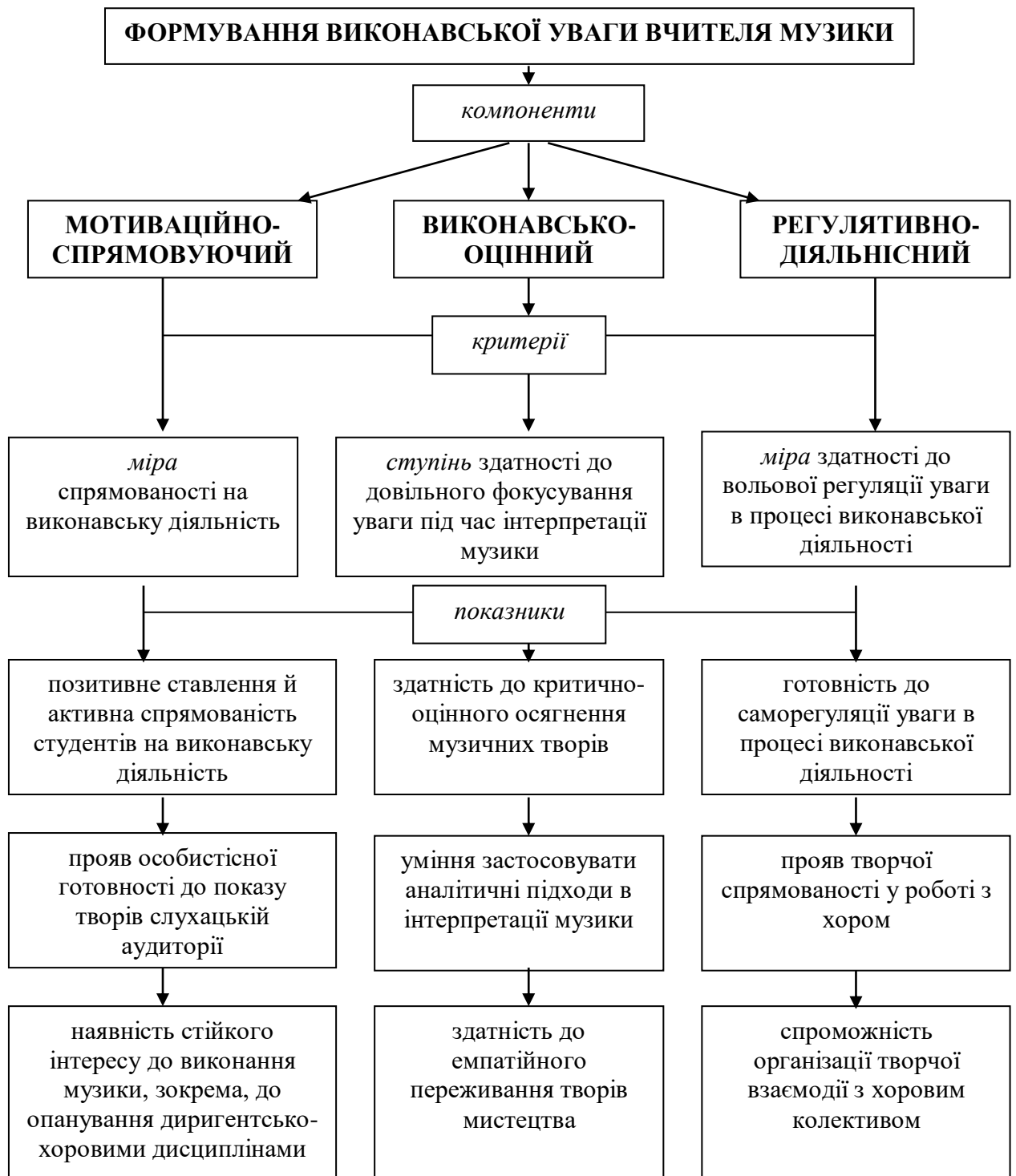


Рис. 2.1 Критерії та показники формування виконавської уваги майбутніх учителів музики – керівників дитячих хорових колективів.

Змістова характеристика компонентів, критеріїв і показників дають можливість педагогічно діагностувати сформованість виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі виконання диригентсько-хорової діяльності.

2.2. Вивчення стану сформованості виконавської уваги студентів педагогічних університетів

З метою визначення існуючого стану ефективності процесу формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у ВНЗ було проведене діагностичне дослідження, в якому взяли участь: студенти кафедри музики Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (спеціальність: “Музична педагогіка і виховання”), Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, факультету мистецтв та художньої освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького та Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди, загальною кількістю 304 особи. Констатувальний експеримент проводився протягом 2006-2007 н/р та містив два етапи (пошуковий і діагностичний).

Оскільки, на нашу думку, проведення діагностики стану сформованості виконавської уваги майбутніх учителів музики було б некоректним без урахування знань студентів і викладачів про увагу (її якісний і кількісний склад) та її роль у забезпеченні ефективності музично-виконавської підготовки, нами був проведений пошуковий експеримент, який передбачав здійснення діагностичної розвідки для отримання невідомих фактів, що впливають на якість кінцевого результату та сам педагогічний процес [46, 181].

Мета пошукового експерименту полягає у визначенні обізнаності студентів стосовно стану розробленості проблеми методичного забезпечення формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової діяльності у вищих навчальних закладах.

Відповідно до мети, нами були розроблені завдання, які передбачали:

1) здійснити аналіз навчальної документації (навчальні плани, робочі програми, журнали, залікові, екзаменаційні відомості) щодо наявності у змісті

дисциплін диригентсько-хорового циклу тем, спрямованих на формування уваги у студентів вищих навчальних закладів;

2) проаналізувати обізнаність студентів щодо проблеми феномену уваги та можливостей її розвитку для саморегуляції у процесі диригентсько-хорової діяльності;

3) встановити наявність потреби (готовності і бажання) студентів в удосконаленні власної виконавської діяльності, як керівників хору, засобом формування і регулювання виконавської уваги у процесі навчання;

4) визначити реальний стан обізнаності викладачів диригентсько-хорових дисциплін вищої школи щодо проблеми формування уваги майбутніх учителів музики – керівників дитячих хорових колективів та її значення у ефективності забезпечення виконавської підготовки студентів;

5) здійснити аналіз рівнів володіння викладачами диригентсько-хорових дисциплін методиками формування виконавської уваги студентів у процесі навчальної виконавської діяльності;

6) дослідити розуміння практичної значущості проблеми формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін і визначити шляхи розробки методики констатувального експерименту;

7) виявити оптимальні педагогічні умови, які забезпечують ефективність формування виконавської уваги майбутніх учителів музики.

У процесі вирішення даних завдань була спроектована поетапна діагностика пошукового експерименту, яка містила цілу низку педагогічних мікродосліджень, які включали: аналіз навчальної документації, проведення бесід, інтерв'ю зі студентами і викладачами диригентсько-хорових дисциплін, анкетування студентів – майбутніх керівників дитячих хорових колективів.

На *вихідному*, першому етапі пошукового експерименту був здійснений аналіз навчальної документації: індивідуальних робочих програм студентів з “Хорового диригування”, змісту типових навчальних програм з “Хорового класу та практикуму роботи з хором”, лекційних курсів з “Хорознавства” та

“Методики музичного виховання”. У результаті було виявлено, що переважна більшість змісту диригентсько-хорових дисциплін, спрямована на засвоєння студентами відповідної системи диригентських знань, умінь і навичок, котрі не передбачають формування інтеграційних знань, що сприяють оптимізації та ефективності фахової підготовки майбутніх керівників дитячих хорових колективів у процесі навчання у педагогічних університетах. Натомість жодна програма не зорієнтована на розвиток професійно важливих особистісних якостей студентів, у тому числі й виконавської уваги, яка забезпечує якість опанування теоретичними знаннями даного напрямку та виконавськими вміннями і навичками диригентсько-хорової діяльності майбутніх учителів музики. Наслідком такої односторонньої змістової наповненості дисциплін диригентсько-хорового циклу є невисока успішність студентів з диригентсько-хорового напрямку, яка була виявлена в результаті аналізу залікових та екзаменаційних відомостей.

З метою уточнення результатів аналізу навчальної документації, на *другому етапі* були проведені наступні загально-педагогічні методи: експрес-інтерв'ю (для викладачів диригентсько-хорових дисциплін), інтерв'ю та бесіди зі студентами, спрямовані на виявлення причин, що гальмують забезпечення успішності виконавської диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики. У результаті індивідуального інтерв'ювання викладачів, яке проводилось у вільній формі, тобто передбачало певну свободу діагностичної комунікації [168; 243; 46; 143], більшість опитуваних (42,4%) зазначили, що причинами низької успішності студентів з диригентсько-хорових дисциплін є нерегулярність самостійної підготовки до занять. Інші респонденти (28,8%) вказали на недостатню мотивацію та знижений інтерес студентів до оволодіння диригентсько-хоровою діяльністю, причинами якої є спрямованість їх здебільшого на інструментальне виконавство, а також відсутність перспективності майбутньої професії вчителя музики в плані матеріального забезпечення.

Лише 28,8% викладачів вбачають причини загальної неуспішності студентів у недостатньому розвитку професійно-важливих якостей у процесі фахового навчання, з яких 19,2% опитуваних підкресливали відсутність сформованості уваги студентів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Під час бесід зі студентами, котрі проводилась у вільній формі і передбачали активну участь респондентів як учасників спільного діалогу, спрямованого на взаємний обмін думками, була визначена загальна тема обговорення щодо причин, які впливають на успішність виконавської диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики. Результати опитування дали змогу з'ясувати, що більша частина студентів (62%) пояснюють перешкоди в удосконаленні власної виконавської майстерності причинами зовнішнього характеру, а саме: недостатньою кількістю годин, відведених на вивчення диригентсько-хорових дисциплін (6,6%); нестачею часу на самостійну підготовку до занять (21%); обмеженням часу для практичних занять з хоровими колективами (14,4%); незадовільним наочно-дидактичним і технічним (відео, аудіо апаратура, комп'ютерні технології) забезпеченням; умовами для індивідуальних занять (нестача аудиторного фонду, недосконалість інструментарію) (10%); відсутністю взаєморозуміння із викладачем (10%).

Незначна кількість реципієнтів (25%) проблематичність удосконалення власної виконавської майстерності співвідносять із особистісними негативними причинами внутрішнього характеру, до яких належать: втрата інтересу і бажання до оволодіння диригентсько-хоровою діяльністю (обумовлені різними причинами – 9,2%); недостатній рівень володіння технікою диригування (4%); наявність таких проявів особистості як лінь, нетерпеливість (7,9%); недоліки сформованості уваги, зосередженості, які проявляються у процесі диригування (2,6%); недосконалість роботи над собою, бажання самовдосконалення, самоосвіта (1,3%). Водночас, частина респондентів (7,2%) зазначила, що взагалі не існує причин, які б впливали на підвищення їх виконавської майстерності як

керівників дитячих хорових колективів. Інша частина студентів (5,8%) не брали активної участі в обговоренні й не висловили своєї позиції стосовно досліджуваної проблеми.

Таким чином, можемо констатувати той факт, що майже 75% учасників запропонованих нами бесід пов'язують успішність власної виконавської диригентсько-хорової підготовки із впливом зовнішніх найрізноманітніших факторів. Існує значний відсоток таких студентів, що взагалі не замислюються над причинами і можливими шляхами поліпшення якості даного напрямку фахової підготовки, про що свідчить неусвідомленість або відсутність вказаних причин. Більше того, лише 9,2% опитуваних пов'язує залежність успішності виконавської діяльності із удосконаленням власних професійно-важливих якостей, і тільки 2,6% - із сформованістю професійної уваги майбутнього керівника дитячого хорового колективу, як важливої складової сприймання і засвоєння навчальної інформації.

У результаті інтерв'ювання викладачів і бесід із майбутніми учителями музики, виявлено, що незначна частина опитуваних (відповідно 19,% викладачів та 2,6% студентів) співвідносять залежність успішності виконавської диригентсько-хорової діяльності із рівнем сформованості виконавської уваги.

З метою визначення обізнаності студентів щодо проблеми формування уваги у процесі диригентсько-хорової діяльності, а також її методичного забезпечення, був проведений *третій етап* пошукового експерименту, який передбачав анкетування студентів (додаток А). Внаслідок детального аналізу якісних і кількісних даних (додаток Б), середньостатистичної обробки результатів анкетування, було виявлено загалом недостатню обізнаність майбутніх учителів музики щодо феномену уваги й її значення у забезпеченні успішності виконання диригентсько-хорової діяльності. Значна перевага студентів із незадовільним рівнем знань пояснюється відсутністю методичного забезпечення процесу формування виконавської уваги студентів, а також недостатньою обізнаністю самих педагогів щодо проблеми виконавської уваги

у педагогічній теорії і практиці, про що свідчать результати інтерв'ювання викладачів диригентсько-хорових дисциплін.

Реалізуючи мету і завдання пошукового експерименту, здійснюючи детальний аналіз навчальної документації, систематизацію, конкретизацію та узагальнення результатів бесід, інтерв'ювання, анкетування студентів, можемо зробити наступні попередні узагальнення:

- зміст навчальних програм з дисциплін диригентсько-хорового циклу спрямований на формування у студентів системи розрізнених знань, умінь і навичок, що не забезпечує психолого-педагогічної підтримки до готовності майбутніх учителів музики здійснювати керівництво дитячими хоровими колективами, оскільки жодна з програм не зорієнтована на розвиток у майбутніх фахівців професійно-важливих особистісних якостей, серед яких першочергове місце займає формування виконавської уваги, на основі якої й відбувається активізація усіх пізнавальних процесів й емоційно-вольової сфери особистості;

- формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової діяльності з боку викладачів диригентсько-хорових дисциплін здебільшого носить інтуїтивний характер, позбавлений наукового підґрунтя, що пояснюється відсутністю методичного забезпечення стосовно даної проблеми у теорії й практиці музичного навчання;

- відсутність усвідомлення студентами важливості формування і саморегуляції виконавської уваги у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, як одного з ефективних засобів удосконалення виконавської диригентсько-хорової підготовки, пов'язана з низьким рівнем знань студентів стосовно досліджуваної проблеми, а також формальним підходом викладачів педагогічних університетів до особистісного розвитку майбутніх керівників дитячих хорових колективів;

- викладачі диригентсько-хорових дисциплін педагогічних університетів визнали необхідність розробки методики формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі їх диригентсько-хорової підготовки,

виявили потребу в оволодінні ефективними методами і прийомами формування уваги студентів;

- більша частина опитуваних студентів виявили потребу в оволодінні методиками формування виконавської уваги школярів, а також готовність і бажання більше дізнатися про наявний рівень і можливості удосконалення власної виконавської уваги, опанування методикою її формування у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Результати пошукового експерименту підтвердили практичну значущість досліджуваної проблеми для теорії й методики вищої сучасної музичної освіти, й зумовили розробку *діагностичного етапу* констатувального дослідження, мета якого полягала у розробці діагностичної методики і визначенні рівнів сформованості виконавської уваги майбутніх учителів музики у відповідності до критеріїв і показників досліджуваного феномену (підрозділ 2.1).

Діагностичний експеримент проходив у кілька етапів, що було обумовлено компонентною структурою досліджуваного феномену й спрямований на діагностику сформованості виконавської уваги майбутніх учителів музики в умовах дії існуючого складу факторів, визначених до експерименту. Кожен етап констатувального експерименту переслідував досягнення певної мети, виконання ряду дослідницьких завдань і містив систему взаємодоповнюючих експериментальних випробувань, які ввійшли до складу серії діагностичних зрізів і включали наступні методи експериментального дослідження: тести, тестові завдання, творчі завдання, відео-тести, типові виконавські види диригентсько-хорової діяльності (гра партитури, диригування твору, демонстрація фрагменту роботи з хором), шкали моніторингу виконавської уваги, експертна оцінка компетентних суддів, математичні методи обробки отриманих даних тощо.

Мета першої серії діагностичних зрізів передбачала виявити наявність бажання й інтересу до вивчення диригентсько-хорових дисциплін, внутрішньої потреби проявляти себе у виконавській діяльності, особистісного налаштування на роботу з дитячою аудиторією.

Для вирішення даних завдань нами була застосована авторська модифікована методика, розроблена на основі тестів В. Касимова та В. Петрушина [146, 370-376] (додаток В). Вона містила 30 тестових питань закритого типу, половина з яких (під номерами парних чисел) були націлені на визначення ставлення студентів до виконавської диригентсько-хорової діяльності, решта питань (під номерами непарних чисел) спрямовувались на виявлення особистісної готовності майбутніх керівників дитячих хорів до показу творів слухацькій аудиторії.

У результаті аналізу отриманих даних, можна констатувати, що високу активність до виконавської диригентсько-хорової діяльності виявили 17,1% опитуваних, для яких характерними є прояв позитивного ставлення до виконання хорових творів, систематичної роботи над удосконаленням диригентської техніки й майстерності, наявності внутрішньої потреби і бажання систематично брати участь у концертній діяльності, а також схильності до самоосвіти й самовдосконалення у даній галузі виконавського мистецтва. Студенти середнього рівня 51,9% обмежуються лише виконанням навчальних вимог, про що свідчать такі відповіді, як: “я виступаю у концертах тільки тому, що цього вимагає навчальна програма”, або “я намагаюсь не виступати в концертах частіше за інших” тощо. Їх навчання носить репродуктивний характер. Третина досліджуваних – 31,0% відверто демонструють пасивне, в окремих випадках - негативне ставлення до виконання хорових творів, про що свідчать наступні відповіді: “виконуючи хоровий твір, я думаю лише про те, щоб це все скоріше закінчилося”, “мені не подобається сам виконавський процес – диригування перед аудиторією”. Студенти даної групи відрізняються недисциплінованістю у ставленні до занять з диригентсько-хорових дисциплін й нерегулярністю самостійної підготовки.

Відповідно були визначені сформованість особистісної готовності майбутніх учителів музики до показу творів дитячій аудиторії, серед яких високий рівень проявили 13,5% респондентів. Здебільшого студентам даної групи властивий свідомий підхід до майбутньої педагогічної професії. Вони

проявляють готовність до роботи з дітьми, у процесі педагогічної практики використовують будь-яку можливість, щоб попрацювати із шкільними хоровими колективами в якості диригента; самостійно опрацьовують значну кількість дитячої хорової літератури, не відчують труднощів у роботі з дітьми. Побожування й невпевненість щодо своєї готовності до виконання творів перед слухацькою аудиторією продемонстрували студенти середнього рівня 42,1%, які вказали, що “виконання музичного твору у присутності дітей дезорганізує” їх виконавську діяльність, а “виступи з дитячим хоровим колективом втомлюють більше, ніж із професійними виконавцями” тощо. Натомість, досить вагомий відсоток (44,4%) становить група студентів із низьким рівнем готовності, які у своїй навчальній диригентсько-хоровій діяльності взагалі уникають будь-якої можливості виконавської діяльності перед слухацькою аудиторією, надаючи перевагу демонстрації дитячих хорових творів у аудіо запису.

Наявність стійкого інтересу до виконання музики, зокрема, до опанування диригентсько-хоровими дисциплінами, визначалась засобом тестового завдання (додаток Д), розробленого на основі модифікованої методики Т. Шамової “Як ви ставитесь до навчання з окремих дисциплін?” [245, 101]. У результаті обробки результатів виявилось, що лише 11,8% майбутніх учителів музики дійсно захоплюються вивченням дисциплін диригентсько-хорового циклу. Студенти із стійким інтересом мають потребу у самоосвіті, вдосконаленні своїх знань і диригентсько-хорових навичок. Респондентів середнього рівня відрізняє інша мотивація до вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Їхня увага, а отже й інтерес, спрямовані лише на отримання позитивних оцінок, носить яскраво виражений вольовий характер і здійснюється за необхідністю. Представники даного рівня склали переважну більшість 56,9%. Найбільшу тривогу викликає той факт, що майже третина студентів (31,3%) проявляють недостатній інтерес до вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Такі студенти, залежно від навчальної ситуації, проявляють цікавість лише до окремих фактів та виконання деяких творів.

За зведеними результатами першого етапу констатувального експерименту можна виявити кількісні і якісні показники сформованості мотиваційно-спрямовуючого компоненту виконавської уваги майбутніх учителів музики.

Високий рівень сформованості мотиваційно-спрямовуючого компоненту характеризується активною цілеспрямованістю на оволодіння виконавською диригентсько-хоровою діяльністю, позитивним ставленням до виконання хорових творів; стійкою особистісною готовністю до показу творів слухацькій дитячій аудиторії; наявністю стійкого інтересу до опанування диригентсько-хоровими дисциплінами, потребою у самоосвіті, сформованістю виконавської передувачі, її пізнавальної, пошукової, випереджально-регулюючої функцій. На констатувальному етапі педагогічного діагностування до високого рівня було віднесено 14,1 % досліджуваних.

Середній рівень сформованості мотиваційно-спрямовуючого компоненту відзначається пасивним ставленням до виконавської діяльності. Навчання здійснюється за необхідністю, тому студенти даного рівня не відчують впевненості у своїй готовності стосовно показу творів перед слухацькою аудиторією, їм властиве упереджене ставлення до роботи перед публікою. Такі студенти виконавську діяльність здійснюють лише за наявності зовнішньої мотивації з боку педагога. Респондентів даного рівня налічується 50,3%.

Низький рівень сформованості мотиваційно-спрямовуючого компоненту характеризується проявами відверто негативного ставлення й пасивністю студентів до виконавської діяльності, ігноруванням виконавської діяльності перед будь-якою аудиторією, наданням переваги демонстрації музичних творів лише у запису. Такі студенти проявляють слабкий ситуативний інтерес до вивчення диригентсько-хорових дисциплін, який проявляється захопленістю окремими фактами чи хоровими творами. До низького рівня мотиваційно-спрямовуючого компоненту віднесено 35,6% досліджуваних.

Результати першого етапу констатувального експерименту з виявлення рівнів сформованості мотиваційно-спрямовуючого компоненту унаочнено у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Рівні сформованості мотиваційно-спрямовуючого компоненту

Показники критерію	Рівні вираження критерію					
	Низький		Середній		Високий	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Позитивне ставлення й активна спрямованість студентів на виконавську діяльність	94	31,0	158	51,9	52	17,1
Прояв особистісної готовності до показу творів слухацькій аудиторії	135	44,4	128	42,1	41	13,5
Наявність стійкого інтересу до виконання музики, зокрема до опанування диригентсько-хоровими дисциплінами	95	31,3	173	56,9	36	11,8

У результаті порівняння кількісної характеристики рівнів сформованості мотиваційно-спрямовуючого компоненту на початковому етапі діагностики виконавської уваги, можемо зазначити, що серед майбутніх учителів музики виявлена переважна більшість студентів із низьким (35,6%) і середнім (50,3%) рівнем мотивації до виконавської диригентсько-хорової діяльності.

Мета наступного етапу констатувального експерименту передбачала діагностування показників виконавсько-оцінного компоненту, спрямованих на виявлення здатності до критично-оцінного осягнення музичних творів, уміння застосовувати аналітичні підходи в інтерпретації музики, здатності до емпатійного переживання творів мистецтва.

Діагностичні зрізи були проведені у природних умовах навчання – у процесі здійснення студентами виконавської диригентсько-хорової діяльності (гри партитури, диригування студентським навчальним колективом), під час задачі іспиту з “Хорового диригування” та заліку з “Хорового класу та

практикуму роботи з хором”. Оцінювання здійснювалось за допомогою спеціально розроблених експертних листів. Окремим блоком було проведене відео-тестування, яке передбачало виявити здатність майбутніх керівників дитячих хорових колективів до емпатійного переживання творів мистецтва.

Традиційно, одним із основних видів виконавської диригентсько-хорової діяльності, який оцінюється у ході іспиту з “Хорового диригування”, є представлення студентами хорової партитури вивченого твору. Причому, на практиці даний вид виконавської діяльності не завжди адекватно оцінюється екзаменаційною комісією, оскільки кожен екзаменатор керується власними вимогами щодо виконання. Одні вбачають позитив у тому, щоб виконавець без помилок у відповідному темпі відтворив текст твору, інші – не дослуховуючи гру до кінця, вивчають для себе – знає студент партитуру чи ні, тощо. Якісній стороні виконання хорового твору на інструменті, яка б передбачала гру не лише правильно завченого нотного тексту, а й відтворення художнього образу, не завжди приділяється достатня увага. На основі цих міркувань, були розроблені “Експертні листи зведених оцінок співвіднесення логічної виваженості й емоційної насиченості у процесі виконання хорових партитур” (додаток Е).

У результаті підрахунку балів, за допомогою експертних листів були визначені рівні здатності студентів до критично-оцінного осягнення музичних творів. Позитивні оцінки у прояві логічної виваженості й емоційної насиченості були виявлені лише в 1,3% студентів, які продемонстрували високу артистичність, гармонійну врівноваженість у спрямованості уваги як на логіку викладу музичного матеріалу, так і на адекватне відтворення художнього образу. Респондентів, у яких значної переваги набував один з визначених параметрів: превалювала спрямованість уваги на точність дотримання усіх нюансів, технічна довершеність виконання або ж концентрація уваги лише на емоційному відтворенні художнього образу, що у деяких випадках заважало витримати темп, налічувалось біля 26,6%. Більша частина майбутніх учителів музики виконували партитури на фортепіано із значною кількістю помилок,

сповільненнями або прискореннями темпів, що свідчить про хаотичну спрямованість уваги й відсутність як логіки, так і емоційності у відтворенні художнього образу. Групу із низькими експертними оцінками склали 72,1% респондентів.

Діагностика уміння студентів застосовувати аналітичні підходи в інтерпретації музики здійснювалась у ході проведення заліку із “Хорового класу та практикуму роботи з хором”, де майбутні вчителі музики – хорові диригенти, повинні були представити власну художню інтерпретацію самостійно вивченого твору із навчальним хоровим колективом студентів. Для надання розгорнутої оцінки даному виду роботи, яка передбачала врахування характеристик внутрішнього стану виконавця і зовнішніх параметрів успішності виконання інтерпретації хорового твору, оцінюваних експертною радою, нами була розроблена двостороння “Картка комплексної оцінки уміння застосовувати аналітичні підходи в інтерпретації музики” (додаток Ж). Кількісна обробка результатів дала можливість констатувати, що лише незначна частина студентів (3,0%) володіє умінням доволіно активізувати аналітичну діяльність, входити у стан повної заглибленості у художній образ, зберігати зосередженість всупереч перешкодам зовнішнього і внутрішнього впливу. Їх виконання мало яскраво виражений творчий підхід до художньої інтерпретації хорового твору, про що свідчить виправдана доцільність активізації уваги на особливо ціннісних виконавських засобах виразності у відтворенні художнього образу. Недостатньою результативністю відзначились студенти (34,2%), які проявляли нестійку динаміку зосередженості у процесі інтерпретації хорового твору, спричинену хвилюванням і чинниками зовнішнього впливу. Переважна більшість студентів (62,8%) виявили низький рівень уміння доволіно зосередження, засобом активізації аналітичних підходів в інтерпретації музики. Здебільшого увага таких виконавців спрямовувалась на внутрішні переживання, зосереджувалась на думках, не пов’язаних із виконанням, носила хаотичний характер. Студенти даної категорії визнавали, що не відчували повної заглибленості у виконавський процес,

звинувачуючи у своїх невдачах хористів. Зовні їх діяльність створювала враження, ніби хор керує диригентом. Неусвідомленість й відсутність зосередженості, а відтак і педагогічної взаємодії між диригентом та діями виконавського колективу, не дали можливості студентам низького рівня продемонструвати задум власної інтерпретації хорового твору, що відіграло значну роль в оцінюванні їх діяльності експертною радою.

Діагностичний зріз рівнів сформованості здатності майбутніх учителів музики до емпатійного переживання творів мистецтва, передбачав розробку творчого завдання і впровадження відео-тестування, до якого були включені різні за характером і формою хорові твори із шкільної програми (М. Леонтович “Дударик”, В. Прокопенко “Лікар-дзвоник”, М. Лисенко “А вже весна”). Методика проведення творчого завдання й параметри його оцінювання подані у додатку 3. У процесі обробки результатів творчого завдання було виявлено 1,6% студентів із високим рівнем здатності до емпатійного переживання творів мистецтва. Про це свідчили їх творчий підхід до створення вступних бесід, яскрава образність й влучність висловлювань, неординарність сюжетів й логічність викладення матеріалу, в яких досить точно були відображені художньо-образний зміст кожного твору й власні емоційні й естетичні переживання щодо почутого. Студенти проявили достатній об’єм мовного запасу емоційно-образних характеристик засобів музичної виразності й уміння застосовувати їх у практичній діяльності. Середній рівень був продемонстрований 39,8% респондентів, які впорались із творчим завданням. Натомість фрагменти їхніх розповідей не завжди відповідали художньо-образному змісту продемонстрованих творів, іноді були віддаленими від сюжету, й не відповідали віковій категорії учнів, яким була адресована дана розповідь. Словниковий запас вираження власних емоцій, а також виражальних музичних засобів: темпів, нюансів, динаміки, характерів, тощо обмежувався кількома однотипними фразами. Відсутність композиційної цілісності у розповіді даних студентів свідчить про концентрацію уваги студентів під час сприйняття на окремі деталі твору, а відсутність творчого підходу - про

недостатній розвиток здатності до емпатійного переживання творів мистецтва. Студенти низького рівня (58,6%) продемонстрували недостатню цілісність уваги (охоплення усього твору) й чутливість у процесі сприйняття творів музичного мистецтва, про що свідчить неоднозначність у визначенні характерів творів, невміння висловлювати й доносити власні відчуття, переживання дитячій аудиторії. Творчі завдання, якщо і були виконані студентами даного рівня (адже були такі, що не впорались із завданням), то не відповідали віковим категоріям учням, яким були адресовані, позбавлені логіки викладу, відзначались відсутністю уяви й фантазії, а відтак і творчого підходу до виконання завдання. Виявилось, що значна частина студентів (половина від усієї кількості) не володіє елементарним словниковим запасом прислівників, епітетів, синонімів, за допомогою яких можна якнайповніше виразити емоційно-образний зміст будь-якого твору мистецтва.

Узагальнення результатів другого етапу констатувального експерименту створило передумови для виявлення рівнів прояву виконавсько-оцінного компоненту формування виконавської уваги майбутніх учителів музики.

Високий рівень виконавсько-оцінного компоненту характеризується взаємообумовленим, гармонійним проявом логічного й емоційного осягнення музичних творів, сформованістю логічної, емоційної й творчої характеристик виконавської уваги, дієвістю її орієнтувально-оцінної й творчої функцій. Для студентів даного рівня властиве уміння доволіно активізувати аналітичні підходи в інтерпретації музики, входити у стан творчого натхнення, захоплюватись виконавським процесом, спрямовуватись на вирішення творчих завдань у процесі керування хором, яскраво виражена здатність до проявів мистецької емпатії. Високий рівень був виявлений у 2,0% респондентів.

Середній рівень виконавсько-оцінного компоненту відзначається превалюванням у студентів однієї із сторін розкриття художнього образу: логічної або емоційної; нестійкими проявами уміння доволіно зосереджуватись засобом активізації аналітичних підходів в інтерпретації музики; недостатнім розвитком вербального мовлення студентів, що обмежує їх здатність до

емпатійного переживання творів мистецтва. Вказаний рівень був виявлений у 33,5% досліджуваних.

Низький рівень виконавсько-оцінного компоненту характеризує брак логіки й недостатній або надмірний прояв емоцій у процесі розкриття художніх образів творів; відсутність уміння застосовувати аналітичні підходи у процесі інтерпретації хорових творів; фрагментарне сприйняття музичних творів, позбавлене цілісного охоплення художньо-образного змісту, низький рівень розвитку емоційно-образного мовлення, що унеможлиблює емпатійне переживання творів мистецтва. Серед таких студентів було зафіксовано 64,5% респондентів. Результати другого етапу констатувального експерименту з виявлення рівнів сформованості виконавсько-оцінного компоненту висвітлено у табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Рівні сформованості виконавсько-оцінного компоненту

Показники критерію	Рівні вираження критерію					
	Низький		Середній		Високий	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Здатність до критично-оцінного осягнення музичних творів	219	72,1	81	26,6	4	1,3
Уміння застосовувати аналітичні підходи в інтерпретації музики	191	62,8	104	34,2	9	3,0
Здатність до емпатійного переживання творів мистецтва	178	58,6	121	39,8	5	1,6

У результаті порівняння кількісних показників рівнів сформованості мотиваційно-спрямовуючого й виконавсько-оцінного компонентів на початковому етапі діагностики виконавської уваги майбутніх учителів музики, можемо констатувати значне зниження кількісної характеристики показників здатності до довільного фокусування уваги під час інтерпретації музики. Це свідчить про недостатню сформованість виконавської уваги, оскільки більшість майбутніх учителів музики не володіють уміннями застосовувати аналітичні

підходи в інтерпретації музики, від яких залежить успішність виконання хорового твору. Намагаючись утримати спрямованість цілісної уваги на відтворення художнього образу, увага студентів здебільшого носить хаотичний характер, який можна визначити як синдром “сонячного зайчика”. У значній кількості студентів відсутня ясність того, що і як необхідно робити безпосередньо під час диригування., більшість з них не здатні охоплювати й емоційно переживати художньо-образний зміст невеликих за обсягом творів.

Завершальна серія зрізів початкового діагностування сформованості виконавської уваги майбутніх учителів музики мала на меті виявити у студентів готовність до саморегуляції уваги у процесі диригентсько-хорової діяльності, прояви творчої спрямованості у роботі з хоровим колективом, спроможність організації творчої взаємодії із ним, адекватність сприйняття результатів своєї диригентсько-хорової діяльності й особливостей прояву виконавської уваги у процесі виконання хорових творів.

Для виявлення особливостей прояву показників регулятивно-діяльнісного компоненту були розроблені спеціальні контрольні зрізи, зміст яких передбачав виконання майбутніми вчителями музики серії експериментальних завдань, які включали як традиційні види роботи (робота з хором), так і виконання тестів діяльності, проєктивних тестів особистості, заповнення шкал самооцінки. Були використані тести двох типів: тести об’єктивного оцінювання (поведінкові), метою яких було отримати об’єктивну інформацію стосовно досліджуваного, шляхом оцінки його реальної поведінки у процесі виконання експериментального завдання (практикуму роботи з хором); самоописові тести, які дали можливість отримати повідомлення піддослідних про типові для них форми поведінки, психічні стани, переживання під час виконання диригентсько-хорової діяльності, а також самооцінкові шкали для студентів, метод оцінки компетентних суддів.

Методика проведення даного етапу передбачала використання спеціального експериментального інвентарю. У зв’язку з цим, були розроблені “План-схема готовності до саморегуляції уваги виконавця у процесі роботи з

хоровим колективом” (додаток И), бланки проєктивних тестів (додаток К), шкали “Моніторингу професійно-ціннісних властивостей виконавської уваги керівника хору” та “Моніторингу ціннісних характеристик виконавської уваги керівника хору” (додаток Л).

Виявлення готовності до саморегуляції уваги студентів у процесі її концентрації, розподілу і переключення здійснювалось у ході проведення заліку із “Хорового класу та практикуму роботи з хором”, який передбачав виконання одного із традиційних видів завдань – демонстрації майбутніми вчителями музики уміння працювати з хоровим колективом. Необхідно зазначити, що у практиці підготовки майбутніх учителів музики саме практикум роботи з хором викликає значні побоювання й труднощі у студентів щодо його виконання, оскільки вимагає застосування не лише спеціальних музичних здібностей, відповідних знань, умінь і навичок з хорознавства, методики вокально-хорової роботи, педагогіки й психології, але й достатнього розвитку особистісних якостей майбутніх диригентів. Даний вид диригентсько-хорової діяльності був обраний з того розрахунку, що для успішного його виконання студентам необхідно володіти високим рівнем розвитку навичок саморегуляції як у процесі концентрації, так і розподілу й переключення власної виконавської уваги між такими видами роботи як: гра хорової партитури, співу окремих партій із виконанням на інструменті, поєднання диригування однією рукою й гри іншою, розподілу уваги між різними партіями – покази вступів, взяття, дихання, змін характеру тощо, зберігаючи при цьому зосередженість уваги на виконавській концепції хорового твору.

У результаті використання при оцінюванні роботи з хором “План-схеми готовності до саморегуляції уваги виконавця у процесі роботи з хоровим колективом” (додаток И), методом спільної оцінки членів експертної ради фіксувались усі позитивні і негативні прояви керівництва студентами власною диригентсько-хоровою діяльністю. Згідно розрахунків, студентів із високим рівнем готовності до саморегуляції уваги налічувалось лише 3%. Не дивлячись на те, що деякі студенти набрали високі бали з певних властивостей, це не

давало підстав зарахувати їх до високого рівня. Студентам, які набрали від 3 до 5,8 балів присвоювався середній рівень готовності до саморегуляції уваги. Таких досліджуваних виявилось 34,9%. Здебільшого вони показали високу інтенсивність концентрації уваги на початковому етапі роботи з хором, значний емоційний заряд, а також стійкість відносно різних негативних впливів. Студенти, що продемонстрували середній рівень, успішно здійснювали розподіл уваги між двома видами діяльності (диригуванням і співом; диригуванням і слуховим контролем). Сформованість готовності до саморегуляції уваги у процесі розподілу між трьома видами виконавської діяльності вимагав надзвичайної напруги диригента, у зв'язку з чим, динаміка уваги поступово знижувалась й на завершальному етапі носила мимовільний, мало регульований характер. Недостатній розвиток навичок доцільного переключення уваги, регулювання зниження концентрації уваги виконавців у процесі виконавської діяльності не дало можливості студентам даного рівня на завершальному етапі активізувати як власну увагу, так і виконавську увагу хористів. Такі ж недоліки саморегуляції уваги були продемонстровані студентами, які склали низький рівень (62,1%), але на відміну від вище прокоментованого, вони не могли спрямувати й зосередити увагу з самого початку роботи. Їх увага здебільшого зосереджувалась переважно на одному з видів діяльності – грі, співі або диригуванні, що свідчить про низький рівень і неготовність здійснювати саморегуляцію уваги у процесі її розподілу. Відсутність експресивного, емоційного вираження уваги в міміці, поставі, характері виконання твору відобразилась і на темпі репетиційної роботи. У рідких випадках дана робота привертала цікавість й знаходила відгук з боку хористів. Будучи “самі у собі”, такі диригенти проявляли надмірні вольові зусилля для збереження уваги хору, часто зверталися із проханнями “будьте уважними”, не роблячи ніяких зусиль, щоб переключити увагу хористів на виконання інших художніх завдань або розрядити ситуацію засобом цікавої розповіді, жарту.

Зважаючи на те, що виявлення творчої спрямованості у роботі з хором засобом діагностики самостійності та ініціативності майбутніх керівників дитячих хорових колективів проводилось наприкінці лекційного заняття з “Хорознавства”, з метою оптимізації відведеного часу й енергетичних затрат студентів, нами були апробовані власні проєктивні методики “Якщо би трапилась нагода...” та “Якщо б нам бракувало вчителів...” (додаток К). В розробці тестів нами застосовувався нетрадиційний підхід. Питання тестів даних зрізів були представлені у вигляді віршів, кожна строфа яких (міркування, питання-ствердження), передбачала виявити сформованість важливих для диригентсько-хорової діяльності ситуативних проявів особистісних якостей, умінь, навичок студентів. Така форма зрізу спричинила надзвичайно високу активність досліджуваних.

У результаті підрахунку балів було виявлено, що високий рівень прояву творчої спрямованості у роботі з хором властивий лише 8,2% досліджуваних. Їх вирізняє самостійність, рішучість, сміливість й оригінальність у висловленні власних міркувань, своєчасність прийняття рішень, виконавських дій, творчий підхід до виконавської диригентсько-хорової діяльності. Значна частина респондентів (43,8%) виявила середній рівень прояву вказаних якостей. Для них характерними є ситуативні прояви самостійності й ініціативності, оскільки вони їх “іноді” проявляють у процесі виконання хорових творів. Деякі характеристики даних параметрів, такі як: ініціатива “замінити диригента”, “соліста”, “споглядати і удосконалювати свою методу (аналізувати і удосконалювати майстерність)” та самостійність у “прийнятті рішень”, “вивченні партитури”, дотриманні режиму праці, - взагалі не властиві окремим студентам. Низький рівень був зафіксований у значної кількості студентів (48,0%), що становить більше третини опитуваних. Зазначена когорта студентів не проявляють творчої спрямованості у роботі з хором, про що свідчать їх негативні відповіді на більшість питань тестів. Прояв несміливості або небажання надати допомогу диригентові, залишитися один на один з дитячою аудиторією, свідчать про невпевненість студентів у власних силах. Покладання

лише на оцінку авторитетних осіб, перекладення усієї відповідальності за своє просування у диригентсько-хоровій підготовці на викладачів, відсутність елементарних умінь і навичок самостійності, говорить про безпорадність й відповідний низький рівень досліджуваного показника.

Мета наступного діагностичного зрізу була спрямована на визначення спроможності організації творчої взаємодії студентів з хоровим колективом засобом визначення адекватної самооцінки сформованості виконавської уваги студентів у сукупності її властивостей і характеристик. Для забезпечення об'єктивності оцінок була розроблена методика, яка передбачала залучення до її виконання як студентів, так і викладачів. Студентам і викладачам було запропоновано заповнити шкали “Моніторингу професійно-ціннісних властивостей виконавської уваги керівника хору” та “Моніторингу ціннісних характеристик виконавської уваги керівника хору” (додаток Л). Обробка результатів порівняльного аналізу за двома шкалами здійснювалась наступним чином: 1 бал зараховувався, коли оцінки за двома шкалами співпадали, 0 балів - якщо ні. Таким чином за п'ятнадцятьма параметрами (6 властивостей і 9 характеристик виконавської уваги), для високого рівня необхідно було набрати 13-15 балів, середнього – 8-12 балів, низького – 0-7 балів.

Оцінюючи сформованість уваги досліджуваних, викладачі повинні були враховувати діяльність студентів не лише під час заліків, іспитів, виступів, а й у процесі лекційних, практичних і самостійних занять. Вибір даної методики діагностичного зрізу аргументований суб'єкт-об'єктним підходом, який забезпечує достовірність отриманих результатів.

У результаті математичної обробки діагностичного зрізу, високий рівень, який би містив усвідомлену, адекватну і комплексну самооцінку був виявлений 3,6 відсотками студентів. Незначна кількість досліджуваних (26,0%) продемонстрували невинувато-завищені або переважно-занижені самооцінки виконавської уваги, що свідчить про авторитарний та ліберальний способи керівництва хоровим колективом, які не здатні забезпечити достатній рівень творчої взаємодії. У переважній більшості респондентів, які склали 70,4% були

зафіксовані занадто великі розбіжності в оцінках із викладачами, що свідчить про наявність переважно неусвідомленої або частково усвідомленої самооцінки відносно сформованості властивостей і характеристик проявів власної виконавської уваги. Узагальнення результатів завершального етапу констатувального експерименту представлено у табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Рівні сформованості регулятивно-діяльнісного компоненту

Показники критерію	Рівні вираження критерію					
	Низький		Середній		Високий	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Готовність до саморегуляції у процесі виконавської діяльності	189	62,1	106	34,9	9	3,0
Прояв творчої спрямованості у роботі з хором	146	48,0	133	43,8	25	8,2
Спроможність організації творчої взаємодії з хоровим колективом	214	70,4	79	26,0	11	3,6

Відповідно до системи критеріїв, показників й результатів дослідно-експериментальної роботи констатувального експерименту були виявлені три рівні сформованості виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін:

Високий рівень сформованості виконавської уваги характеризується наявністю позитивної внутрішньої мотивації до оволодіння диригентсько-хоровою діяльністю, активною цілеспрямованістю на виконання хорових творів; особистісною готовністю до показу творів слухацькій аудиторії; стійким пізнавальним інтересом, потребою у самоосвіті, сформованістю виконавської передумови, її пізнавальної, пошукової, випереджально-регулюючої функцій. Для високого рівня сформованості виконавської уваги майбутніх учителів музики характерна взаємообумовлена, гармонійна єдність логічного й емоційного аспектів у критично-оцінному осягненні музичних творів, сформованість логічної, емоційної й творчої характеристик виконавської уваги,

дієвість її орієнтувально-оцінної й творчої функцій. Даному рівню властиве уміння доволіно зосереджувати увагу засобом активізації аналітичних підходів в інтерпретації хорових творів, яскраво виражена здатність до прояву мистецької емпатії. Високий рівень виконавської уваги характеризується готовністю студентів до саморегуляції уваги у процесі її концентрації, розподілу і переключення, творчою спрямованістю у роботі з хором, проявами самостійності й ініціативності та спроможністю організації творчої взаємодії з хоровим колективом на основі адекватної самооцінки.

Середній рівень виконавської уваги визначено за яскраво вираженою зовнішньою мотивацією до диригентсько-хорової діяльності, яка виявляється в орієнтації на отримання позитивних оцінок (навчання за необхідністю), формальному ставленні до виконання хорових творів. Даному рівню властиві невпевненість у своїй готовності до показу творів слухацькій аудиторії, упереджене ставлення до роботи з дітьми. Характерним є превалювання однієї із сторін осягнення художньо-образного образу: логічної виваженості або емоційної насиченості; нестійкість проявів зосередженості у процесі інтерпретації хорових творів; обмеженість здатності до емпатійного переживання творів мистецтва внаслідок недостатнього розвитку художньо-образного вербального мовлення. Середній рівень вирізняється готовністю до саморегуляції уваги лише у ході виконання 1-2 різноспрямованих діяльностей. Ситуативні прояви самостійності й ініціативності пояснює характер невинувато-завищеної або переважно-заниженої самооцінки власної виконавської уваги, що унеможлиблює створення творчої взаємодії із колективом виконавців.

Низький рівень характеризується: пасивністю й відверто негативним ставленням студентів до виконання хорових творів, ігноруванням виконавської діяльності перед учнями, наданням переваги демонстрації музичних творів лише у запису. Епізодичні прояви зацікавленості, інтересу властиві лише у відношенні до окремих фактів чи хорових творів. Притаманними є брак логіки й недостатній або надмірний прояв емоцій у розкритті художнього образу

твору; відсутність уміння довільно зосереджувати увагу засобом застосування аналітичних підходів під час інтерпретації хорових творів. Фрагментарне сприйняття хорових творів позбавлене цілісного охоплення художньо-образного змісту, що унеможлиблює емпатійне переживання творів мистецтва. Готовність до саморегуляції уваги в процесі виконавської діяльності значно обмежена через неусвідомленість даного процесу й недостатній розвиток диригентсько-хорових навичок. Для студентів низького рівня характерна відсутність творчої спрямованості у вирішенні виконавських завдань, що свідчить про невпевненість у власних силах, неспроможність встановлення творчої взаємодії з хоровим колективом, спричинену переважно неусвідомленою або частково усвідомленою самооцінкою власних виконавських дій.

Статистична обробка кількісних показників дослідно-експериментальної роботи здійснювалась методом обчислення середнього арифметичного значення за кожним розробленим рівнем, внаслідок чого були виявлені результати констатувального діагностування (рис.2.2).

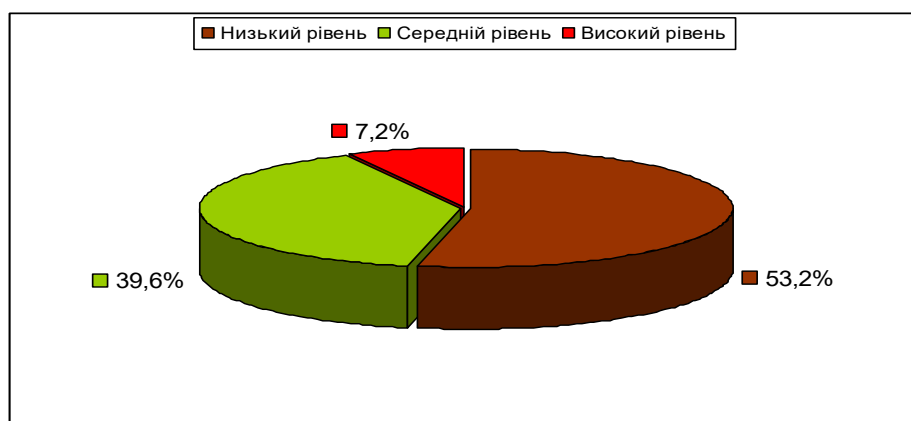


Рис. 2.2 Результати стану сформованості рівнів виконавської уваги майбутніх учителів музики на констатувальному етапі дослідження

Результати констатувального експерименту дали можливість виявити ряд типових недоліків, які були продемонстровані переважною більшістю майбутніх учителів музики із низьким і середнім рівнями сформованості виконавської уваги, а саме:

- недостатній рівень мотивації студентів до виконавської диригентсько-хорової діяльності пояснюється відсутністю відповідної методики, яка б забезпечувала взаємозв'язок позитивної емоційної настанови у навчанні й інтелектуальної привабливості змісту диригентсько-хорових дисциплін;

- відсутність навичок самостійного виконавського аналізу й інтерпретації хорових творів, умінь вербальної передачі свого виконавського задуму колективу виконавців, недостатній прояв наполегливості студентів щодо його втілення, свідчить про формальний підхід викладачів диригентсько-хорових дисциплін до формування оцінювальної діяльності студентів у процесі вивчення творів;

- переважна зосередженість студентів на технічних моментах виконання творів, унеможливорює формування творчої спрямованості майбутніх учителів музики у роботі з хором;

- недостатній рівень розвитку у студентів диригентсько-хорових навичок утруднює готовність до саморегуляції уваги в процесі її концентрації, розподілу і переключення під час роботи з хоровим колективом;

- відсутність доцільності застосованих прийомів і методів керівництва виконавською увагою учасників спільного виконавського процесу обумовлене недосконалістю методичної диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики щодо вирішення даної проблеми у практиці керування хором.

Аналіз та узагальнення результатів констатувального етапу експериментальної роботи дає підстави зробити висновок про загалом незадовільний стан сформованості виконавської уваги майбутніх керівників дитячих хорових колективів, який є показником відповідного рівня їх диригентсько-хорової підготовки. Констатований стан зумовлений насамперед недостатньою розробленістю методичного забезпечення досліджуваної проблеми. Таким чином, наступний етап дослідно-експериментальної роботи був спрямований на розробку й впровадження експериментальної методики формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

2.3. Педагогічні умови формування виконавської уваги майбутніх учителів музики

У результаті аналізу основних теоретичних положень формування виконавської уваги, виявлення механізмів взаємозалежності структурних компонентів досліджуваного феномену, вивчення реального стану проблеми, розробка етапів формувального експерименту підпорядковувалась основній ідеї експериментальної методики – забезпеченні педагогічної значимості методичного зв'язку післяопераційної уваги й передувати. Для загального уявлення встановлених зв'язків, відображення внутрішніх, істотних відношень вище зазначених елементів, була створена методична модель, яка схематично відображає основні положення авторської концепції формування виконавської уваги майбутніх учителів музики, спрямованої на зміну реальної педагогічної дійсності й її максимального наближення до теоретично обґрунтованої.

Методична модель формування виконавської уваги представляє собою конусоподібну формацію, в основі якої закладена стадіальна, розгорнута у часі, методична система, яка приходить у рух завдяки сформованості саморегулюючої форми уваги, що є центробіжним стрижнем формування виконавської уваги майбутнього керівника хорового колективу. Тобто, у результаті дії системи цілеспрямованих педагогічних впливів на формування виконавської уваги (основа конусу), що здійснюються протягом тривалого часу й передбачають проходження певних етапів формування (*підготовчо-спонукального, операційно-керованого, творчо-діяльнісного*), лише по закінченню даного процесу формується певний рівень виконавської уваги (вершина конусу), рис. 2.3. Але це не дає гарантій того, що досягнутий рівень буде найвищим. Удосконалення функціонування виконавської уваги майбутніх учителів музики залежить як від методичного забезпечення даного процесу, так і від якісного та кількісного проходження рівнів, обумовлених індивідуальними особливостями сформованості уваги особистості. Це передбачає те, що студент із низьким рівнем сформованості виконавської уваги, або окремих її

властивостей і характеристик, проходячи усі етапи формування даної якості, не зможе одразу набути високого рівня, оскільки першочерговим для нього є досягнення середнього рівня сформованості, а відтак і вищого.



Рис.2.3 Методична модель стадіальної циклічності виконавської уваги майбутніх учителів музики та етапи її формування

На даному рисунку зображено один цикл формування виконавської уваги майбутнього керівника дитячого хорового колективу. Досягнення вершини відповідного рівня (середнього чи високого) можливе лише за умов сформованості і функціонування усіх характеристик виконавської уваги на відповідно такому ж рівні. Тільки після цього можливий перехід до формування наступного циклу - ще вищого, у відношенні до попереднього. Якщо, хоча б одна з характеристик уваги не сформована на належному рівні, доцільно повернутися до попереднього рівня, оскільки подальша робота з формування виконавської уваги не дасть плідних результатів у процесі виконання диригентсько-хорової діяльності майбутніх учителів музики.

Стадіальність побудови методичної моделі обумовлена циклічністю фазової динаміки функціонування виконавської уваги (перед уваги, операційної уваги, післяопераційної уваги), ієрархічною специфікою утворення форм уваги (емоційна, вольова, логічна, творча) і її спрямованості (ансамблева, саморегулююча) на кожному з експериментальних етапів формування уваги у відповідності зі стадіями виконавської діяльності майбутнього керівника дитячого хорового колективу, а також визначеної системи структурних компонентів (*мотиваційно-спрямовуючого, виконавсько-оцінного, регулятивно-діяльнісного*). Відтак, I етап – **підготовчо-спонукальний**, спрямований на формування *мотиваційно-спрямовуючого* компоненту, II етап – **операційно-керований** – *виконавсько-оцінного*, III етап – **творчо-діяльнісний**, відповідно, на формування *регулятивно-діяльнісного* компоненту.

Кожен етап дослідно-експериментальної роботи, окрім формування основних характеристик виконавської уваги (емоційної, вольової, логічної, творчої, ансамблевої, саморегулюючої), мав на меті сформувати у студента відповідну динамічну характеристику виконавської уваги (***перед увагу, операційну увагу й післяопераційну увагу***), яка у своїй фазовій динаміці проявляється на тій чи іншій стадії виконавської діяльності майбутнього диригента (відповідно, налаштування на виконання \Rightarrow власне виконання хорового твору \Rightarrow аналіз результатів виконання). Відтак, стає зрозумілим, що експериментальна методика формування виконавської уваги має чітко виражену і обумовлену стадійну послідовність, яка виключає будь-які зміни у чергуванні етапів дослідно-експериментальної роботи, або ігнорування чи випущення жодного, оскільки на кожному з етапів формуються нові складніші характеристики і властивості уваги виконавця.

Схематично, якщо розглядати будову стадіальної моделі формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у горизонтальній площині, її дієздатність можна представити як циклічно замкнене коло, що унаочнює функціонування запропонованої експериментальної методики, кожен етап якої займає відповідний щабель у відношенні до попереднього, є його логічним

продовженням і необхідним базисом для утворення наступного, що унаочнено на рис. 2.4

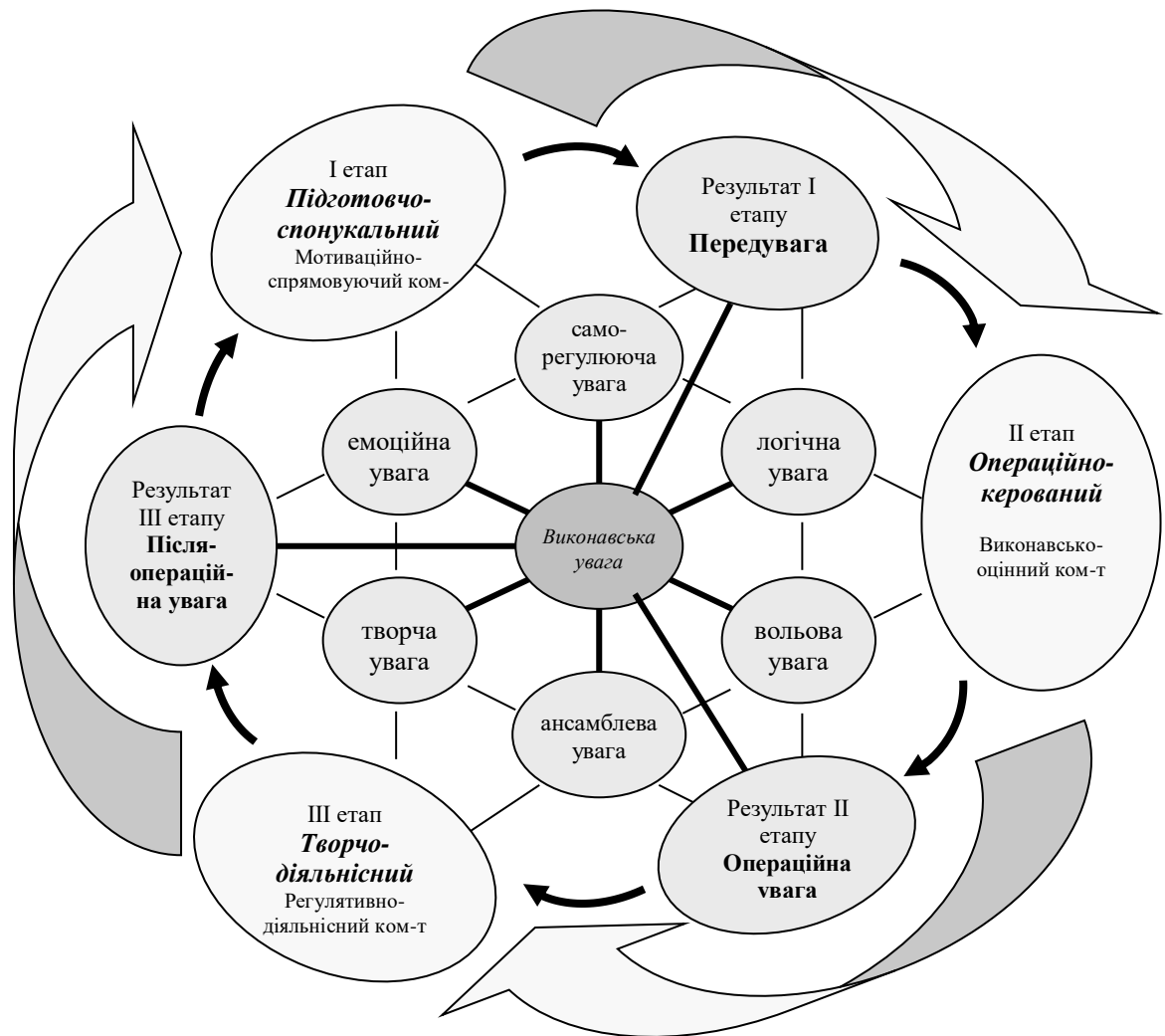


Рис. 2.4 Методична модель стадіальної циклічності виконавської уваги майбутніх учителів музики й поетапна методика її забезпечення

Концептуальної значимості у функціонуванні даної стадійності етапів формування виконавської уваги майбутніх учителів музики при переході на інший рівень, набуває методичне забезпечення зв'язку усіх етапів (першого з другим, другого з третім), а особливо – третього з першим, а саме результатів завершального етапу (третього) - сформованості післяопераційної уваги, із початковим етапом – формуванням передувати.

Саме завдяки логічному поєднанню результатів післяопераційної уваги із їх педагогічною проекцією на подальше формування передувати студента,

здійснюється можливість переходу наявного рівня виконавської уваги майбутнього вчителя музики на якісно новий вищий щабель – новий цикл, її формування. Доречно додати, що виокремлення етапів формування виконавської уваги є досить умовним, оскільки прояв даного феномену у виконавській диригентсько-хоровій діяльності являє собою складну систему взаємозалежних характеристик і властивостей уваги диригента-виконавця.

Впровадження моделі стадіальної циклічності методики поетапного формування виконавської уваги майбутніх учителів музики забезпечує сукупність педагогічних умов, визначених у ході теоретичного дослідження проблеми. Необхідно зазначити, що у розгляді терміну “педагогічні умови”, ми схильні розділяти точку зору Г. Падалки, яка визначає їх як “цілеспрямовано створені чи використовувані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності” [140, 160].

Отже, результативність формування виконавської уваги майбутніх учителів музики забезпечують наступні педагогічні умови:

- *систематична активізація психологічної установки на організацію уваги в процесі осягнення музичних творів.* Систематичне педагогічне спрямування уваги студентів на цілісне осягнення хорових творів у процесі сприйняття, розкриття і втілення художнього образу, включення до навчального процесу не лише раціональної, але й особистісно-почуттєвої сфер особистості, сприяє виробленню підсвідомої установки майбутніх учителів музики на цілісну організацію своєї уваги. Дана умова забезпечує формування здатності художнього “бачення” інтерпретованого хорового твору, уміння виражати свій задум диригентськими засобами (погляд, міміка, слово, мануальна техніка), максимально наближаючи реальне звучання ідеальній виконавській концепції хорового твору;

- *урахування індивідуальних особливостей виконавської уваги кожного студента.* Реалізація визначеної умови у контексті мистецької освіти передбачає: спрямування навчального процесу на цілісний розвиток особистості студента, зокрема його особистісних якостей: сприймання, пам’яті,

мислення, мови, уяви, емоційно-вольових ознак, психологічних особливостей, мотиваційних, комунікативних, оцінно-аналітичних складових; максимальне сприяння художньому розвитку: розширенню можливостей сприймання, формування мистецько-виконавських умінь і навичок, здатності до художньої творчості і розвитку спеціальних здібностей; реалізації унікальних мистецьких можливостей студентів засобом виконавської диригентсько-хорової діяльності. Врахування індивідуальних особливостей уваги студентів сприяє оптимізації процесу засвоєння, інтерпретації і виконання хорових творів, найповнішому розкриттю особистості у мистецтві диригування;

- *здійснення інтеграції знань, умінь і навичок студентів на основі встановлення міждисциплінарних зв'язків у процесі пізнавальної, оцінної й творчої діяльності.* Творчий характер навчання студентів виявляється у здатності перенесення засвоєних знань, умінь і навичок у нові умови їх відтворення, умінні бачити аналогію у віддалених предметах, спроможності до оцінки явищ і вибору однієї із альтернатив. Оскільки вироблення диригентсько-хорових умінь і навичок потребує різнобічних знань, їх неможливо формувати лише у процесі вивчення окремих дисциплін. У змісті диригентсько-хорової підготовки, інтеграція знань, умінь і навичок повинна здійснюватись злиттям елементів різних навчальних предметів в одній виконавській дії, на основі реалізації міжпредметних зв'язків. Дана умова забезпечує формування мобільності виконавської уваги студентів, здатності їх до орієнтації у нестандартних умовах виконавської діяльності;

- *стимулювання самостійно-вольових зусиль на всіх етапах виконавської підготовки.* Педагогічна підтримка в усвідомленні майбутніми вчителями музики мети, завдань виконавської діяльності, донесення виконавського задуму відповідній категорії слухачів забезпечує довільне регулювання виконавської уваги студентів, формуванню навичок саморегуляції уваги у процесі виконання твору. Спрямування вольової уваги студентів на передбачення й подолання труднощів, наполегливість у досягненні бажаного результату, стимулювання самостійності й ініціативності сприяє збереженню

творчого самопочуття у процесі прилюдних виступів перед слухацькою аудиторією.

- *забезпечення творчої взаємодії викладача зі студентом у процесі навчання.* Реалізація зазначеної педагогічної умови у практиці хорového виконання передбачає залучення студентів до активної участі у процес спільної виконавської діяльності: інтерпретації виконуваних хорových творів, засобів вираження художніх образів, способів їх втілення у хорове звучання. В результаті взаємодії педагога і студентів виконавська увага зосереджується на творчому пізнанні, оцінюванні і творенні мистецького продукту. Такий характер спільної творчої діяльності зазвичай створює передумови виникнення творчого натхнення у процесі вивчення і виконання хорových творів, робить процес навчання емоційно привабливим.

Враховання зазначених педагогічних умов у розробці експериментальної методики формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорových дисциплін, сприятиме підвищенню рівня фахової підготовки студентів у диригентсько-хоровому напрямку.

Висновки до другого розділу

Науково-прикладний аналіз досліджуваного феномену дозволив конкретизувати такі висновки:

- розроблено компонентну структуру виконавської уваги майбутніх учителів музики, яка полягає у взаємозв'язку мотиваційно-спрямовуючого, виконавсько-оцінного та регулятивно-діяльнісного компонентів, що системно охоплює її змістове наповнення. *Мотиваційно-спрямовуючий* компонент характеризує активну спрямованість студентів на виконавську диригентсько-хорову діяльність, стійкість пізнавального інтересу у вивченні диригентсько-хорových дисциплін. *Виконавсько-оцінний* компонент включає необхідний тезаурус стосовно проблеми виконавської уваги, сформованість критично-оцінної позиції в осягненні хорových творів, активної зосередженості у процесі

їх інтерпретації, здатності до мистецької емпатії. *Регулятивно-діяльнісний* компонент обумовлений сформованістю виконавської волі й готовності до саморегуляції уваги у процесі виконавської диригентсько-хорової діяльності, проявів виконавської ініціативи й самостійності, усвідомленої самооцінки і шляхів удосконалення виконавської майстерності;

- визначено критерії і показники, що забезпечують формування виконавської уваги, а саме: *міра спрямованості на виконавську діяльність* (критерій мотиваційно-спрямовуючого компоненту), *показниками* якого є: позитивне ставлення й активна спрямованість студентів на виконавську діяльність; прояв особистісної готовності до показу творів слухацькій аудиторії; наявність стійкого інтересу до виконання музики, зокрема, до опанування диригентсько-хоровими дисциплінами; *ступінь здатності до довільного фокусування уваги під час інтерпретації музики* (критерій виконавсько-оцінного компоненту), який визначається наступними *показниками*: здатністю до критично-оцінного осягнення музичних творів; умінням застосовувати аналітичні підходи в інтерпретації музики; здатністю до емпатійного переживання творів мистецтва; *міра здатності до вольової регуляції уваги в процесі виконавської діяльності* (критерій регулятивно-діяльнісного компоненту), *показниками* якого є: готовність до саморегуляції уваги в процесі виконавської діяльності; прояв творчої спрямованості у роботі з хором; спроможність організації творчої взаємодії з хоровим колективом;

- проведено *пошуковий експеримент*, в результаті якого було виявлено: недостатню зорієнтованість змісту диригентсько-хорових дисциплін на формування професійно-важливих особистісних якостей студентів, зокрема, виконавської уваги; відсутність інтеграційного підходу у навчанні майбутніх керівників дитячих хорових колективів; епізодичне забезпечення психолого-педагогічної організації уваги у навчанні майбутніх учителів музики; відсутність у студентів необхідного тезаурусу стосовно проблеми формування виконавської уваги у процесі диригентсько-хорової діяльності; недостатню обізнаність самих педагогів щодо проблеми виконавської уваги у педагогічній

теорії і практиці; відсутність методичного забезпечення формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін;

- розроблено й впроваджено *методику діагностики виконавської уваги* майбутніх учителів музики у процесі виконання диригентсько-хорової діяльності, яку склали три серії діагностичних зрізів, які містили: тести, тестові завдання, творчі завдання, відео-тестування, типові види виконавської диригентсько-хорової діяльності (гра партитури, диригування твору, демонстрація фрагменту роботи з хором), шкали моніторингу виконавської уваги, експертні оцінки компетентних суддів, тести діяльності, проєктивні тести особистості, що дозволило визначити три рівні сформованості виконавської уваги майбутніх учителів музики: високий (7,2%), середній (39,6%), низький (53,2%);

- розроблено *модель стадіальної циклічності виконавської уваги майбутніх учителів музики* у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, ефективність впровадження якої здійснюється в результаті створення та дотримання наступних *педагогічних умов*: систематичної активізації психологічної установки на організацію уваги в процесі досягнення музичних творів; урахування індивідуальних особливостей виконавської уваги кожного студента; здійснення інтеграції знань, умінь і навичок студентів на основі встановлення міждисциплінарних зв'язків у процесі пізнавальної, оцінної й творчої діяльності; стимулювання самостійно-вольових зусиль на всіх етапах виконавської підготовки; забезпечення творчої взаємодії викладача зі студентом у процесі навчання.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [183; 184; 192; 194; 196; 197].

РОЗДІЛ ІІІ

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ УВАГИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН

3.1. Організація та методика проведення експериментального дослідження

Аналіз наукового доробку з теми дослідження, стану сформованості виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової діяльності й урахування типових недоліків, дали змогу розробити методику дослідно-експериментальної роботи, спрямованої на оволодіння студентами необхідним тезаурусом знань, умінь і навичок, оперування механізмами утворення даного феномену як професійно важливої якості майбутнього керівника дитячого хорового колективу, опанування дієвими методами і прийомами формування виконавської уваги учнів різних вікових категорій у процесі виконавської хорової діяльності у загальноосвітній школі.

Розробка експериментальної методики здійснювалась за трьома взаємозалежними напрямками, з яких перший, був спрямований на забезпечення психолого-педагогічної підтримки майбутніх учителів музики й націлений на виникнення стійкого інтересу і готовності студентів щодо оволодіння виконавською диригентсько-хоровою діяльністю, вироблення переконань стосовно необхідності удосконалення рівня власної виконавської уваги як однієї із найважливіших професійно значимих якостей майбутнього керівника дитячого хорового колективу. Другий напрямок, аналітично-оцінний, передбачав опанування студентами необхідного тезаурусу щодо досліджуваного феномену, набуття і удосконалення професійно важливих властивостей і характеристик виконавської уваги та їх практичного вправління у виконавській навчально-репетиційній діяльності. Третій напрямок

експериментальної методики мав на меті виховання самостійної активності і творчого підходу майбутніх учителів музики до виконання диригентсько-хорової діяльності, на основі вироблення свідомої вольової саморегуляції виконавської уваги у процесі виконання хорових творів.

Феномен виконавської уваги здебільшого пов'язують із публічною виконавською діяльністю. Водночас, процес її формування не можливо обмежити лише рамками даного виду діяльності, а тим більше здійснювати автономно, поза виконавською діяльністю. Формування виконавської уваги майбутніх учителів музики - це мотивований, цілеспрямований, організований і тривалий процес, спрямований на формування професійно важливих властивостей і характеристик виконавської уваги. Згідно даних міркувань, формування виконавської уваги студентів, у рамках проведення формувального експерименту, охоплювало усі види навчальної диригентсько-хорової роботи (лекційні курси, практичні та семінарські заняття, навчально-репетиційну і концертну діяльність) й здійснювалось у процесі інтегрованого вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

На формувальному етапі експериментального дослідження впровадження поетапної методики здійснювалось згідно методичної моделі стадійної циклічності виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Організацію формувального експерименту забезпечували три взаємозалежні етапи: *підготовчо-спонукальний; операційно-керований; творчо-діяльнісний*, послідовність впровадження яких була визначена логікою функціонування фазової динаміки формування виконавської уваги та її структурних компонентів (*мотиваційно-спрямовуючого, виконавсько-оцінного, регулятивно-діялісного*).

Перший етап – *підготовчо-спонукальний*, охоплював період навчання студентів у 5 семестрі (III курс), був спрямований на формування *мотиваційно-спрямовуючого компоненту* виконавської уваги й мав на меті в кінцевому результаті сформувати *передумову* майбутніх керівників хорових колективів,

яка забезпечує психолого-педагогічну й особистісну готовність до виконання хорових творів перед аудиторією.

Експериментальна робота на даному етапі здійснювалась у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін “Хорознавства”, “Методики музичного виховання”, “Хорового класу та практикуму роботи з хором”, “Хорового диригування” й передбачала реалізацію принципів активності, свідомості, емоційної насиченості навчально-виховного процесу на основі індивідуального, особистісно-орієнтованого підходу до студентів, які забезпечувались методами інтерактивного, мистецького навчання, а також психолого-педагогічної підтримки навчання у вищій школі.

Другий етап – *операційно-керований*, згідно методичної моделі, став логічним продовженням розробленої експериментальної методики, охоплював навчання студентів у 6 семестрі й був спрямований на формування *виконавсько-оцінного* компоненту виконавської уваги та реалізацію аналітико-оцінного напрямку експериментального дослідження, який передбачав залучення студентів до оцінювання перебігу й коригування виконавської діяльності, опанування студентами необхідним базисом теоретичних знань, формування й розвиток професійно важливих властивостей і характеристик виконавської уваги у виконавській диригентсько-хоровій діяльності. У кінцевому результаті, мета операційно-керованого етапу передбачала сформувати у студентів *операційну* форму виконавської уваги, яка б забезпечувала позитивні зрушення уваги у процесі виконання хорових творів.

Досягнення даної мети забезпечувалось шляхом цілеспрямованого педагогічного керівництва виконавською увагою студентів у процесі вивчення хорових творів на дисциплінах диригентсько-хорового циклу й здійснювалось на основі системи загально-дидактичних, мистецьких і музичних принципів навчання: свідомості й активності в умовах керівної ролі викладача (Т. Рейзенкінд), науковості та зв'язку теорії з практикою (Я. Коменський), єдності свідомості й діяльності (Е. Абдулін), цілісності (як співставлення частини й цілого у музичному матеріалі, співвідношення свідомого та

підсвідомого, емоційного й раціонального) та образності (як узагальнення музичного матеріалу через образне бачення світу) (Л. Горюнова), принципу концентрації основної уваги у педагогічному процесі на особистість учня (В. Ражніков), індивідуалізації (А. Козир, Г. Падалка), залежності розвитку особистісних якостей від створених педагогічних ситуацій, урізноманітнення форм і видів діяльності, спонукання до творчого самовираження (О. Рудницька), проблематизації (І. Бех), принцип інтегративності як забезпечення фахової цілісності, проєктивності та акмеологічності (А. Козир), активної релаксації (зняття м'язової напруги) (Г. Ержемський), принцип педагогічного наведення й контролю.

Реалізація принципів формування виконавської уваги майбутніх учителів музики й досягнення мети другого етапу формувального експерименту здійснювалось у двох паралельних напрямках: теоретичному й практичному, що передбачало вирішення наступних завдань:

- поглибити і сформувати на науковій основі у майбутніх керівників дитячих хорових колективів систему теоретичних психолого-педагогічних знань з проблеми методичного забезпечення формування виконавської уваги у процесі пізнання, оцінки й виконання хорових творів;

- актуалізувати уміння досліджуваних довільно фокусувати увагу у процесі інтерпретації хорових творів, обирати оптимальні шляхи відтворення художнього виконавського задуму;

- стимулювати творчий пошук майбутніх учителів музики щодо методів формування власної виконавської уваги у процесі роботи з хором.

Впровадження експериментальної методики на даному етапі дослідження здійснювалось у процесі вивчення майбутніми керівниками хорових колективів дисциплін виконавського напрямку: “Хорового диригування” і “Хорового класу та практикуму роботи з хором”. Дана робота тривала паралельно із вивченням авторського спецкурсу “Методичні засади виконавської уваги майбутніх учителів музики”, що забезпечувало реалізацію практичного напрямку експериментального дослідження засобом інтеграції набутих знань, умінь і

навичок, вже отриманих у ході першого і другого етапів формувального експерименту. Вибір вказаних дисциплін мотивований тим, що система індивідуальних занять з хорового диригування та окремі форми виконавської діяльності на практиці роботи з хором забезпечують педагогічні умови формування виконавської уваги майбутніх учителів музики, здійснюючи при цьому можливість врахування індивідуальних особливостей виконавської уваги студентів експериментальних груп у застосуванні індивідуального підходу у навчанні. Для ефективного формування виконавської уваги студентів на даному етапі експериментальної методики актуального значення набуває педагогічний супровід даного процесу, його керівництво, регуляція і коригування. Досягнення мети і завдань другого етапу експериментальної роботи передбачало створення необхідного базису для переходу до третього етапу.

Третій етап – *творчо-діяльнісний*, був спрямований на формування *регулятивно-діялісного* компоненту виконавської уваги і став логічним завершенням усієї експериментальної методики, тривав протягом 7-8 семестрів й охоплював навчання студентів на IV курсі. Експериментальна методика творчо-діялісного етапу забезпечувала формування у майбутніх учителів музики готовності до саморегуляції уваги у процесі її концентрації, розподілу і переключення, творчої спрямованості у роботі з хором, спонукання до самостійності та ініціативності у встановленні творчої взаємодії з колективом виконавців на основі адекватної самооцінки.

Сукупність методів творчо-діялісного етапу підпорядковувались формуванню *післяопераційної форми* виконавської уваги студентів, яка характеризується здатністю виконавця до зосередженості на результатах виконавської диригентсько-хорової діяльності після її закінчення – мисленнєвому відтворенню виконавського процесу, оцінці позитивних і негативних сторін виконання. Педагогічна цінність сформованості зворотної форми післяопераційної виконавської уваги пов'язана із її перспективністю – спрямуванням уваги студентів на передбачення та запобігання допущення помилок, неточностей, у подальшій виконавській диригентсько-хоровій

діяльності, що дозволяє значно підвищити якість виконуваних хорових творів майбутніми вчителями музики.

Досягнення мети творчо-діяльнісного етапу формувального експерименту передбачало вирішення наступних завдань:

- актуалізувати у студентів потребу застосовувати теоретичні знання з проблеми формування виконавської уваги у практиці роботи з хоровими колективами;

- розвивати у досліджуваних готовність до саморегуляції виконавської уваги в процесі виконавської діяльності;

- формувати вольову виконавську увагу студентів засобом виховання емоційно-вольової сфери;

- стимулювати майбутніх керівників хорових колективів до проявів творчої ініціативності та самостійності у роботі з хором;

- сприяти оволодінню методами самостійної роботи над хоровими творами;

- спонукати студентів до систематичного здійснення самоаналізу власної виконавської диригентсько-хорової діяльності.

Реалізація мети і завдань творчо-діяльнісного етапу здійснювались у процесі залучення студентів експериментальних груп до виконавської диригентсько-хорової діяльності на заняттях з “Хорового диригування” і “Хорового класу та практикуму роботи з хором”. Методика формувального експерименту, а особливо заключного етапу, була спрямована на поступове оволодіння студентами методами самостійного оперування виконавською увагою у процесі роботи з хором. Опанування навичками самостійності – тривалий процес. Тому проведення творчо-діяльнісного етапу передбачало розширення термінів його впровадження у дослідно-експериментальну роботу.

Пролонгація заключного етапу охоплювала значний період фахової підготовки майбутніх керівників хорових колективів у ВНЗ – навчання на IV курсі. Відповідно поділу навчального процесу на семестри, методика третього етапу, спрямованого на формування регулятивно-діяльнісного компоненту,

містила наступні підетапи: *педагогічно-контролюючий* та *самостійно-стимулюючий*.

Педагогічно-контролюючий підетап тривав протягом 7 семестру й мав на меті забезпечити студентів експериментальних груп оволодінням навичками саморегуляції виконавської уваги у процесі планування своїх виконавських дій, їх оцінювання й аналізу результатів виконання хорових творів за допомогою педагогічної підтримки і контролю з боку викладачів диригентсько-хорових дисциплін, формуванню випереджально-регулюючої, орієнтувально-оцінної, контрольної-коригуючої функцій виконавської уваги. Методика самостійно-стимулюючого підетапу (8 семестр), була спрямована на створення навчальних ситуацій, які вимагали від студентів реалізації й закріплення навичок формування виконавської уваги у процесі самостійного опрацювання нотного тексту, створення власної інтерпретації хорового твору, реалізації її у роботі з хоровим колективом, виконанні перед публікою, що сприяло формуванню пізнавальної, пошукової й творчої функцій виконавської уваги. З цією метою студенти залучались до самовипробування свого виконавського потенціалу у “Конкурсі диригентської майстерності”.

Наприкінці кожного етапу дослідно-експериментальної роботи здійснювались проміжні контрольні зрізи показників за окремими компонентами виконавської уваги, формування яких передбачалося певним періодом експерименту, а також аналіз і порівняння досягнутих результатів Це давало можливість вчасно фіксувати зміни, які відбувались у ході експерименту, пересвідчуватись у доцільності й ефективності впроваджених форм, прийомів і методів формування виконавської уваги.

З метою апробації розробленої нами методики формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, було організовано підготовчу дослідно-експериментальну роботу з визначення оптимальної кількості і віку його учасників формувального експерименту. Для забезпечення якості управління і контролю за перебігом усіх етапів формувального експерименту, методом планового механічного відбору з

генеральної сукупності досліджуваних, було визначено оптимальну чисельність репрезентативної вибірки респондентів контрольних й експериментальних груп.

Необхідно уточнити, що у процесі спостережень за діяльністю респондентів під час виконання тестових завдань на етапі констатувального експерименту, було помічено, що для студентів скороченої форми навчання, які вже навчалися у музично-педагогічних закладах другого рівня, запропоновані завдання не викликали психологічної напруги, що не можна сказати про досліджуваних повної форми навчання, які вступили до вищого навчального закладу одразу після закінчення загальноосвітньої школи. Це пояснюється тим, що студенти скороченої форми навчання вже мали певний практичний досвід роботи з хоровими колективами. Даний факт суттєво вплинув на комплектацію досліджуваних груп. У зв'язку з цим, до участі в експерименті були залучені 63 особи: студенти третіх курсів скороченої (32 особи – контрольні групи) і повної (31 особа – експериментальні групи) форм навчання Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича та Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Відповідно, формувальний етап експерименту тривав протягом двох років (2007-2009 н/р) й охоплював навчання майбутніх учителів музики на III–IV курсах.

Пролонгація формувального експерименту та невелика у кількісному відношенні вибірка учасників експериментальних груп зумовлена специфікою досліджуваної проблеми, оскільки формування особистісних якостей студентів, у нашому випадку “виконавської уваги”, потребує тривалого часу (1-2 роки) й мінімально необхідної кількості досліджуваних (30-40 осіб) для того, щоб виявити якісні дійсні зміни у психічній сфері особистості, які дістали зрушення в істотний бік [46, 193].

Віковий діапазон учасників експерименту (19-21 рік) був обраний з урахуванням результатів експериментальних психологічних досліджень, в яких даний вік розглядається як найбільш чутливий період для оптимального розвитку уваги особистості [253] й обумовлений тим, що навчання на третьому

курсі передбачає залучення студентів до виконання широкого спектру диригентсько-хорової діяльності – від активного спостереження за професійною діяльністю керівників дитячих хорових колективів загальноосвітніх шкіл у процесі навчальної практики, до засвоєння теоретичних основ організації, функціонування та методичного забезпечення керування хором, які є змістом дисциплін “Хорознавства”, “Методики музичного виховання”, що вивчаються у 5 навчальному семестрі, а також можливості застосування й удосконалення набутих знань, умінь і навичок з “Хорового диригування” у практиці роботи з навчальним хоровим колективом студентів на “Хоровому класі та практикумі роботи з хором”. Необхідно додати, що у виборі термінів проведення формувального експерименту (III-IV курси) мало місце урахування того, що логічним завершенням вивчення вказаного циклу диригентсько-хорових дисциплін є підготовка студентів на четвертому курсі до складання фахових іспитів, які входять до основних вимог щодо отримання освітньо-кваліфікаційного рівня “Бакалавр” зі спеціальності “Музична педагогіка та виховання”.

Згідно плану проведення формувального експерименту, викладання спецкурсу, деякі форми групової й індивідуальної роботи зі студентами на окремих дисциплінах диригентсько-хорового циклу проводив педагог-експериментатор. В основному, викладання диригентсько-хорових дисциплін здійснювалось під систематичним керівництвом і контролем педагога-дослідника й забезпечувалось викладачами “Хорознавства”, “Методики музичного виховання”, “Хорового диригування”, “Хорового класу та практикуму роботи з хором”, які попередньо пройшли спеціальний інструктаж згідно розробленої нами експериментальної методики. У роботі із контрольними групами студентів дані фахівці дотримувались традиційних методик викладання й здійснювали свою педагогічну діяльність згідно звичному для них, особисто напрацьованому досвіду роботи.

З метою конкретизації вихідних даних стосовно рівнів сформованості виконавської уваги досліджуваних експериментальних і контрольних груп, до

початку проведення формувального експерименту були проведені діагностичні зрізи згідно методики констатувального експерименту (підрозділ 2.2).

У процесі порівняльного аналізу замірів по кожному компоненту, вдалося виявити незначну різницю між представниками досліджуваних груп, що унаочнено у табл. 3.1

Таблиця 3.1

Результати попереднього діагностування рівнів сформованості виконавської уваги студентів КГ і ЕГ

Рівні	Контрольні групи (32 студенти)		Експериментальні групи (31 студент)	
	абс.	%	абс.	%
Високий	1	3,1	-	-
Середній	13	40,6	10	32,3
Низький	18	56,3	21	67,7
Загальний показник	32	100	31	100

Необхідно зазначити, що показники представників контрольних груп виявилися дещо вищими (рис.3.1), оскільки саме до цієї категорії увійшов той незначний відсоток студентів, серед яких був зафіксований високий рівень сформованості виконавської уваги за окремими компонентами, що підтверджує вірність нашого припущення стосовно того, що студенти скороченої форми навчання (КГ) значно в меншій мірі відчують труднощі стосовно виконавської диригентсько-хорової діяльності у роботі з хоровим колективом. Водночас, незначна різниця кількісних показників середніх і низьких рівнів ЕГ та КГ пояснюється й тим, що до контрольних груп увійшли студенти, які до вступу у ВНЗ також не мали належної диригентсько-хорової підготовки, оскільки навчались, в основному, на виконавських відділеннях училищ мистецтв та музичних училищ.

Вихідні дані рівнів сформованості виконавської уваги досліджуваних груп майже однакові.

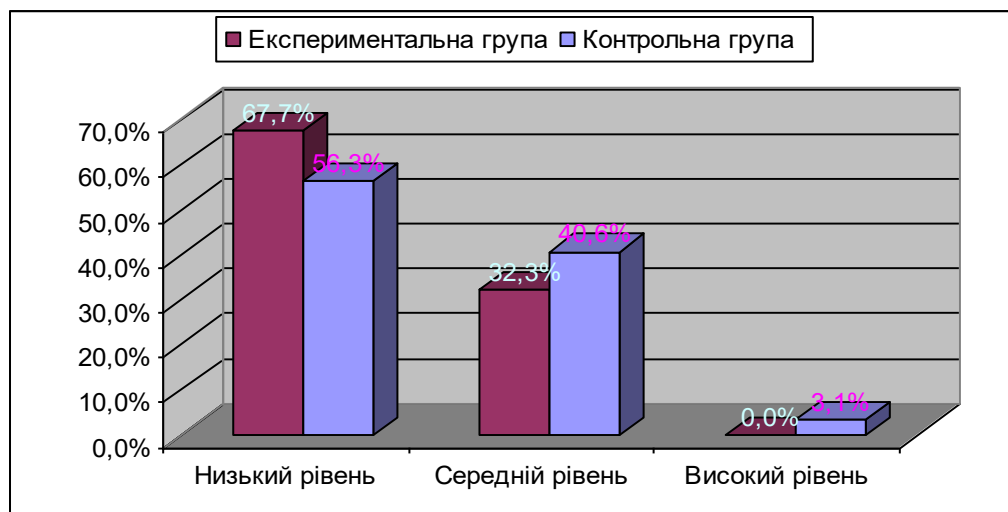


Рис. 3.1 Рівні сформованості виконавської уваги студентів КГ і ЕГ на початку формувального експерименту

Студенти контрольних груп мають переваги у прояві високого і середнього рівнів. Респондентів експериментальних груп, які продемонстрували на початковому діагностуванні низький рівень, на 11,4% більше. Натомість такі відмінності не є суттєвими. Впровадження експериментальної методики у навчання студентів експериментальних груп дасть можливість простежити її дієвість.

3.2. Поетапна методика формування виконавської уваги студентів у процесі вивчення дисциплін диригентсько-хорового циклу

Результати констатувального експерименту та вихідні дані початкових зрізів контрольних і експериментальних груп виявили недостатню мотиваційну спрямованість майбутніх учителів музики на виконавську диригентсько-хорову діяльність. Відтак, формувальний експеримент розпочався із впровадження експериментальної методики I етапу – *підготовчо-спонукального*, спрямованого на формування позитивного ставлення студентів до виконання хорових творів, їх особистісної готовності до виступів перед слухацькою аудиторією та поглибленого пізнавального інтересу у вивченні диригентсько-хорових дисциплін.

З метою формування позитивного ставлення й активної спрямованості студентів на виконавську діяльність, досліджувані експериментальних груп під керівництвом педагога-дослідника й викладачів диригентсько-хорових дисциплін були залучені до індивідуальної й групової науково-дослідної роботи, яка передбачала виконання кількох серій дослідницьких завдань. Уся методична робота у цьому напрямку була спрямована на те, щоб студенти під нашим керівництвом у своїх пошуках, шляхом участі у нетрадиційних видах навчальної діяльності, проявили підвищений пізнавальний інтерес до виконавської диригентсько-хорової діяльності й самостійно дійшли висновку стосовно необхідності формування виконавської уваги як однієї із важливих особистісних якостей керівника дитячого хорового колективу.

Перша серія дослідницьких завдань здійснювалась у ході вивчення навчального курсу з “Методики музичного виховання” й передбачала підготовку і проведення науково-пізнавальних прес-конференцій із успішними у своєму професійному становленні особистостями: диригентом професійного хорового колективу (Народним артистом України, професором А. Кушніренком) та керівником зразкового дитячого хорового колективу (“Квіти Буковини”, вчителем музики Гімназії № 3 м. Чернівці, А. Зубчук), які відзначаються високим рівнем майстерності.

На початковому етапі підготовки до прес-конференцій, з метою визначення тематики й основних змістовних напрямків інтерв'ювання запрошених гостей, серед студентів були проведені *дискусії у формі “техніки акваріуму”* [82, 135-136]. Такий вид дискусій передбачав постановку проблеми перед студентами, задля вирішення якої досліджувані були поділені на кілька груп. У результаті обговорення проблеми, позиції кожної з груп виносились на загал аудиторії обраними представниками, які у ході дискусії відстоювали точку зору своїх однодумців. Представники від груп мали можливість керуватись вказівками, які надходили у вигляді записок й брати так званий “тайм-аут” для консультацій. В кінці дискусій було проведене критичне обговорення “техніки акваріума”, визначені пріоритетні напрямки й тематика

проведення прес-конференцій. У процесі індивідуальної самостійної підготовки до конференцій кожен із студентів повинен був підготувати ряд питань стосовно тих проблем професійної виконавської діяльності керівників хорових колективів, які найбільше його цікавили. У ході кількох практичних занять, з метою уникнення дублювання запропонованих студентами запитань, здійснювалось групове обговорення їх змісту. Кожне таке обговорення здійснювалось різними методами. На даному етапі використовувався *метод міжгрупового діалогу* [157, 17], який сприяв активізації уваги й збільшення самостійності студентів у висловлюванні власної позиції (Додаток М).

Наступний крок у підготовці конференцій передбачав проведення засідання експертної групи, в ході якого були представлені стислі доповіді “ведучих” стосовно відібраних запитань, обмін думками студентської аудиторії щодо актуальності їх змісту, а також вибір студентів-кореспондентів, які повинні були б висвітлювати дані питання у ході інтерв’ювання запрошених керівників хорових колективів. Отже, студенти експериментальних груп були націлені на отримання ґрунтовних відповідей, тому кожен з них відповідно до почутого, міг поставити запрошеному гостю ще низку, заздалегідь підготованих або імпровізованих у процесі інтерв’ю, питань, які б розкривали усю сутність проблеми. Відчуваючи себе у ролі журналістів, студенти експериментальних груп брали активну участь як у підготовці до прес-конференцій, так і безпосередньо у роботі на них. Необхідно додати, що до виконання даної діяльності були залучені усі студенти експериментальних груп, оскільки кожен з них повинен був задати певне запитання, самостійно підготувати ряд проєктивних супроводжуючих питань, передбачаючи при цьому хід розмови із запрошеним гостем. Відповіді на питання фіксувались усіма слухачами.

З метою детального аналізу та виявлення позиції керівників хорових колективів, узагальнення проведеної роботи й обговорення висновків прес-конференцій, зроблених студентами щодо подальшої перспективи оволодіння виконавською диригентсько-хоровою діяльністю, на черговому практичному

занятті з “Методики музичного виховання” була проведена **навчальна дискусія - “аукціон ідей”** (додаток М), спрямована на генерацію продуктивних ідей, ініціаторами яких були досліджувані. У ході навчальної дискусії студентами були висловлені вагомі аргументи стосовно важливості виконавської диригентсько-хорової діяльності майбутнього вчителя музики як суспільно значимої для розвитку підростаючого покоління, а також як такої, що дає широкі можливості для розвитку і удосконалення особистості справжнього педагога і музиканта. У процесі підготовчо-спонукального етапу експерименту здійснювалась акцентуація на формування у студентів позитивного ставлення до виконавської диригентсько-хорової діяльності, що досягалось засобом розкриття її змісту, особистісної і суспільної значимості, виховання у майбутніх керівників дитячих хорових колективів широких соціальних мотивів, про що свідчить тематика проведених прес-конференцій, зміст завдань подальшої самостійної науково-дослідної роботи студентів, бесід, дискусій, диспутів, проведених у рамках лекційних і практичних навчальних курсів.

Друга серія завдань підготовчо-спонукального етапу формуального експерименту була включена до змісту питань, винесених на самостійне опрацювання студентами з навчального курсу “Хорознавство”. У цьому зв’язку, до планів практичних занять додавались проблемні дискусійні питання, вирішити які легше було у невеликій групі студентів, які безпосередньо самостійно готувались до участі у спільній бесіді. Інші учасники мали можливість поставити питання, активно долучались до теми дискусії, після якої обиралось кілька студентів, які виявляли бажання підготувати матеріал до теми наступного диспуту. На **обговорення у навчальних дебатах** були винесені наступні проблеми: “Складові успіху диригента-виконавця”, “Психолого-педагогічна сторона діяльності керівника хорового колективу”, “Особистісні якості диригента: їх цінність у досягненні виконавської майстерності”, “Зосередженість – вічна тайна усякої досконалості”, “Геній – це зосередженість: роль уваги у виконавській діяльності керівника хору”. У підготовці до наукових виступів студентам надавалась інформаційна і

методична допомога педагога-дослідника. Поступове наближення й спрямування підбраної тематики до досліджуваної проблеми дало можливість долучити усіх студентів експериментальної групи до активної самостійної й аудиторної роботи. Обрана *модель синектики*, як методики стимулювання групової творчої діяльності та навчально-пошукової роботи студентів [157, 13], передбачала проведення тематичних дискусій за відповідними педагогічними правилами, які забезпечували особисто-орієнтований підхід у навчанні студентів з урахуванням їх індивідуальних особливостей уваги (Додаток М).

Оскільки тематика диспутів сприяла активізації навчальної діяльності студентів, досліджувані проявили підвищений пізнавальний інтерес до виконання наступного завдання, яке полягало у здійсненні пошуку, аналізу й відбору інформації, висловленої видатними музикантами, педагогами і митцями у музично-педагогічній та мистецькій літературі стосовно важливих професійно-значимих якостей диригента-виконавця, у тому числі й уваги. Доповіді студентів обговорювались на засіданнях круглого столу *методом “снігової кулі”* [157, 24], який передбачав об'єднання учасників у групи по двоє-троє, після - у малі групи, а згодом – в одну-дві великі, з метою зібрання достатньої кількості матеріалу та спільного вирішення досліджуваної проблеми. В ході такого спільного аналізу було доведено, що виконавська увага є однією із першочергових особистісних якостей керівника хорового колективу, від рівня сформованості якої залежить успішність його виконавської діяльності.

Наступна серія завдань була спрямована на формування особистісної готовності до виконання хорових творів перед слухацькою аудиторією й передбачала застосування *методу активного спостереження* за виконавською діяльністю професійних керівників хорових колективів у ході концертних виступів та репетицій шкільних дитячих хорових колективів. Студенти долучались до відвідування концертів професійних хорових колективів, а також мали можливість взяти участь у проведенні майстер-класу досвідченого вчителя музики однієї із загальноосвітніх шкіл міста. Метод активного спостереження мав на меті спрямовувати увагу студентів у певному

напрямку, за заздалегідь визначеним планом-проспектом (додаток Н). Деякі виступи і репетиції були зафіксовані на відео, що створювало можливість у процесі аудиторної роботи зі студентами експериментальних груп здійснювати спільний детальний аналіз виконавської уваги керівників хорових колективів й її індивідуальних проявів протягом усіх етапів виконання хорового твору. У ході аналітичної роботи здебільшого використовувались *традиційні словесні методи навчання* (пояснення, розповідь, бесіда, обговорення), які допомагали спрямовувати й зосереджувати увагу спостерігачів на важливих виконавських моментах.

Актуалізуючи проблему передубаги майбутніх учителів музики, сформованість якої є кінцевим результатом проведення усього підготовчо-спонукального етапу формувального експерименту, увага студентів спрямовувалась на детальну характеристику стану диригента перед початком виконання хорового твору перед публікою й у процесі репетиції. Методом *спільного пригадування* були проаналізовані більшість продемонстрованих й зафіксованих на відео виступів керівників хорових колективів (Додаток П). Вказаний метод роботи сприяв формуванню готовності студентів до виконання хорових творів, а також виникненню пізнавального інтересу до виконавської диригентсько-хорової діяльності.

Запропоновані методи значно активізували студентів у прояві уваги до цілеспрямованого спостереження за виконавською діяльністю не лише професійних диригентів-хормейстерів, але й колег-однокурсників, викладачів диригування, хорового класу та практикуму роботи з хором, спряли формуванню позитивного ставлення до виконання хорових творів. Така методична робота була проведена з метою застосування на заняттях з “Хорового диригування” вправ мотиваційного тренінгу, спрямованих на формування самомотивації, цілого ряду супроводжуючих додаткових мотивів особистісної готовності студентів до виконання хорових творів перед слухацькою аудиторією.

Залежно встановленого оптимального рівня мотивації для кожного студента експериментальної групи, запобігаючи формуванню негативних тенденцій (утворення мотивації уникнення, надлишкової мотивації та “перемотивації”), під керівництвом викладачів хорového диригування, досліджувані опановували модифіковані нами, відповідно до виконавської диригентсько-хорової діяльності, тренінгові вправи С. Занюка [71], спрямовані на актуалізацію мотивів досягнення, самоствердження, саморозвитку, ідентифікації себе з іншою людиною, афіліації, суспільно значущих та процесуально-змістовних (внутрішніх) мотивів. Найбільший ефект у вирішенні даних завдань вдалося досягти завдяки систематичному виконанню студентами таких вправ, як “Успіх у минулому”, “Емоційне насичення”, “Нове ім’я”, “Ідентифікація з генієм”, “Естетичні асоціації”, “Мотиваційне переключення”, “Уявна розмова зі своєю професією” [201, 41-46].

Великого значення у формуванні позитивного ставлення майбутніх учителів музики до виконання хорових творів набуває привабливість самого твору й особистісна емоційна зацікавленість студента у його вивченні. У зв’язку з цим, дотримуючись основних дидактичних вимог щодо відбору навчального матеріалу з мистецьких дисциплін [149; 179], зокрема, систематичного його оновлення, повторення засвоєного, студенти експериментальної групи були залучені до виконання творчого завдання – *шоу-презентації шкільної пісні*, яка демонструвалась перед аудиторією однокурсників на практичних заняттях з “Хорового класу та практикуму роботи з хором”. Оцінювання й визначення рейтингу найбільш яскравих й оригінальних виступів здійснювалось учасниками експериментальних груп й викладачами диригентсько-хорових дисциплін.

Підготовчу роботу у даному напрямку скеровували викладачі хорového диригування, які здійснювали педагогічно-психологічну підтримку студентів, надаючи професійні поради (Додаток П). Даний підхід сприяв творчому розкріпаченню студентів, оскільки їх виконавська увага спрямовувалась на донесення художнього задуму до слухачів, була позбавлена відволікання на

технічні труднощі. Метод шоу-презентації шкільної пісні сприяв формуванню готовності студентів до виконання хорових творів перед слухацькою аудиторією й забезпечував творчу взаємодію викладачів зі студентами у процесі диригентсько-хорової підготовки як одну із основних педагогічних умов формування виконавської уваги майбутніх керівників хорових колективів.

Створення викладачами психологічної настанови на організацію уваги протягом усіх стадій роботи над твором забезпечувало особистісну готовність майбутніх учителів музики до показу хорових пісень дитячій аудиторії (своїм однокурсниками). Стимулювання емоційної зацікавленості студентів до виконання обраних хорових творів здійснювалось *методом мотиваційного тренінгу* на основі спеціально розроблених модифікованих вправ “Хвалько”, “Естетизація й обожнювання предмету діяльності”, “Підзарядка” [201, 46-48], які сприяли розвитку внутрішньої мотивації - стійкості інтересу до процесу і змісту виконавської діяльності. Зміст запропонованих вправ полягав у ідентифікації себе із предметом своєї діяльності – дитячою піснею, що давало можливість студентові зосередити увагу на усіх позитивних виконавських моментах хорового твору, які можна було вигідно подати у власній виконавській інтерпретації (вправа “Хвалько”); спрямуванні уваги студентів на естетичне захоплення й здивування тими особливостями твору, які раніше не помічались і сприймалися як простий набір нотних позначень, зосередженні уваги на умінні викликати інтерес до виконавських елементів і фрагментів, над якими майбутні диригенти працювали систематично - здатності отримувати насолоду від самого виконавського процесу (вправа “Естетизація й обожнювання предмету діяльності”); направленні уваги майбутніх керівників дитячих хорових колективів на актуалізацію індивідуального невербального підкріплення позитивних емоцій, спричинених успіхами виконавської діяльності (вправа “Підзарядка”).

Результати діагностики мотиваційно-спрямовуючого компонента на констатувальному етапі дослідження дали підстави стверджувати, що включення емоційної настанови у навчання виконавській диригентсько-хоровій

діяльності є додатковим резервом, який мобілізує виконавську увагу студентів. У контексті нашого дослідження дане положення містило важливе педагогічне значення, оскільки доброзичливе ставлення, прояв уваги й тактовності до особистості студента, встановлення між ним і педагогом дружніх, партнерських відносин, не лише формувало інтерес до виконання певних хорових творів, а викликало емоції, пов'язані із позитивним ставленням до навчання, зберігало зацікавленість й стійкість уваги до подальшої диригентсько-хорової діяльності, сприяло активізації майбутніх учителів музики у процесі виконання даного виду навчальної діяльності. У зв'язку з цим, усі педагогічні дії викладачів диригентсько-хорових дисциплін були спрямовані на формування позитивної емоційної підтримки дій студентів у процесі виконання хорових творів. Враховуючи вікові й індивідуальні особливості студентів, застосовувались такі методи позитивної мотивації, які опосередковано впливали на формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Реалізація даної методики включала такі **методи педагогічного підкріплення виконуваної діяльності**, як схвалення, визнання, висока оцінка, дружнє, партнерське ставлення, символічна винагорода (грамота, подяка). Тактовні компетентні коментарі, привернення викладачами уваги студентів до позитивних сторін їх виконавської діяльності, виправдане схвалення, надавало майбутнім учителям музики віри і впевненості у своїх силах, підсилювало бажання оволодівати диригентським фахом. Виховання такого ставлення здійснювалося протягом усього формувального експерименту шляхом створення позитивних переживань майбутніх учителів музики, пов'язаних із виконавською диригентсько-хоровою діяльністю.

Залучаючи якомога більше додаткових мотивів для активної спрямованості студентів до виконання хорових творів, педагогічні дії на підготовчо-спонукальному етапі формувального експерименту спрямовувались на стимулювання у студентів позитивних мотивів, що мали безпосередній вплив на формування передувати - стану психологічної готовності майбутніх учителів музики до виступу перед аудиторією. З цією метою студенти

експериментальної групи опанували техніку оволодіння *методиками практичних тренінгів та психологічних аутотренінгів*, систематичне виконання яких стало запорукою вироблення власної самомотивації - “самопідтримки”, націленої на схвалення себе, підбадьорювання, створення собі ситуації успіху у виконанні хороших творів перед публікою. Розробка запровадженої системи здійснювалась за кількома напрямками й передбачала виконання студентами низки вправ, що детально унаочнено у додатку Р. Запропонована система вправ була розроблена на основі практичних рекомендацій щодо розвитку уваги й самомотивації О. Джелалі [56], О. Занюка [70], В. Кан-Калік [77], Ю. Меженко [120], В. Надьождіної [130], К. Станіславського [202], М. Чехова [243]. Детальний зміст кожної вправи й методика їх виконання подані у додатках Р, С, Т. Систематичне виконання аутотренінгів слугувало підґрунтям для побудови майбутніми керівниками хороших колективів особистісної стратегії психологічної установки. Це сприяло виробленню власної моделі формування виконавської передумови, що є головною передумовою прояву особистісної готовності студентів до показу хороших творів слухацькій аудиторії.

Педагогічна підтримка й методичне керівництво викладачами диригентсько-хорових дисциплін даного напрямку діяльності студентів забезпечували стимулювання їх самостійно-вольових зусиль, сприяли активному залученню досліджуваних до виконання музичних творів, творчих проявів у підготовці до виступу перед аудиторією, набуття навичок свідомої саморегуляції емоційним станом безпосередньо у моменти перед виконанням хорового твору.

Теоретичний аналіз мистецтвознавчої й методичної літератури засвідчив, що видатними диригентами особлива значимість у забезпеченні успішності виконавського процесу надається моменту початку виконання хорового твору (усього попереднього проміжку часу – від появи диригента на сцені до безпосереднього початку музичного звучання). У рамках становлення стадіально-фазової динаміки виконавської уваги, даний період часу прийнято

вважати моментом формування передувачи майбутнього диригента. Як зазначав К. Птиця, “до диригента з моменту появи його на сцені спрямовується увага хору..., тому необхідна скрупульозна продуманість і контроль диригентом своїх дій, щоб з перших кроків його появи на естраді все сприяло зосередженості уваги хору... Фігура диригента повинна бути позбавлена якихось сторонніх рухів, які б розконцентрували увагу, і представляти собою дійсний центр зосередженості уваги до початку подальшого виконання” [155, 249]. Відтак, важливого значення у формуванні передувачи і вторинної її форми відіграє внутрішня психологічна готовність майбутнього керівника хору до показу творів слухацькій аудиторії, яка проявляється у зовнішній культурі поведінки диригента-виконавця: організованістю і контролем рухів, зібраністю статури, спрямованістю й зосередженістю погляду, економністю диригентських дій, що проявляються в артистизмі виконавця.

Результати пошукового етапу констатувального експерименту дали можливість пересвідчитись у тому, що одним з основних недоліків формування виконавської уваги майбутніх учителів музики є недооцінка з боку студентів й окремих викладачів педагогічної проблеми формування передувачи виконавця – керівника хорového колективу у практичній діяльності. Відтак, засобом аналізу власної поведінки на сцені безпосередньо перед виконанням твору, завдяки виконанню студентами підготовчих тренінгів на розвиток спостережливості, уваги, пантоміміки, міміки і невербального спілкування, а також тренувальних вправ, які б сприяли формуванню передувачи, вторинної передувачи диригента і хористів у її ансамблевій формі, у рамках вивчення дисциплін “Хорового диригування” й “Хорового класу та практикуму роботи з хором”, увага студентів спрямовувалась на свідоме відпрацювання власного індивідуального стилю вироблення виконавської передувачи.

Аналіз власної поведінки на сцені, перед початком виконання твору, здійснювався методами спільного пригадування, активного спостереження, коментування й обговорення в малих групах відеозаписів, зроблених педагогом-експериментатором у процесі спостереження практичних занять з

“Хорового диригування” й “Хорового класу та практикуму роботи з хором”, а також у процесі індивідуальних бесід студентів із своїми викладачами з хорового диригування. У результаті спільної методичної роботи, *методом коментування відео матеріалу*, були виявлені індивідуальні типові недоліки виконавської поведінки студентів, спричинені недостатньою сформованістю виконавської уваги, що звичай демонструвались на практиці. З метою їх подолання студенти експериментальних груп у ході практичних занять з “Методики музичного виховання” були ознайомлені з модифікованими методиками тренінгових вправ В. Кан-Калік [77], спрямованих на розвиток педагогічної спостережливості, пантоміміки, міміки і невербального спілкування (додаток У). Вони стали підготовчим етапом опанування практичних дій, що сприяли розвитку зовнішньої організації рухової готовності, яка свідчить про наявність сформованості передубаги диригентів-виконавців. У зв'язку з цим, на підготовчо-спонукальному етапі застосовувалась *методика практичного вправлення оптимального алгоритму дій* “передубага – вторинна передубага (auf такт – вдих) – звук (операційна увага)”, розроблена на основі принципів диригування й методичних порад К. Птиці, М. Даниліна, П. Чеснокова, яка полягала у відпрацюванні студентами визначеної послідовності дій (Додаток У).

Відпрацювання даних вправ на практиці здійснювалось студентами з “уявним шкільним хором” під наглядом викладачів хорового диригування. Після систематичного вправлення й оволодіння технікою управління власною поведінкою на рівні автоматизованих дій, апробація засвоєного стану здійснювалась у процесі репетиційної виконавської діяльності студентів на заняттях з “Хорового класу та практикуму роботи з хором” під контролем керівників учнівських навчальних хорових колективів. Синтез відпрацьованої у процесі вправ аутотренінгу моделі особистісної психологічної установки на виконання хорового твору, при збереженні творчої неповторності особистості кожного виконавця, сприяло виробленню у майбутніх керівників хорових колективів індивідуального стилю формування виконавської передубаги.

Зацікавленість такими видами виконавської діяльності сприяла не лише активізації уваги студентів до виконання музичних творів, але й стимулюванню стійкості пізнавального інтересу до опанування диригентсько-хоровими дисциплінами. У ході роботи з експериментальною групою досліджуваних цьому сприяли широке застосування *методів інтерактивного навчання* у викладанні лекційних і практичних занять з “Хорознавства”, “Методики музичного виховання” й відповідно створених умов інтер’єру для проведення занять за методом участі: стільці в колі, “банкетний стіл”, “П” – подібний стиль, “ялиночка” тощо, а також застосування викладачами диригентсько-хорових дисциплін емоційних, пізнавальних, вольових і соціальних методів мотивації. Найбільш ефективними у вивчення й виконанні хорових творів на заняттях з “Хорового диригування” і “Хорового класу та практикуму роботи з хором” виявилися модифіковані методи Т. Шамової [245, 103]: *емоційні методи мотивації*: заохочення, навчально-пізнавальна гра, створення художньо-образних уявлень, створення ситуації успіху, стимулююче оцінювання, вільний вибір завдання, задоволення бажання бути значимою особистістю; *пізнавальні методи мотивації*: опора на життєвий досвід, виконання творчих завдань; кооперативне навчання; *соціальні методи мотивації*: розвиток бажання бути корисним суспільству, потреба наслідувати відому особистість, створення ситуації взаємодопомоги, пошук контактів і співробітництва, зацікавленість в результатах колективної виконавської діяльності. Впровадження даних методів забезпечувало педагогічної умови формування виконавської уваги – застосування особистісно-орієнтованого підходу у навчанні студентів експериментальних груп.

З метою виявлення дієвості впливу запропонованої нами експериментальної методики на динаміку формування мотиваційно-спрямовуючого компоненту виконавської уваги майбутніх учителів музики, були проведені проміжні контрольні діагностичні зрізи, спрямовані на визначення рівнів даного компоненту досліджуваного феномену після першого – підготовчо-спонукального етапу формувального експерименту. Студентам

експериментальних і контрольних груп було запропоновано відповіді на запитання тесту й виконати тестове завдання (додатки В, Д). Обчислення результатів діагностування рівнів сформованості мотиваційно-спрямовуючого компоненту виявили позитивні зрушення за усіма показниками, що унаочнено у табл. 3.2

Таблиця 3.2

Розподіл студентів КГ і ЕГ за рівнями сформованості мотиваційно-спрямовуючого компоненту після першого етапу формувального експерименту

Рівні	Мотиваційно-спрямовуючий компонент											
	Контрольні групи (32 студенти)						Експериментальні групи (31 студент)					
	1 показник		2 показник		3 показник		1 показник		2 показник		3 показник	
	а	%	а	%	а	%	а	%	а	%	а	%
Високий	3	9,4	3	9,4	3	9,4	3	9,7	2	6,5	5	16,2
Середній	17	53,1	16	50,0	18	56,2	19	61,3	18	58,0	18	58,0
Низький	12	37,5	13	40,6	11	34,4	9	29,0	11	35,5	8	25,8

Порівняльний аналіз результатів, отриманих у процесі контрольної діагностики рівнів сформованості показників мотиваційно-спрямовуючого компоненту виконавської уваги студентів КГ і ЕГ, дав можливість виявити позитивні зрушення у представників експериментальних груп. Значний відсоток студентів ЕГ продемонстрували високий рівень за усіма показниками. Особливо підвищився пізнавальний інтерес у вивченні диригентсько-хорових дисциплін (на 16,2%) й позитивне ставлення до виконання хорових творів (на 9,7%). Незначну кількість студентів, які виявили особистісну готовність до показу творів перед слухацькою аудиторією (6,5%) на даному етапі експерименту, ми можемо пояснити недостатнім виконавським досвідом досліджуваних, який маємо на меті розширити у подальшій роботі. Натомість, якщо порівнювати результати експериментальних і контрольних груп, то виявимо більш виразну динаміку у ЕГ, оскільки на початку експерименту, на відміну від КГ, високий рівень ними не був продемонстрований взагалі. Водночас у ЕГ значно зріс середній рівень готовності до показу творів перед

аудиторією – з 38,7% до 58,0%, і на позитивне змінилось ставлення до виконання хорових творів – з 41,9% до 61%. Відповідно, за усіма показниками зменшилась кількість студентів із низьким рівнем.

У студентів контрольних груп теж відбулись зміни у сформованості показників мотиваційно-спрямовуючого компоненту, натомість у порівнянні із експериментальними групами, вони є несуттєвими. Лише на 3-6% збільшилась чисельність студентів, які продемонстрували середній рівень, і тільки на 3,1% зросла кількість представників високого рівня.

Результати обчислень даних, виявлених рівнів сформованості мотиваційно-спрямовуючого компоненту, представлено на рис.3.2

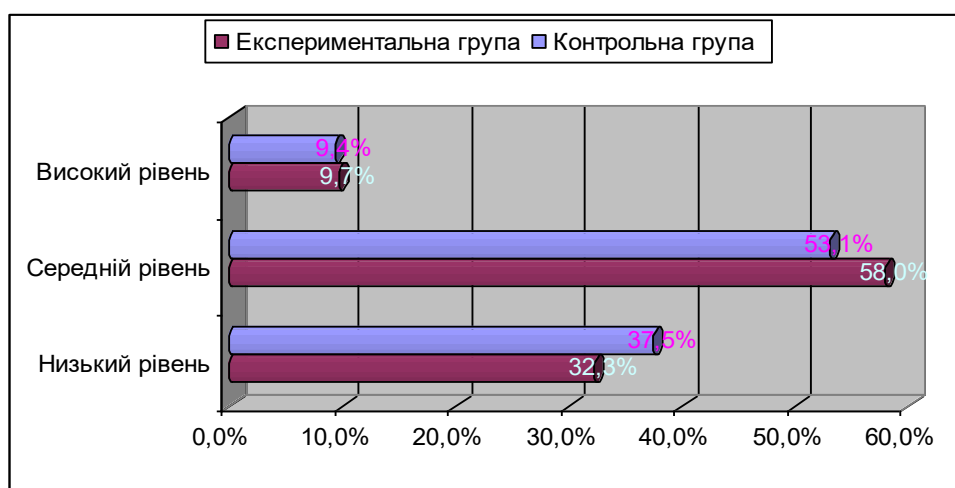


Рис. 3.2 Рівні сформованості мотиваційно-спрямовуючого компоненту у студентів КГ і ЕГ після проведення першого етапу формувального експерименту.

Можемо констатувати, що значна кількість досліджуваних експериментальних груп (9,7%) виявили високий рівень мотиваційної спрямованості на виконавську діяльність. У порівнянні із відсотковими значеннями рівнів сформованості даного компоненту виконавської уваги на початку експерименту, визначені показники значно зросли, оскільки студентів, віднесених до середнього рівня, після проміжного діагностування, налічується 58%. Позитивні зрушення торкнулись і студентів ЕГ, які на початку експерименту продемонстрували низький рівень мотивації до виконавської

діяльності (53,8%), оскільки в кінці першого етапу дослідно-експериментальної роботи він зменшився до 32,3%.

Натомість, студенти контрольних груп у результаті контрольної діагностики мотиваційно-спрямовуючого компоненту не виявили суттєвих змін у підвищенні інтересу і власному ставленні до виконавської диригентсько-хорової діяльності. Результати по відношенню до виявлених на початку експерименту відсоткових показників залишились майже незмінними. Високий рівень був продемонстрований 9,4% студентів. Майже такий самий відсоток був зафіксований і на початку експерименту, що свідчить про стійкість внутрішньої мотивації обмеженої кількості респондентів, сформованої в результаті роботи з хоровими колективами у процесі навчання у професійних навчальних закладах до університету.

Отже, результати впровадження підготовчо-спонукального етапу експериментальної методики формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процес вивчення диригентсько-хорових дисциплін зі студентами ЕГ, підтвердили наші сподівання. Позитивна динаміка підвищення рівнів сформованості мотиваційно-спрямовуючого компоненту виконавської уваги за усіма показниками, продемонстрована студентами експериментальних груп, підтвердила вірність обраного нами напрямку експериментальної методики й створила сприятливі умови для проведення другого етапу формувального експерименту – операційно-керованого.

Для вирішення завдань II етапу формувального експерименту – *операційно-керованого*, - реалізації його теоретичного напрямку, у навчальний процес підготовки майбутніх учителів музики експериментальної групи, в 6 семестрі було впроваджено авторський спецкурс “Методичні засади виконавської уваги майбутніх учителів музики” (додаток У), який мав на меті розширити психолого-педагогічний тезаурус майбутніх керівників хорових колективів з проблеми формування виконавської уваги у процесі диригентсько-хорової діяльності, озброїти студентів практичними вміннями щодо вправління власної уваги як важливої професійної педагогічної якості, ознайомити із

методами формування даного феномену в учнів різних вікових категорій у процесі роботи з хором, що є однією із необхідних умов формування виконавської уваги. Обсяг розробленого спецкурсу становив 36 годин, до яких були включені лекційні (16 годин), семінарські (10 годин), практичні (6 годин) й самостійні (4 години) види занять.

Розробка тематичного змісту аудиторних і самостійних занять спецкурсу була підпорядкована науково-експериментальним дослідженням, висвітлених у теоретичному розділі дисертації, що дало змогу у ході лекцій ознайомити студентів експериментальних груп з історією становлення проблеми виконавської уваги у психолого-педагогічній науці, існуючими авторськими концепціями формування уваги педагогів-музикантів, специфікою формування уваги вчителя музики як керівника хорового колективу, психолого-педагогічними умовами формування даної властивості у процесі диригентсько-хорової діяльності.

Для забезпечення педагогічних умов формування уваги, однією з яких є стимулювання самостійно-вольових зусиль студентів на всіх етапах фахової підготовки, під час вивчення спецкурсу застосовувались традиційні, ігрові, інноваційні, інтерактивні методи навчання, педагогічні практикуми й практичні тренінги [201].

Керуючись непоодиноким досвідом знаних педагогів, котрі неодноразово зазначали, що найважче утримувати увагу навчальної аудиторії у процесі лекційних занять [243], на етапі вивчення спецкурсу “Методичні засади виконавської уваги майбутніх учителів музики”, нами застосовувались такі прийоми активізації уваги студентів, які б робили досліджуваних співавторами лекцій, ставили їх у центр процесу навчання, сприяли створенню творчої обстановки [157]. Згідно цих міркувань, у викладанні спецкурсу переважно використовувались: нетрадиційні види лекційних занять, спрямовані на активізацію роботи слухачів (лекції-бесіди, лекції-консультації, програмовані лекції-консультації, лекції-провокації, метод використання жарту); інтерактивні й інноваційні методи семінарських (метод-проектів, метод завдань-проектів),

практичних (метод кейсу, педагогічні практикуми, практичні тренінги), самостійних занять (портфоліо-конференції, метод шоу-кейс портфоліо, засідання “круглого столу”), ігрові методи навчання [201].

Оскільки можливість формування виконавської уваги майбутніх керівників хороших колективів може здійснюватись у процесі виконавської диригентсько-хорової діяльності, зі студентами експериментальної групи була проведена підсумкова бесіда, яка мала на меті націлити досліджуваних на практичне застосування набутого тезаурусу у виконавській диригентсько-хоровій діяльності. Відтак, студенти були спрямовані на активізацію творчих зусиль щодо пошуку оригінальних шляхів формування виконавської уваги й її саморегуляції у процесі вивчення й виконання хороших творів.

Практичний напрямок операційно-керованого етапу дослідно-експериментальної роботи забезпечував формування виконавсько-оцінного компоненту виконавської уваги майбутніх учителів музики. Доцільність уведення операційно-керованого етапу у структуру експериментальної методики пояснюється тим, що на певній стадії процесу оволодіння виконавською майстерністю, увага майбутнього керівника хорового колективу потребує психологічно обґрунтованого педагогічного керівництва (управління і регулювання) з боку викладача, що є однією із важливих педагогічних умов формування виконавської уваги. Конструктивність такої позиції обумовлена філософськими поглядами С. Далі, який говорив про те, що одні люди бачать, інші - бачать те, на що їм вказують, ще інші – не бачать нічого. Тому на вихідних позиціях формування виконавської уваги майбутніх учителів музики, коли у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін студенти повинні хоча б “бачити те, на що їм вказують”, однією із провідних функцій педагога є опосередковане керівництво увагою диригентів-початківців на важливі аспекти виконуваних творів. Якщо у процесі вивчення і виконання хорового твору не націлювати увагу студентів на специфічність виконавських моментів, не активізувати виконавське бачення - уміння “бачити самостійно”, то у подальшій роботі над творами, навряд чи вони будуть здатні довільно

фокусувати увагу на виконавсько-ціннісних аспектах хорових творів, зберігаючи стійкість її зосередження протягом усього виконавського процесу.

Розглядаючи виконавське мистецтво як “вторинну відносно самостійну художню діяльність, творча сторона якої проявляється у формі художньої інтерпретації” [51, 109], концептуального значення у нашому дослідженні набуває розуміння художньої інтерпретації як індивідуального, суб’єктивного прочитання хорового твору, яке і визначає рівень творчої обдарованості й майстерності керівника хорового колективу. Адже в силу своєї індивідуальності, інтерпретація у кожної людини завжди неповторна глибиною, перспективою присвоєння твору, значущістю та художньою цінністю для особи [43, 46]. Її висока художність залежить від “художнього бачення” (Г. Голик) й інтерпретаційних знахідок виконавця, які по-новому розкривають художню цінність хорового твору, в чому основоположного значення набуває сформованість виконавської уваги диригента-хормейстера.

Подальше поетапне формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у рамках дослідно-експериментальної роботи на заняттях з “Хорового диригування” і “Хорового класу та практикуму роботи з хором” було підпорядковане навчальним вимогам вказаних дисциплін, спрямованих на засвоєння студентами системи виконавських орієнтувальних операцій, систематичне формування яких забезпечує оптимізацію процесу створення і творчого втілення виконавської інтерпретації, пов’язаної із стадіальністю вивчення хорового твору, а саме: 1) попередньої роботи над партитурою (процес побудови власної виконавської концепції у свідомості диригента, становлення виконавського задуму); 2) репетиційної роботи з хором (реалізація задуму, дії спрямовані на його реалізацію), 3) концертного виконання (виконавське трактування, реалізоване у живому звучанні) [67, 27]. Реалізація кожної стадії вивчення твору й становлення авторської художньої інтерпретації майбутнього диригента, потребує відповідного методичного керівництва виконавською увагою студентів.

Оскільки “першоосною будь-якого виконавства є нотний текст твору, без якого виконавська діяльність неможлива” [67, 9], початковій стадії вивчення хорового твору – роботі над текстом (хоровою партитурою), у нашому експериментальному дослідженні відводилось особливе місце. Формування виконавської уваги студентів експериментальних груп здійснювалось згідно структури прочитання хорової партитури, яка складалась з опанування наступних етапів: 1) побіжного знайомства з текстом партитури (створення загального уявлення про музику, про основні художні образи); 2) детального розбору хорового твору (поступове заглиблення у сутність твору); 3) вживання майбутнього диригента у художній виконавський образ твору (підсумок усієї попередньої роботи знаменує завершальне формування виконавського задуму, індивідуальної трактовки твору і плану її реалізації).

У процесі вивчення хорових творів, згідно робочої програми кожного студента експериментальних груп, на першому етапі - ознайомленні з хоровою партитурою, викладачами диригування застосовувався *метод симультанного розпізнавання*, в результаті якого студенти освоювали алгоритм сприйняття образно-сислової партитури тексту. Доцільність впровадження даного методу зумовлена результативністю сучасних популярних методик швидкісного читання, оснований на ідеях систематичного розвитку уваги й партитурного читання музичних творів [3], модифікація яких у нашому дослідженні дає можливість оптимізувати процес вивчення нотного тексту майбутніми керівниками хорових колективів. Пояснюється це тим, що завдяки можливостям людського ока, диригент при належній сформованості уваги, координації зорових і слухових аналізаторів, співочого апарату, інтелектуальної роботи, за кілька секунд здатен сприйняти, “дешифрувати” й генерувати у звукові образи (внутрішнє уявне звучання) одну сторінку нотної партитури [42]. Як зазначав К. Ігумнов, “потрібно дуже пильно і уважно прочитати текст” [75, 203], а відтак, зуміти розкрити підтекст його нотного запису. Таким чином, загальний образ сприймається як симультанний образ суксесивного процесу музичного звучання (симультанний – одночасний

(мислення по партитурній вертикалі), суксесивний, який звучить у часі (мислення по партитурній горизонталі) [57, 602]. Беручи до уваги, що нотний текст є знаковою системою твору, надтекст - ідеальним уявленням, конструюванням думок і почуттів, емоцій, підтекст – фактичний образ, що має виникати у слухача, квінтесенція його естетичних переживань і філософських висновків [43, 44], швидкість охоплення сутності незнайомого твору на етапі первинного ознайомлення з хоровою партитурою містить кілька блоків: 1- референтно-комунікативний (реферат – огляд, комунікація – шлях повідомлення); 2 - логіко-семантичний (сприйняття логіки викладу тексту); 3 – виразно-смысловий (нотний текст, музичні засоби виразності, виконавські позначення); 4 - емоційно-експресивний аспект (охоплення й особистісне переживання емоційного задуму автора, своє ставлення); 5 – завершальний блок, утворення смислового підтексту хорового твору.

Впровадження методу симультанного розпізнавання у виконавській диригентсько-хоровій діяльності студентів експериментальної групи потребувало відповідного рівня сформованості виконавської уваги студентів. У зв'язку з цим, була розроблена група методів, застосування яких сприяло формуванню виконавської уваги студентів у процесі первинного ознайомлення з партитурою хорового твору.

На даному, операційно-керованому етапі експериментальної методики, широкого застосування набули *методи програмованого навчання*, зокрема алгоритмічні методи функціонування й управління навчальними операціями [16], які були впроваджені у практику музичного навчання В. Григорьєвою [50]. Методична цінність модифікації методу алгоритмів згідно проблеми нашого дослідження полягала в оптимізації керівництва виконавською увагою студентів на виконавсько-виразні аспекти хорових творів у процесі їх сприйняття. Процес педагогічного впливу на студентів здійснювався за двома напрямками: спрямування уваги на певну послідовність дій, підпорядкованих досягненню виконавської мети – усвідомленню й визначенню виконавського образу твору та корегування цих дій ззовні, засобом педагогічної цільової

установки, яка у своїх функціях – “виділення, групування і затримка” [33, 153], слугує механізмом вироблення у подальшій самостійній діяльності студентів цільової установки – спрямування уваги на виконання оптимальної кількості операцій для якнайкращого виконання диригентсько-хорової діяльності, пов’язаної із вивченням партитури хорового твору.

Модифікований *метод алгоритму формування виконавської уваги при первинному ознайомленні з хоровим твором* застосовувався на етапі симультанного розпізнавання тексту партитури незнайомого твору. На заняттях з “Хорового диригування”, “Хорового класу та практикуму роботи з хором”, студенти експериментальних груп опановували алгоритм спрямування виконавської уваги на сукупність першочергових орієнтувальних операцій, які забезпечують розкриття логіки становлення художнього задуму хорового твору, зафіксованому у нотному тексті партитури. Запропонований алгоритм складався з певних структурних операційних блоків, які передбачали спрямування уваги на: 1) поетичний текст, розкриття його емоційно-сміслового змісту (про що говориться у творі, яким настроєм проникнутий); 2) музичну форму хорового твору; 3) музичні засоби виразності (лад, темп, розмір, теситура, особливості мелодики, ритміки, фактури хорового письма, динаміки, форми тощо); 4) виконавські особливості твору (виконавський склад хору, виконавські труднощі).

У процесі оволодіння алгоритмом первинного ознайомлення з хоровим твором, виконавська увага студентів експериментальних груп у своїй емоційній і логічній формі, в результаті цілеспрямованого формування набувала цілісності, оскільки спрямовувалась на виникнення цілісного уявлення про художній образ, що забезпечувало розвиток здатності до критично-оцінного осягнення музичних творів, яка є одним із показників сформованості виконавсько-оцінного компоненту виконавської уваги. У формуванні даного показника аналітичні операції аналізу, синтезу, порівняння і узагальнення були підпорядковані розкриттю емоційно-образного змісту. При активному функціонуванні логіки, емоційна сторона хорового твору набувала провідного

значення, адже, як зазначала Г. Стулова, “розвиток емоційного змісту будь-якого музичного твору підпорядковується завжди якійсь певній логіці” [214, 107]. Тому смисловий розбір тексту методом алгоритму допомагав майбутнім диригентам-виконавцям створити уявлення про зміст хорового твору, відчутти задум авторів, логічно обґрунтовувати емоційну трактовку у подальшому створенні ідеальної виконавської концепції.

З огляду умовного поділу алгоритму на блоки, для запобігання руйнування цілісності виконавської уваги, додатковим методом, котрий сприяв формуванню співвідношення логічної вираженості й емоційної насиченості, став *метод емоційно-смислового аналізу* музичного твору (В. Муцмахер), особливість якого полягає у “цілісному характері аналізу, спрямованому на пошук загального смислу твору через виділення дискретно значимих елементів, виявлення зв’язків між ними і визначення характеру цих зв’язків, тобто через виявлення проміжних смислів” [127, 18]. Застосування методів алгоритму формування виконавської уваги та емоційно-смислового аналізу на етапі створення загального уявлення про художньо-образний зміст хорових творів, сприяли не лише розвитку здатності до критично-оцінного осягнення музичних творів засобом співвідношення логічної вираженості й емоційної насиченості у розкритті художніх образів, але забезпечували можливість ознайомлення студентів експериментальних груп з більшою кількістю хорових творів, різних за стилями, жанровими і виконавськими особливостями, проникненню у сфери музичної образності, оскільки протягом експериментальних занять майбутні вчителі музики встигали розглянути й ознайомитись з кількома різнохарактерними творами.

За умови оволодіння студентами експериментальних груп вищевказаними вміннями, у методику операційно-керованого етапу був введений *метод одночасного зчитування кількох творів*, оснований на властивостях людської уваги “одночасно перебувати у кількох інформаційних потоках” [32, 102], “швидко виходити з одного потоку інформації й включатися у новий” [32, 104], “ставати більш стійкою, коли людина включається у процес розв’язання певних

завдань” [32, 106]. Педагогічна цінність даного методу полягала у можливості розширення об’єму, стійкості й разом з тим, розподілу і переключення виконавської уваги студентів експериментальних груп, завдяки яким досліджувані набували навичок швидкого орієнтування в інформаційному потоці й одночасного його оцінювання. На початковому етапі освоєння методу зчитування кількох творів, студенти здійснювали одночасний розбір невеличких хорових мініатюр або фрагментів різнохарактерних творів засобом набутих навичок первинного ознайомлення з хоровою партитурою. Додатковим методичним резервом, що сприяв формуванню виконавської уваги й швидкому оволодінню вказаних умінь і навичок, стало застосування методів Т. Волкової, спрямованих на формування уваги: *методу порівняння за схожістю, методу введення третього об’єкту для порівняння (відмінного від двох), методу введення додаткового критерію для порівняння, методу порівняння творів з різним ступенем подібності* [32, 117]. Свої уявлення про ідейно-образний зміст кожного твору студенти фіксували у невеличких письмових анотаціях, в яких розкривали не лише логіку його відтворення, а й особистий емоційний відгук на сприйнятий твір. Надалі, дотримуючись принципу поступового ускладнення у навчанні, збільшувалась як кількість творів, так і якість виконання даного завдання, при поступовій оптимізації затраченого часу.

Метод одночасного зчитування кількох творів на заняттях з “Хорового диригування” та “Хорового класу та практикуму роботи з хором” набув варіаційного характеру щодо способів виконання, оскільки був застосований як у індивідуальній, так і груповій роботі зі студентами. Необхідно зазначити, що при перших спробах виконання творчого завдання досліджувані ознайомлювались з 1-2 творами, залежно від індивідуальних властивостей їх уваги, навчались самостійно скеровувати увагу у процесі розбору творів. При цьому широкого застосування набув *метод педагогічного наведення уваги* на виконавсько-ціннісні аспекти хорового твору. При індивідуальній роботі зі студентами функцію керівництва виконавською увагою здебільшого виконував педагог. Якщо ж завдання виконували двоє студентів, функцію скеровування

увагою здійснював кожен з досліджуваних, намагаючись якнайшвидше помітити й звернути увагу товариша на ті аспекти, які розкривали художній образ твору. Обумовленість застосування такого прийому формування виконавської уваги зумовлений світоглядною позицією Ч. Дарвіна, який запевняв, що “дуже легко прогледіти навіть найбільш помітні явища, якщо на них не звернув увагу хто-небудь інший” [53, 216]. Надалі завдання ускладнювались як за кількістю фрагментів, так і за їх складністю та чисельністю учасників. У процесі групової форми виконання творчого завдання, студентам викладача диригування одного класу (від 3 до 6-8 чол.) були запропоновані для одночасного розбору кілька однакових творів. У результаті ознайомлення з хоровими партитурами, кожен студент повинен був скласти епіграф або невеличку анотацію, яка б розкривала художній образ кожного з опрацьованих творів. Результати такої діяльності виносились на спільне обговорення, визначались найкращі, влучні словесні характеристики. Групова форма виконання завдань методу одночасного зчитування кількох творів сприяла творчій активізації досліджуваних, оскільки набувала характеру змагання між студентами (групами студентів), яке полягало не лише в тому, щоб виявити виконавсько-ціннісні особливості творів, але й зуміти правильно їх “прочитати”, розкрити своє бачення художньо-образного змісту й влучно його передати. У результаті застосування вказаних методів у роботі зі студентами експериментальних груп набула реалізації педагогічна умова формування психологічної установки досліджуваних на організацію уваги у єдності раціонального й емоційного в осягненні мистецтва.

З метою урізноманітнення групової форми роботи, студенти експериментальних груп на заняттях з “Хорового класу та практикуму роботи з хором” брали участь у *рольових іграх “Музичний репортер”* та *“Диригент-гастролер”* (додаток Ф), невід’ємним компонентом яких було створення уявних ситуацій. У даній навчальній діяльності використовувався модифікований метод К. Станіславського, *методичний прийом активізації уяви* з метою формування виконавської уваги [202]. В кінці учасники

обговорювали хід запропонованих ігор, робили певні висновки щодо сформованості у кожного диригента здатності критично-оцінного осягнення музичних творів, як показника виконавсько-оцінного компоненту виконавської уваги, обирали найбільш уважного і компетентного “диригента-гастролера”.

Залежно від рівня інструментальної підготовки досліджуваних, на етапі первинного ознайомлення з хоровими партитурами хорових творів застосовувалось **читання нотного тексту з листа**, що є однією з необхідних здібностей майбутнього вчителя музики. Виконання студентами експериментальних груп даного виду роботи на заняттях з “Хорового диригування” у різних операційних модифікаціях: гри на інструменті одних голосів при одночасному співі інших; співі голосів по вертикалі і горизонталі; співі головної мелодії, яка проходить у різних голосах, чергуванні мисленого прочитання зі співом одного з голосів; гри партитури із виділенням одного з голосів тощо, - сприяло не лише формуванню виконавської уваги у її логічній формі, котра проявлялась в умінні відтворювати усі фрагменти хорового твору з виконавськими нюансами (мислено чи вголос), але й розвитку музично-слухових уявлень, які є однією з провідних здібностей майбутнього диригента. Оптимізуючи педагогічну дієвість даного виду виконавської диригентсько-хорової діяльності, у експериментальну методiku був впроваджений **метод мисленнєвого прочитання хорових творів** О. Красотіної [98], спрямований на формування слухової уваги, активного самоконтролю, самостійності студентів у вирішенні різноманітних виконавських завдань. Засобом використання методу мисленого прочитання хорових творів, у роботі з групою студентів на заняттях з “Хорового класу та практикуму роботи з хором”, нами було розширено межі педагогічного впливу вказаного методу (Додаток Ф). Окрім слухової уваги, у контексті нашого дослідження метод мисленого прочитання був спрямований на формування ансамблевої характеристики виконавської уваги у її синхронному та мозаїчному прояві. У процесі запропонованого методу відпрацьовувалось уміння уважно слідкувати по нотах за виконанням хорового твору, формувалась здатність мисленого осягнення твору у цілому,

уміння чути видиму партитуру, здатність чути наперед, які є одними з головних складових діяльності майбутнього диригента на початковому етапі роботи над твором. В основі формування даних властивостей диригента важливу роль відіграє сформованість слухової уваги, яка забезпечує дієвість орієнтувально-оцінної, випереджально-регулюючої й контрольної-коригуючої функцій виконавської уваги. З метою їх формування, в експериментальній методиці нами були впроваджені *практичні вправи на розвиток слухової уваги*, які виконувались студентами як на заняттях з диригентсько-хорових дисциплін, так і у процесі домашньої самостійної підготовки (додаток Ф).

Розширюючи можливості формування виконавсько-оцінного компоненту виконавської уваги, на операційно-керуваному етапі експериментальної роботи у навчальну програму з “Хорового диригування” були включені хорові твори шкільного репертуару для ескізного опрацювання. У процесі ознайомлення студентів з великою кількістю творів шкільного репертуару був запроваджений метод ескізного навчання, який набув широкого застосування в контексті фортепіанної педагогіки (Г. Ципін). Сутність даного методу полягає в тому, що “при ескізній роботі учень має отримати уявлення щодо змісту художніх образів, усвідомити загальний характер мистецького твору, з’ясувати особливості застосування художніх засобів виразності, водночас перед ним не стоїть завдання досконало проаналізувати, вивчити твір, ретельно відпрацювати його у деталях” [140, 132]. Використання *методу ескізного опрацювання творів* у виконавській диригентсько-хоровій діяльності набуло модифікації стосовно способів ознайомлення з нотним текстом: читання з листа мелодії (гра, спів) і акомпанементу; одночасне виконання (читання нот з листа) вокальної партії голосом та інструментального супроводу; одночасне виконання (читка з листа) мелодії голосом та диригування усього твору і супроводу; одночасний спів мелодії (читання нотного тексту з листа) та диригування інших голосів тощо. Активізація аналітичних підходів у педагогічному спрямуванні уваги студентів на встановлення логіки відтворення художнього образу й стимулювання емоційної реакції у процесі ескізного

опрацювання хорових творів передбачали підсилити групу методів, спрямованих на формування здатності до критично-оцінного осягнення творів шкільного репертуару.

Формування логічної виваженості й емоційної насиченості у забезпеченні критично-оцінного осягнення й розкриття художніх образів хорових творів, здійснювалось за допомогою модифікованих методів Ю. Меженко [120, 224]. Метод *логічної здогадки* використовувався на усіх етапах ознайомлення з хоровими творами: починаючи від назви твору до окремих речень з тексту. Засобом активізації логічної й емоційної уваги у їх пізнавальній й випереджально-регулюючій функціях, сприйняття і заглиблення в осмислення нотного запису, літературного тексту, слухання уривків хорової партитури, студентам пропонувалось визначити зміст хорового твору, або назву, характер розгортання акторського задуму. Таке прогнозування використовувалось і після огляду уривків хорових творів. Студенти, при мінімальній інформованості, завдяки власній інтуїції і логічній здогадці повинні були визначити яким чином може закінчуватись твір. Вказаний метод був спрямований на формування здатності передбачати наперед характер твору, логіку розгортання його художнього образу, розвиток інтуїції і логічного мислення, активізацію логічної, емоційної й творчої уваги.

З метою формування здатності до критично-оцінного осягнення музичних творів був використаний *метод Декарта* [120, 100]. Експрополяція його на виконавську диригентсько-хорову діяльність передбачала ознайомлення студентів з нескладною хоровою мініатюрою. Перед досліджуваними ставилось завдання: до середини пройти твір, а далі самостійно зробити висновки про ідейно-сміслову і виконавську розв'язку - кінцівку твору, мислено уявити його закінчення. В кінці виконавська увага студентів спрямовувалась на порівняння двох варіантів - власного і композитора, виявлення спільного і відмінного у їх інтерпретації, особливості виражальних засобів використаних композитором і тими, які запропонував студент. Метод Декарта значно розширив можливості

формування у студентів логічної уваги із збереженням спрямування на емоційне відтворення художньо-образного змісту твору.

Систематична й інтенсивна робота з формування виконавської уваги на стадії первинного ознайомлення з партитурами хорових творів, шляхом вищезазначених методів, у змісті експериментальної методики слугувала навчальним операційним базисом в оволодінні наступним етапом роботи над партитурою - детальним аналізом хорового твору (поступовим заглибленням у сутність твору), який був спрямований на формування у студентів уміння застосовувати аналітичні підходи в інтерпретації музики, що є одним із показників виконавсько-оцінного компонента виконавської уваги.

Створення виконавської інтерпретації хорового твору є відносно самостійною формою творчої диригентсько-хорової діяльності майбутнього вчителя музики. Як і будь-яка інша творча праця, вона потребує глибокої зосередженості уваги. Експериментальна робота з формування даного показника полягала у розробці системи методів, які б здійснювали опосередкований вплив на виконавську увагу майбутніх керівників дитячих хорових колективів, оскільки систематичне пряме, нав'язливе її скеровування з використанням фраз типу: “зверніть увагу”, “будьте уважними” тощо, здатне лише “зупинити увагу” (М. Добринін) на певному об’єкті, а не зберегти її в активному стані. Здатність тривало зосереджувати увагу на об’єкті формується завдяки умінню здійснювати “яку-небудь діяльність з цим об’єктом: розглядати з усіх сторін, вивчати у всіх взаємовідношеннях, порівнювати з тим що вже відомо...” [60, 117]. Отже, уміння майбутніх учителів музики застосовувати аналітичні підходи в інтерпретації музики сприяє довільному фокусуванню й створенню домінанти зосередженості на виконавських засобах відтворення інтерпретації хорових творів. Сформованість вказаних умінь залежить насамперед від методики проведення детального аналізу хорового твору – уміння організувати аналітичну діяльність у даному процесі. Оскільки кінцевою метою роботи над твором є його виконання, то і коло питань такого детального аналізу повинне орієнтуватись на усвідомлення й відтворення у

процесі інтерпретації “виконавського образу” (В. Петухов, Т. Зеленкова) твору. Тому у процесі детального вивчення хорових творів викладачі диригентсько-хорових дисциплін спрямовували увагу студентів на здійснення виконавського аналізу твору, котрий давав можливість виявити не лише те, про що хоче “розповісти” майбутній диригент-інтерпретатор, а й як він збирається донести художній образ до слухача, як потрібно виконувати твір.

З метою формування вміння застосовувати аналітичні підходи під час роботи над інтерпретацією хорového твору, здійснюючи виконавський аналіз хорОВОї партитури, студенти керувались алгоритмом формування виконавської уваги другого виду, який був впроваджений у експериментальну методику як **метод оволодіння алгоритмом детального аналізу** хорових творів (Додаток Х). На етапі виконання операцій алгоритму детального аналізу хорového твору застосовувався **метод концентрованого міркування**, сутність якого полягала у тому, що студенти, спочатку за допомогою викладача, його навідних питань (надалі – самостійно), повинні були віднаходити все нові й нові сторони музично-виражальних засобів, їх художньо-функціональне значення й можливості втілення у виконавській інтерпретації.

Методична цінність застосованих методів алгоритмізації на етапах побіжного знайомства з текстом партитури та детального розбору хорového твору забезпечила розвиток вміння студентів раціонально організувати увагу, формуючи її зосередженість у процесі інтерпретації твору. При стійкому засвоєнні запропонованих видів алгоритмічних завдань, запропоновані методи у цілому “працювали” на майбутнє, так як були спрямовані на виховання розуміння логіки побудови системи міркувань, які призводять до певних висновків, що у свою чергу, розвивало творчу увагу й мислення студентів, спонукало до самостійного пошуку нових рішень. Методи алгоритму сприяли здійсненню виконавського аналізу не стихійно, за принципом “що бачу – про те кажу”, а цілеспрямовано, шляхом відбору мінімуму необхідних операцій для досягнення поставленої мети – створення виконавського образу, народження власної ідеальної інтерпретації хорového твору.

Формування у студентів здатності до зосередженості у процесі інтерпретації хорових творів здійснювалось також за допомогою модифікації *методу оновлення матеріалу і повторного звернення до вивченого, методу перерваного вивчення хорових творів* (Г. Падалка), *методу повторного проходження творів* (Л. Маккіннон, Г. Нейгауз, С. Савшинський). Впровадження даних методів передбачало залучення студентів до систематичного звернення до раніше вивчених творів. Як зазначає Г.Падалка, “підтримування творів у виконавському стані створює певні умови для ще уважнішого проникнення у красу музичних образів, для усвідомлення нових нюансів” [140, 131], а відтак і до зосередженості уваги виконавця на інтерпретації хорового твору.

Застосування вказаних методів мало на меті не стільки спонукати студентів до постійного повторення хорових творів, скільки актуалізувати їх виконавську увагу на пошук нових аналітичних підходів у “прочитанні” знайомих творів. Необхідність впровадження методів повторного проходження хорових творів підкреслювала Л. Маккіннон, яка вважала, що “розвиваючись інтелектуально, ми помічаємо важливість того, на що не звертали раніше увагу” [115, 15]. Отже, застосування методів оновлення матеріалу та повторного проходження хорових творів на операційно-керованому етапі формувального експерименту стало додатком методичним резервом формування виконавсько-оцінного компоненту виконавської уваги майбутніх учителів музики.

Індивідуальна концепція інтерпретації хорового твору, створена лише на основі осягнення змісту художнього образу, без власного його емоційного переживання, є неповноцінною. На думку англійських лінгвістів Сетера і Уорфа, людина може чітко сприймати і переживати тільки ті об’єкти і почуття, для яких вона має адекватне визначення і назву. Словесні характеристики образного смислу музики сприяють глибшому усвідомленню емоційного змісту, надаючи йому більш осмислений характер. Розширення вербального словника одночасно пояснює і розширює межі почуттів, що знаходять вираження у такий спосіб. З метою формування здатності студентів до

емпатійного переживання творів мистецтва, на операційно-керованому етапі формувального експерименту педагогічні дії викладачів були спрямовані на розширення словникового тезаурусу і розвиток вербального мовлення студентів, які у формуванні виконавсько-оцінного компонента виконавської уваги здійснюють пізнавальну, орієнтувальну-оцінну й творчу функції.

У зміст експериментальної методики, за модифікованою методикою В. Ражнікова [159], котра полягає у тому, що при характеристиці художнього образу студенти орієнтуються на так-званий “словник естетичних емоцій”. Використовуючи цю методику на заняттях з “Хорового класу та практикуму роботи з хором”, був впроваджений *метод побудови емоційних партитур* (додаток X). У ході освоєння методу побудови емоційних партитур хорових творів, дієвого значення у формуванні здатності студентів до емпатійного переживання творів мистецтва, мало введення словесного методу навчання, запропонованого Г. Падалкою – *методу вербалізації змісту художніх творів*, зорієнтованого на досягнення глибшого усвідомлення студентом внутрішньої сутності художніх образів, характеристику їх смислового наповнення [140, 181]. Словесне коментування образного змісту хорових творів сприяло активізації емоційної виконавської уваги студентів, спрямованості й зосередженості на власних емоціях і почуттях, отриманих у ході прослуховування, формуванню диференційованої й цілісної логічної уваги у її взаємодії з художньо-образним мисленням, де “словесний компонент відіграє значну роль, дозволяючи учневі глибше, повніше усвідомити зміст твору і в цілому, і в деталях” [140, 182]. Це значно вплинуло на формування у майбутніх учителів музики здатності до емпатійного переживання творів мистецтва.

З метою формування здатності студентів до емпатійного переживання творів мистецтва, виконання хорових творів у “Хоровому класі та практикумі роботи з хором” здійснювалось *методом драматургії*. Реалізація даного методу передбачала різні варіанти відтворення студентами художніх образів у процесі виконання хорових творів, засобами театральної педагогіки. Застосовуючи методи, запропоновані Т. Борисовою [22], були впроваджені

наступні варіанти вираження студентами емпатійного переживання художніх образів у процесі виконання хорових творів: пластично-рухова інтерпретація хорового матеріалу (відтворення емоційних настроїв хорового твору засобом жесту та руху); символічно-образна пластично-рухова інтерпретація (відтворення естетично-емоційних уявлень про символічні художні образи); тембральна та мімічно-пантомімічна інтерпретація хорового твору (тембральне та мімічно-пантомімічне колорування музично-поетичного матеріалу у зображенні персонажів пісні). Емоційне переживання виконавцями хорового твору пов'язане із зовнішнім вираженням спрямованості їх уваги на створення виконавського образу. Запропоновані варіанти виконання методу драматургії відповідали не тільки характеру звукового образу твору, але й створювали додаткові резерви для повноцінного його сприйняття й переживання самими виконавцями.

Методи формування виконавсько-оцінного компоненту виконавської уваги були спрямовані на розвиток здатності студентів експериментальних груп створювати модель мисленнєвого уявлення звучання партитури хорового твору. Реалізація ідеальної концепції інтерпретації твору у звукову тканину здійснюється за допомогою інструменту (гри партитури із відтворенням усіх виконавських нюансів) та творчого розкриття змісту твору через відбір виразних диригентських жестів, підпорядкованих головній меті – відтворенню художньо-образного змісту. На стадії завершального формування виконавського образу (задуму), індивідуальної трактовки твору і плану її реалізації, інтерпретаційні гіпотези майбутніх учителів музики потребували перевірки й доопрацювання.

Оскільки майбутні учителі музики часто позбавлені безпосереднього живого спілкування з колективом виконавців, перевірку власної інтерпретації хорового твору з основної програми студенти експериментальних груп здійснювали у класі хорового диригування з уявним хором відповідного складу під акомпанемент концертмейстерів. Така специфіка роботи у класі хорового диригування сприяє розвантаженню обсягу уваги майбутніх виконавців-

хормейстерів, оскільки та її частина, котра спрямовувалась на мисленнєве відтворення музики, на даному етапі - стадії роботи над інтерпретацією твору, переключається на контроль за виконанням, за координацією і зіставленням реального звучання із внутрішнім, "ідеальним" виконавським образом, створеним у передрепетиційний період. Для активізації виконавської уваги студентів у процесі виконання хорового твору концертмейстери цілеспрямовано припускалися помилок у відтворенні мелодії, робили незаплановані темпові відхилення, невинуваті паузи, цезури, фермати, не дотримувались вказаних штрихів тощо. Такий методичний прийом був спрямований на формування орієнтувально-оцінної, контрольної-коригуючої функцій виконавської уваги студентів, сприяв розвитку слухової уваги. На етапі відпрацювання і втілення студентами інтерпретації хорового твору, викладачі хорового диригування націлювали увагу студентів на органічне поєднання усіх відпрацьованих деталей у єдиний виконавський художній задум, який мав створювати у сприйнятті стороннього слухача завершений цілісний образ. Таким чином, на усіх етапах роботи над твором виконавська увага студентів скеровувалась на образно-емоційний зміст музики.

Формування виконавської уваги майбутніх учителів музики здійснювалось за модифікованою методикою В. Муцмахера, у відповідності до етапів вивчення музичного твору й відповідної спрямованості уваги студента:

- 1) формування спрямованості уваги на цілісне емоційне сприйняття твору (викладач орієнтує увагу студентів перш за все на яскраве і емоційне втілення художнього задуму автора);
- 2) орієнтація уваги на виділення структурних одиниць, які складають цілісний художній образ, характеристика їх відношень у взаємозв'язку з цілим;
- 3) спрямованість уваги на емоційну передачу художнього образу (музичний твір постає перед виконавцем як завершене ціле, що виникло у результаті синтезу елементів, проаналізованих, емоційно пережитих і тепер об'єднаних на більш високому якісному рівні) [127, 28].

Здійснення цілеспрямованої орієнтації уваги на операційно-керованому етапі дослідно-експериментальної роботи було обумовлене застосуванням

третього типу навчання, запропонованого П. Гальперінім [36], розробленого на основі його авторської теорії уваги. Вказаний тип навчання передбачав впровадження методів, за яких хорový твір вивчається первинно на основі його загальної характеристики з виділенням при цьому основного, найбільш суттєвого; надалі слідує аналіз компонентів у взаємозв'язку із цілим і, насамкінець, синтез на якісно вищому рівні [37].

Прийнявши вказаний тип за основу, ми виходили з того, що саме в цьому випадку студенти здатні максимально активно зосереджуватись у результаті здійснення інтеграції знань, умінь і навичок на основі встановлення міждисциплінарних зв'язків у процесі пізнавальної, оцінної й творчої діяльності під час вивчення хорových творів, що є однією з основних педагогічних умов формування виконавської уваги. Засвоєні на основі третього типу навчання операції характеризуються не тільки швидкістю і безпомилковістю виконання, але й значною стійкістю і широтою переносу у нові навчальні умови при освоєнні незнайомих хорových творів, що було метою операційно-керованого етапу. Запропонована система методів передбачала здійснення опосередкованого впливу на формування операційної уваги студентів, яка забезпечує їх довільне фокусування й зосередженість, засобами активізації аналітичної діяльності у процесі інтерпретації хорových творів.

Після завершення другого етапу формувального експерименту – операційно-керованого, з метою перевірки результативності запропонованої нами методики, були проведені контрольні діагностичні зрізи, спрямовані на визначення рівнів сформованості виконавсько-оцінного компоненту у студентів експериментальних та контрольних груп. В кінці 6 семестру, у рамках проведення заліку з “Хорового диригування”, за методикою констатувального експерименту (підрозділ 2.2), здійснювалось оцінювання основних характеристик виконавської диригентсько-хорової діяльності (гра партитури, диригування хорového твору), які традиційно входили до переліку завдань залікової програми. У результаті такої роботи були виявлені рівні сформованості показників виконавсько-оцінного компоненту. Результати

діагностики показників виконавсько-оцінного компоненту зафіксували позитивні зрушення у динаміці формування їх рівнів у студентів експериментальних груп, що представлено у табл. 3.3.

Таблиця 3.3

Розподіл студентів КГ і ЕГ за рівнями сформованості виконавсько-оцінного компоненту після другого етапу формувального експерименту

Рівні	Виконавсько-оцінний компонент											
	Контрольні групи (32 студенти)						Експериментальні групи (31 студент)					
	1 показник		2 показник		3 показник		1 показник		2 показник		3 показник	
	а	%	а	%	а	%	а	%	А	%	а	%
Високий	-	-	2	6,2	1	3,1	2	6,5	4	12,9	4	12,9
Середній	11	34,4	12	37,5	19	59,4	14	45,2	15	48,3	16	51,6
Низький	21	65,6	18	56,3	12	37,5	15	48,3	12	38,8	11	35,5

У студентів КГ хоча і намітились позитивні тенденції за всіма показниками, проте, у порівнянні з інтенсивною динамікою зросту показників експериментальних груп, вони майже не помітні. Доказом цього є превалювання середнього і зниження низького рівнів за показниками здатності до критично-оцінного осягнення музичних творів (середній підвищився на 3,2%, настільки зменшився низький, високий не був виявлений), уміння застосовувати аналітичні підходи в інтерпретації музики (середній підвищився за рахунок низького на 3,1%, високий залишився незмінним) та здатності до емпатійного переживання творів мистецтва (високий зріс на 3,1%, середній на 6,3%, низький зменшився на (9,4%). Лише у формуванні останнього показника відбулись незначні позитивні зрушення.

Зведення результатів показників виконавсько-оцінного компоненту дало змогу визначити рівні сформованості виконавсько-оцінного компоненту виконавської уваги студентів ЕГ та КГ, що унаочнено на рис. 3.3.

Статистичні дані, представлені на рисунку свідчать, що у студентів експериментальних груп високий рівень сформованості виконавсько-оцінного компоненту зріс на 9,7%, середній - підвищився на 19,3% і становить 48,3%.

Кількість студентів із низьким рівнем навпаки значно зменшилась на 29%. У студентів контрольних груп, які навчались за традиційною методикою вивчення диригентсько-хорових дисциплін, показники високого рівня залишились незмінними (3,1%). Позитивна динаміка збільшення студентів середнього (на 4,2%) і зменшення низького (на 5,3%), є мало вираженою.

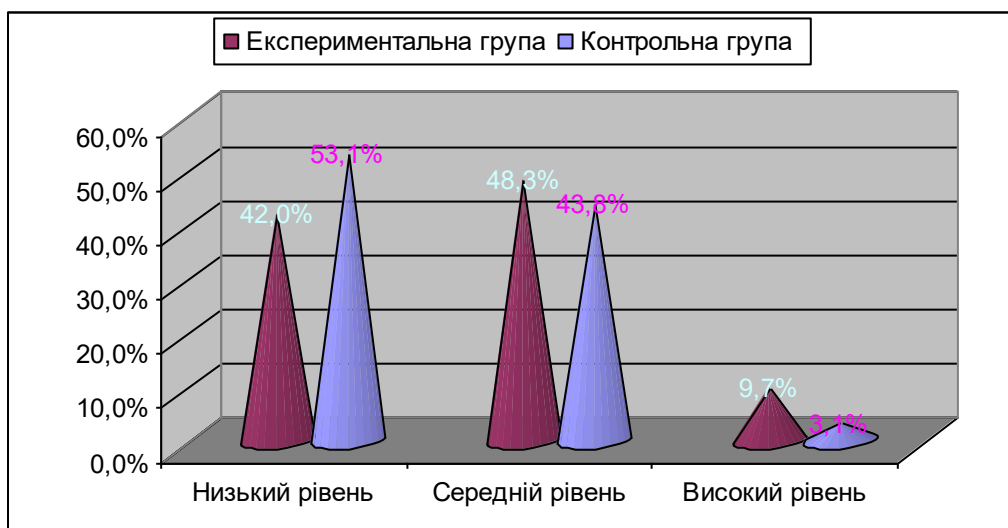


Рис. 3.3 Рівні сформованості виконавсько-оцінного компоненту виконавської уваги студентів КГ і ЕГ після другого етапу формувального експерименту

Відтак, можемо констатувати, що у майбутніх учителів музики, які входили до складу експериментальних груп, значно зросли високий і середній рівні сформованості показників виконавсько-оцінного компоненту, що свідчить про оволодіння студентами операційною формою виконавської уваги, а отже і про успішність запропонованої методики формування виконавської уваги, впровадженої на попередніх етапах формувального експерименту (підготовчо-спонукальному та операційно-керованому).

Результати проведеної роботи дозволили перейти до **творчо-діяльнісного**, завершального етапу формувального експерименту, спрямованого на реалізацію третього напрямку експериментальної методики, який мав на меті виховати самостійну активність і творчий підхід майбутніх учителів музики до виконання хорових творів на основі вироблення адекватної самооцінки й

свідомої вольової саморегуляції виконавської уваги у процесі виконавської диригентсько-хорової діяльності.

Дотримуючись концептуального положення нашого дослідження, згідно якого формування виконавської уваги майбутніх учителів музики доцільно здійснювати у відповідності до процесу поетапного вивчення хорових творів, методика *педагогічно-контролюючого підтану* передбачала формування специфічних характеристик і властивостей виконавської уваги студентів, які б забезпечували досліджуваних уміннями перетворювати ідеальну виконавську концепцію інтерпретації хорового твору у реальне хорове звучання виконавців хорового колективу.

У процесі репетиційної роботи із хоровим колективом - на заключному етапі втілення виконавської концепції хорового твору, а особливо при його публічному виконанні, актуалізується готовність до саморегуляції уваги у процесі її концентрації, розподілу і переключення. Управління даним процесом забезпечує сформованість особливої форми виконавської уваги – саморегулюючої, яка виражається в умінні виконавця сприймати, мислити і діяти у даний відрізок часу за наявності кількох спрямувань, у тому числі й регуляції власних психічних станів.

О. Семененко зазначає, “для того, щоб увага дійсно відіграла регулюючу роль, потрібно навчити людину вміло управляти нею” [173, 13]. Складність формування даного уміння пов’язана із недостатнім розвитком у майбутніх учителів музики диригентсько-виконавських навичок, що потребують суміжного, одночасного виконання (спів і гра на фортепіано; спів, гра і диригування; гра на фортепіано, диригування однією рукою, спів; суміщення цих дій із зоровим і слуховим контролем дій виконавців, здійсненням аналізу і коригування звучання хору й своїх дій тощо). У практиці підготовки майбутніх керівників дитячих хорових колективів вказаним навичкам репетиційної роботи з хором не надається належного значення. Зазвичай, спрямування студентами свідомості на окремі музично-виконавські дії у процесі виконання хорових творів, утруднює формування концентрації уваги на

творчому процесі, а відтак, унеможлиблює її розподіл і переключення між контролем й управлінням діями виконавців та самостереженням, самоконтролем і саморегуляцією власних психічних станів і дій.

Особливу складність у формуванні готовності студентів до саморегуляції уваги у процесі виконавської діяльності становить процес репетиційної роботи з хором, коли майбутній хормейстер повинен спрямовувати свою увагу на відтворення виконавського художнього задуму, виконуючи при цьому автоматично дві-три музично-виконавські дії. Даний вид діяльності вимагає добре розвиненої виконавської уваги, якій властиві “широкий обсяг, добрий розподіл, швидке переключення між 2-3 видами діяльності, висока концентрація, стійка до зовнішніх подразників” [32, 108]. За переконанням багатьох науковців і практиків, здібність до концентрації, переключення і розподілу уваги розвивається у результаті спеціальних вправ [3; 14; 33; 40; 56; 58; 73; 77; 89; 99; 100; 120; 122; 128; 130; 215; 230]. Тому на етапі підготовки студентів експериментальних груп до формування готовності до саморегуляції уваги у процесі роботи з навчальними хоровими колективами, в контексті експериментальної методики, на основі модифікованих вправ О. Джелалі, С. Гіпшіуса, Ю. Меженко, були розроблені й запропоновані до виконання *підготовчі вправи, спрямовані на формування готовності до саморегуляції уваги у процесі її концентрації, розподілу і переключення* (Додаток Ц). Систематичне виконання студентами запропонованих вправ у вільний від навчання час, сприяло перенесенню набутих навичок вольової саморегуляції на виконавську диригентсько-хорову діяльність, що дозволило оптимізувати процес вироблення у майбутніх учителів музики механізмів саморегуляції уваги у процесі виконання хорових творів й стимулювати самостійно-вольові зусилля студентів, що є однією із педагогічних умов формування виконавської уваги.

Наступним кроком формування готовності до саморегуляції уваги майбутніх учителів музики стало впровадження у процес вивчення диригентсько-хорових дисциплін модифікованих методів В. Пустовіт [156]. На

заняттях з “Хорового диригування” був використаний *метод планомірного розширення уваги*, сутність якого полягає у поступовому збільшенні кількості об’єктів уваги й одночасному підвищенні вимог до її концентрації, розподілу і переключення, в залежності від характеру виконуваних дій. Реалізація методу здійснювалась у кілька етапів й передбачала виконання студентами експериментальних груп серії спеціальних завдань, шляхом їх поступового ускладнення. На початку освоєння даного методу студентам були запропоновані завдання, виконання яких вимагало спрямування уваги на об’єкти слухового і зорового сприйняття, інтенсифікацію мислительних процесів при одночасному виконанні однієї диригентсько-виконавської дії (показ однією рукою лінії твору, іншою – випереджувальний показ вступу іншої партії (усього хору); гра хорової партитури і акомпанементу; гра провідної мелодичної лінії й акомпанементу; гра хорової партитури із виділенням однієї партії, тощо). Такі виконавські завдання сприяли формуванню готовності до саморегуляції уваги досліджуваних у процесі її розподілу між: функціями рук диригента; виконанням вокальної партії і акомпанементу; хоровими партіями; хором і акомпанементом; різними прийомами спрощення і перетворення музичної тканини при суміщенні хорової партитури з партією супроводу. Складність виконання наступних етапів методу планомірного розширення уваги полягала у збільшенні кількості об’єктів уваги у процесі виконання двох диригентсько-виконавських дій (гра на фортепіано і спів, гра на фортепіано і диригування, спів і диригування), надалі – трьох диригентсько-виконавських дій (гра на фортепіано, спів однієї з хорових партій і диригування). Відповідно на цих етапах у майбутніх учителів музики формувались навички саморегуляції у процесі переключення і розподілу уваги між двома і трьома виконавськими діями. Необхідно зазначити, що запропоновані завдання виконувались на заняттях з хорового диригування у присутності “уявного хорового колективу”. Моделюючи у класі хорового диригування умови, психологічно наближені до хорових, розподіл виконавської уваги студентів-хормейстерів повинен був охоплювати й спрямування на “ніби

існуючий хор”. Формуванню навички швидкого переключення уваги студентів у процесі виконання хорових творів сприяла свідомо й осмислена саморегуляція – довільне переведення уваги з виконавських дій на уявний хор. У результаті постійного повернення уваги досліджуваних до творчого процесу, після вимушеного різними обставинами відриву від нього, у процесі виконання хорових творів, методом планомірного розширення уваги, створювались передумови для формування у студентів готовності до саморегуляції уваги в процесі виконавської діяльності.

З метою запобігання механічності у засвоєнні техніки саморегуляції уваги в процесі відпрацювання диригентсько-хорових навичок, нами був використаний *метод художнього вправлення*, який полягає у “багаторазовому повторенні мистецьких дій з метою досягнення досконалості їх виконання, закріплення на рівні автоматизму” [140, 188]. У процесі реалізації даного методу, студенти чітко усвідомлювали мету вправлення, значення виконання спеціальних завдань-вправ у формуванні готовності до саморегуляції уваги, їх роль у можливості успішного відтворення виконавського образу. Ефективність методу художнього вправлення забезпечує постійне спрямування уваги на виконання все нових і нових художніх завдань. Функціонування даного методу здійснюється за принципом М. Бернштейна “повторення без повторень”. Педагоги-музиканти стверджують, що саме такий спосіб занять музикою сприяє формуванню тривалої зосередженості учня у процесі роботи над виконавською технікою, сприяє виникненню творчого натхнення.

Освоєння методів планомірного розширення уваги й художнього вправлення дало можливість майбутнім учителям музики не лише виробити власні механізми готовності до саморегуляції уваги у процесі її концентрації, розподілу і переключення, але й сформувати стійкі хормейстерські навички. Успішне здійснення саморегуляції уваги у процесі виконання елементарних диригентсько-виконавських навичок, доведених до автоматизму, дозволило майбутнім хормейстерам звільнити свою свідомість від безпосереднього контролю “для активного виконання інших важливих функцій, пов’язаних із

необхідністю здійснення процесів управління, контролю і корекції дій музичного колективу” [66, 60].

Досліджуючи проблему формування навичок роботи з хоровим колективом у класі хорового диригування, Т. Естріна зазначала, що “важливим показником сформованості навичок є можливість їх переносу у нові умови, тобто їх застосування у вирішенні різноманітних теоретичних і практичних задач” [254, 39]. З огляду на це, подальше формування готовності до саморегуляції уваги студентів експериментальних груп у процесі її концентрації, переключення і розподілу, здійснювалось безпосередньо у практичній діяльності з навчальним колективом на заняттях “Хорового класу та практикуму роботи з хором”. Згідно прив’язки методики дослідно-експериментальної роботи до стадій вивчення й виконання хорових творів, виконавська диригентсько-хорова діяльність на даному етапі дослідження висвітлювала фазу формування виконавської уваги студентів у процесі репетиційної роботи з навчальним хоровим колективом, була зорієнтована на втілення студентами “ідеальної” концепції хорових творів у “реальне” хорове звучання. У процесі роботи з хором, на основі сформованих навичок хормейстерської роботи, студенти намагались свідомо скеровувати власну увагу на цілісність відтворення художнього образу, водночас здійснювати її розподіл на окремі деталі виконавського процесу – стрій, частковий і загальний ансамбль хору (тембральний, темповий, ритмічний), контроль за відповідністю реального звучання хору з ідеальним, інтонацію хору, ритм, темп, вступи.

Для оптимізації процесу формування готовності майбутніх учителів музики до саморегуляції уваги у процесі виконання хорових творів, нами був впроваджений модифікований **метод мозаїчного регулювання уваги виконавців**, в основі якого закладений мозаїчний спосіб розбору хорових творів, запропонований П. Чесноковим [242, 163]. Сутність запропонованого методу розкрита у додатку Ц. Особливої ефективності даний метод набув у період роботи студентів із хором над основними елементами хорової звучності, встановленні темпів, динамічних відтінків, тощо. Доцільно додати, що у

студентів експериментальних груп, у результаті застосування вказаного методу зазнали розвитку ансамблевої уваги, яка розкриває специфіку творчої взаємодії керівника хору і учасників виконавського процесу.

Методичне забезпечення формування готовності до саморегуляції виконавської ансамблевої уваги студентів у процесі хорового співу, набуло доповнення в результаті розробки і впровадження *методу синхронного регулювання уваги виконавців* (додаток Ц). У результаті застосування методів мозаїчного і синхронного регулювання уваги у процесі вивчення хорових творів із навчальним колективом, студенти оволодівали навичками саморегуляції мозаїчної, синхронної уваги, узгодження індивідуальної і групової організації в одночасному диференційованому виконанні своєї хорової партії. Впровадження зазначених методів сприяло не лише формуванню готовності до саморегуляції уваги майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності, але й розвитку вокально-хорових навичок студентів – учасників навчального хорового колективу, оптимізації процесу управління хором, яка забезпечувала високу динаміку темпоритму репетиційної роботи, значну економію часу і сил колективу за рахунок раціонального управління увагою виконавців.

Формування саморегуляції уваги у процесі репетиційної роботи з хором супроводжувалось *методом поточного коментування* [140, 188], який використовувався викладачами – керівниками студентських хорових колективів, з метою контролю і регулювання уваги майбутніх хормейстерів під час їх роботи з хором. У доцільності застосування даного методу в процесі мистецького навчання переконує науковець і практик Г. Падалка, котра підкреслює, що “переваги даного методу полягають у можливості вчителя своєчасно відреагувати на характер протікання процесу учіння, не допустити закріплення помилок” [140, 180]. Науковець закликає педагогів стимулювати прояви художньо-творчого самовираження студентів, застерігаючи від надмірного, дріб’язкового опікування їх виконавської діяльності.

Студенти експериментальних груп у процесі роботи з навчальним хоровим колективом теж вдавалися до застосування *методу поточного коментування*. Під час керування хором, здійснюючи регулювання уваги одноступічників, контролюючи якість їх виконання, майбутні хормейстери намагались влучно висловлювати побажання до виконавських дій хористів, засобом коротких поточних коментарів вчасно здійснювали внесення поправок до художніх дій колективу, свідомо переключаючи увагу виконавців на художні завдання. Як зазначав видатний хормейстер П. Чесноков, “багатослів’я згубно відображається на увазі хору” [242, 164]. Тому саморегулююча виконавська увага майбутніх учителів музики спрямовувалась на контроль за манерою висловлювань у процесі формулювання поточних коментарів. Даний метод сприяв розвитку у студентів звички постійно бути уважними, тримати все під контролем, нічого не пропускати, своєчасно виправляти усі недоліки, усі відхилення від виконавської концепції твору.

Подальший зміст експериментальної методики був підпорядкований структурі саморегуляції діяльності людини, в якій виокремлюються такі ланки, як: мета діяльності, уявлення моделі та специфічних умов, програмування дій, оцінювання результатів, корекція [172, 32]. Однією із необхідних умов свідомої саморегуляції виконавської діяльності є здійснення самоконтролю, який тісно пов’язаний з проявами виконавської уваги, зокрема таких її характеристик, як логічної, вольової й саморегуляційної. Усвідомлюючи важливість сформованості самоконтролю для здійснення саморегуляції уваги майбутніх учителів музики, до змісту методики дослідно-експериментальної роботи був введений модифікований метод П. Гальперіна [37] – *метод самоконтролю готовності до саморегуляції виконавської уваги*. Використання даного методу здійснювалось на усіх етапах виконання хорових творів студентами експериментальних груп. Особливого значення оволодіння методом самоконтролю для формування виконавської уваги набуло під час художнього опрацювання творів із хоровим колективом – на стадії втілення майбутніми керівниками хорів власної виконавської концепції у реальну хорову звучність.

Уявний еталон – виконавський образ (модель виконання), котрий являє собою музично-слухові уявлення й ідеальну програму виконавських дій, що склались у студентів у процесі сприйняття нотного матеріалу й детальної самостійної роботи над створенням виконавської інтерпретації хорового твору, в результаті самоконтролю зазнає постійного зіставлення із реальним втіленням звукових образів. Відтак, “важливими елементами навчання самоконтролю є знання взірця і уміння співвідносити з ним свої дії” [127, 43]. Ефективність даного методу залежить від рівня розвитку у студентів музично-слухових уявлень. З метою їх активізації у процесі реалізації методу самоконтролю для формування саморегуляції виконавської уваги, на заняттях з диригентсько-хорових дисциплін широкого застосування набули методи розвитку самоконтролю В. Муцмахера [127, 47]. У процесі модифікації запропонованих методик з їх переорієнтацією на формування саморегуляції уваги майбутніх учителів музики, на стадії підготовки студентів експериментальних груп до роботи з хоровим колективом, нами був впроваджений *метод створення мисленнєвої програми виконавських дій*, виконання якого здійснювалось у кілька етапів (додаток Ц). Впровадження методу дозволяє створити передумови для повного уявлення - внутрішнього “бачення” студентами виконавського образу як кінцевого результату – мети своєї діяльності в якнайконкретнішому виконавському втіленні. Як зазначає В. Надьожніна, “для того, щоб досягти мети, потрібно уявляти її ясно і чітко – у деталях. Потрібно мисленнєво проробити усю ту роботу, яку ми хочемо виконати у дійсності” [130, 11]. Водночас, для методики творчо-діяльнісного етапу формувального експерименту важливою є позиція Г. Падалки, яка доводить, що “усвідомлення мети художньої діяльності сприяє забезпеченню концентрації уваги, довільному її регулюванню” [140, 208]. Отже, свідомо постановка мети у процесі репетиційної роботи з хором забезпечує зосередженість уваги на відтворенні цілісного художнього образу й потребує вольової регуляції програми дій засобом спрямування вольової уваги на подолання труднощів, які виникають у процесі виконання.

Значну трудність для студентів експериментальних груп у процесі самостійної роботи з хором становило досягнення бажаного звукового результату у відповідності з поставленою метою, що потребувало від майбутніх диригентів прояву цілеспрямованості і наполегливості. З метою виховання цілеспрямованості студентів, був застосований **метод самостійного планування процесу роботи над хоровим твором** [127, 38], специфіка використання якого полягала у концентрації уваги майбутніх хормейстерів на чіткому усвідомленні кінцевої мети інтерпретаторського задуму і конкретних завдань кожного етапу його перетворення. Модифіковане застосування даного методу у процесі дослідно-експериментальної роботи передбачало складання письмових планів окремих репетицій.

У розробці методів розвитку наполегливості студентів, як передумови для формування вольової уваги, в результаті модифікації методів В. Муцмахера [127], у процес роботи студентів експериментальних груп з хоровим колективом, були впроваджені: **метод надзвичайної емоційної і технічної складності** та **метод розучування творів шкільного репертуару у максимально короткі строки** (Додаток III). Завдяки опрацюванню у виконавському плані значної кількості хорової дитячої літератури, студенти набували навичок творчої виконавської “оперативності”, адже, як зазначав відомий педагог-диригент О. Іванов-Радкевич, “кількість музичного матеріалу, що пройшов через виконавський процес, має для диригента-початківця суттєве значення” [74, 74].

Виховання цілеспрямованості й наполегливості у контексті дослідно-експериментальної роботи сприяло формуванню самостійності й ініціативності майбутніх учителів музики, як важливих сторін прояву творчої спрямованості студентів у роботі хором. У контексті нашого дослідження самостійність розглядається як властивість особистості до прояву індивідуально неповторної, творчої позиції у виконанні хорових творів. Творча спрямованість у роботі з хором сприяє формуванню творчої уваги - найвищої стадії становлення

виконавської уваги, котра проявляється у стані творчого натхнення, “свідомо контрольованого і спрямованого волею виконавця” [67, 12].

У процесі роботи з хором, як зазначав М. Канерштейн, “найголовніше завдання педагога – виховати в учня максимум самостійності” [76, 26]. З цією метою, на заняттях з “Хорового класу та практикуму роботи з хором” був впроваджений *метод ситуативного наведення уваги студента*, при якому втручання педагогів у роботу досліджуваних зводилось до мінімуму. Викладачі надавали допомогу лише у тих випадках, коли студенти проявляли безпорадність, пропускали повз увагу очевидні помилки, помилялися самі. Педагоги тактовно скеровували увагу студентів на непомічені помилки. В основному їх роль полягала у спостереженні за роботою майбутніх хормейстерів.

Формуванню самостійності сприяли зміни в репертуарній політиці виконавських диригентсько-хорових дисциплін, зумовлені принципами відбору навчального матеріалу [179]. До робочих програм студентів з “Хорового диригування” й “Хорового класу та практикуму роботи з хором”, окрім творів, призначених для вивчення із викладачами, вводились *твори для самостійного опрацювання*. Відбір репертуару для самостійного вивчення здійснювався педагогами на основі індивідуального підходу у навчанні студентів, критеріями яких були: емоційна привабливість твору, художня і технічна доступність, відповідність виконавським можливостям, необхідність подолання певних труднощів, які потребують вольової регуляції. Забезпечення вказаних побажань у відборі творів сприяло формуванню у студентів самостійності, прояву ініціативності, здатності до саморозвитку й самовдосконалення.

Особливої значимості у формуванні самостійності майбутніх учителів музики у методиці творчо-діяльнісного етапу формувального експерименту набуло введення до навчальних програм виконавських диригентсько-хорових дисциплін *творів, самостійно обраних студентом*. У процесі самостійного відбору, студенти скеровували увагу на адекватність оцінювання власних виконавських можливостей, визначення перспективи навчального процесу,

аналіз розвиваючого потенціалу творів, які вони повинні осягнути. Методичний прийом значно активізував творчу спрямованість студентів у роботі з хором.

Як додатковий методичний резерв формування самостійності досліджуваних у процесі виконання диригентсько-хорової діяльності був використаний *метод побудови програми концертного виступу*. Студенти повинні були скласти концертні програми таким чином, щоб протягом усього виступу домогтися збереження уваги слухачів. Методика виконання завдань мала кілька варіантів (додаток III). У процесі виконання експериментальних завдань майбутні учителі музики були ознайомлені з принципами побудови концертних програм та закономірностями масового сприйняття [129]. Метод побудови програми концертного виступу активізував виконавську увагу студентів, сприяв стимулюванню самостійності й ініціативності у прояві творчої спрямованості у виконанні навчальних завдань.

З метою розвитку самостійності у творчій інтерпретації хорових творів, студентам експериментальних груп було запропоновано вивчення творів *методом “обіленого тексту” партитури*, розробленого Е. Сет [216]. Майбутнім диригентам пропонувалось створити інтерпретацію невеличких незнайомих чотириголосних партитур хорів а cappella (до прикладу, “Вечір року” В. Удовицького, “Ліс” М. Людіга, “Гроза” Е. Гріга), в яких не були вказані ні автор, ні назва твору, ні темп, ні літературний текст. Студенти повинні були встановити фразування, характер звуку і стиль твору, темп і тональність, визначити нюанси, дихання, продумати голосоведення і форму твору, по можливості створити текст. Їх завдання полягало у тому, щоб самостійно домислити і позначити ті елементи музичної виразності, яких не вистачало у нотному тексті.

Застосування методу “обіленого тексту” партитури у нашій дослідно-експериментальній роботі здійснювалось у кілька етапів, оскільки передбачало поступове ускладнення виконуваних завдань (додаток III), що сприяло розвитку у спостережливості студентів, формуванню виконавської уваги, вихованню самостійності й залученню їх до активної творчості, прояву ініціативності у

процесі виконання хорових творів. Особливої популярності серед студентів набув метод обіленого тексту із частковим обіленням мелодичних ліній в окремих голосах. У процесі його виконання студенти розвивали композиторські навички, відчували себе безпосередніми співавторами твору. Виконуючи допрацьований твір у хорі, виконавці кожної партії виявляли інтерес до того, як вирішив проблему той чи інший диригент-інтерпретатор, здійснювали творче ініціативне втручання у процес творення виконавського образу, висували свої варіанти розв'язання художньої проблеми. Даний метод створив можливість залучення усіх студентів до спільної виконавської творчості, сприяв вивільненню творчої ініціативності, забезпечував творчу взаємодію учасників спільного виконавського процесу.

Методи формування самостійності здійснювали опосередкований стимулюючий вплив на спонукання студентів до прояву творчої спрямованості у роботі з хором. Як зазначає М. Канерштейн, “специфіка виконавського мистецтва полягає в тому, що воно є творчим процесом, в якому завжди наявні ініціатива виконавця, його індивідуальність” [76, 21]. З метою формування ініціативності, на педагогічно-контролюючій стадії творчо-діяльнісного етапу дослідно-експериментальної роботи, широкого застосування набув **метод цілеспрямованої активізації художньої діяльності**, розроблений Г. Падалкою [140, 204]. Цінність даного методу полягає у дієвості педагогічного впливу на підтримання у студентів підвищеного тону у процесі виконавської диригентсько-хорової діяльності, на мобілізацію уваги й енергетичних ресурсів для навчання, спонукання до вияву ініціативи в осмисленні і створенні художніх явищ, психологічної установки на активну виконавську діяльність. Серед спеціальних педагогічних умов для виявлення ініціативних дій студентів, вчена визначає: увагу з боку педагога, детальний, зацікавлений підхід до розгляду пропозицій студента щодо виконання інтерпретації хорового твору, тощо [140, 204]. У результаті застосування вказаного методу у роботі хором, досліджувані дедалі частіше проявляли впевненість у своїх діях, вдавалися до самостійного виконання завдань, ініціюючи особисті творчі прояви.

Формуючи у майбутніх керівників хорових колективів внутрішню стимуляцію до активізації творчих схильностей, здатності виявляти спроможність до власних творчих знахідок, у ході експериментальної методики доцільним було застосування методу імпровізації, який полягає у прояві творчості без попередньої підготовки, якому властивий непередбачуваний розвиток творчого задуму [140, 192]. Модифікуючи загально поширений метод імпровізації до специфіки хорового виконавства, нами були впроваджені **методи хорової імпровізації** (додаток Ш). У результаті застосування методу *хорової групової імпровізації*, було помічено: чим більше студентів брало участь у виконанні, тим якіснішим і цікавішим виявлявся як творчий процес, так і художній результат. Деякі варіанти імпровізацій записувались на диктофон, найбільш цінні - студенти записали нотами. Методика даного методу передбачала впровадження нетрадиційної форми *хорової імпровізації - індивідуальної*, яку студенти повинні були виконувати самостійно у процесі домашніх завдань (додаток Ш). Зазвичай, у диригентсько-хоровій підготовці майбутніх учителів музики метод імпровізації майже не використовується, тому його уведення в експериментальну методику дало можливість сформуванню у студентів цілеспрямовану виконавську увагу й творчу ініціативність у процесі виконання хорових творів.

Окрім опосередкованого впливу системи методів формування творчої спрямованості у роботі з хором, особливої значимості у здійсненні самостійної роботи набуває важливість сформованості вольової уваги майбутніх керівників хорових колективів. Формування свідомої регуляції вольових процесів, необхідних для збереження творчої ініціативи у процесі виконання хорових творів, потребує індивідуального підходу й здійснюється в основному засобом психолого-педагогічних тренінгів.

У рамках педагогічно-контрольованої стадії творчо-діяльнісного етапу формувального експерименту були застосовані **тренінги формування самостійності й ініціативності**, розроблені на основі модифікації вправ С. Занюка [70], виконання яких вимагало свідомої регуляції вольової уваги

студентів. У процесі індивідуальних занять з “Хорового диригування” викладачами використовувались тренінги стимулювання ініціативності “Уникнення невдачі”, “Позитивне ставлення до помилок”, спрямовані на подолання студентами боязні невдач, допущення помилок; тренінг формування самостійності “Внутрішній саботажник”, який сприяє домінуванню активного Я над пасивним (додаток Ш).

Особливе місце у виконавській підготовці майбутніх учителів музики займає публічне виконання хорових творів. Захоплення майбутніми диригентами емоційно-образним змістом твору часто призводить до відхилення думок від аналізу проміжних результатів через постійну зміну об’єктів уваги. Як зазначає Л. Котова, “будь-яка зупинка думки (короткочасна чи тривала) в процесі відтворення студентами музичного матеріалу, що здійснюється в режимі безперервної діяльності, викликає “аварійну” ситуацію” [95, 48]. У зв’язку з цим, концептуального значення у формуванні виконавської уваги майбутніх учителів музики набуває формування післяопераційної форми виконавської уваги, котра забезпечує не лише оцінку власних дій, але й самостійне оцінювання властивостей особистої виконавської уваги, її сильних і слабких сторін, що створює передумови для самовиховання й самовдосконалення виконавської уваги у подальшій виконавській діяльності.

Методика формування адекватної самооцінки у процесі контрольно-педагогічної стадії творчо-діяльнісного етапу формувального експерименту здійснювалась засобом основних методів самопізнання, визначених С. Єлкановим, результатом впровадження яких є формування у майбутнього вчителя “певного оцінного відношення до якостей своєї особистості” [62, 38]. Відтак, на заняттях з “Хорового диригування” та “Хорового класу та практикуму роботи з хором” формування адекватної самооцінки у студентів експериментальних груп здійснювалось в результаті застосування методів самоспостереження, самоаналізу, самовипробування.

У процесі теоретичного дослідження показників формування виконавської уваги, спроможність організації творчої взаємодії з хоровим

колективом визначається як одна із важливих ознак сформованості виконавської уваги. Натомість її формування передбачає обов'язкове знання студентами індивідуальних особливостей своєї уваги, її сильних і слабких сторін. З метою формування адекватної самооцінки у процесі самостійної роботи, студенти експериментальних груп спрямовувались на здійснення самоконтролю за специфічними характеристиками власної виконавської уваги у ході підготовки домашніх занять. Даний вид самостійної роботи обумовлений не лише інформативною цінністю для педагогів диригентсько-хорових дисциплін, але й тим, що успішне функціонування виконавської уваги залежить від якості самостійної роботи вдома. У процесі вирішення даного завдання, студенти експериментальних груп були залучені до систематичних самопостережень за самостійною домашньою роботою, результати яких фіксувались у *“Щоденнику самопостережень”* за наступним планом: 1) час, необхідний для “включення” в роботу; 2) тривалість заняття (суб'єктивна й об'єктивна оцінка); 3) кількість перерв у роботі, їх тривалість; 4) найбільш сприятливий час для занять (ранок, обід, вечір); 5) стійкість до домашніх відволікаючих факторів; 6) аналіз сьогоднішньої роботи, її позитивні і негативні моменти; 7) плани на наступні заняття.

У ході порівняння зафіксованих записів, студенти за допомогою викладачів виявили у самостійній роботі значні недоліки, які негативно впливають на формування їх виконавської уваги. Деякі студенти помітили взаємозалежність відволікання уваги під час виконання хорових творів у класі із великою кількістю перерв у домашній роботі; інші - пов'язували нерегульовані переключення своєї уваги під час диригування хором із значним впливом відволікаючих факторів, які вдома вони навіть не намагались долати, відкладаючи на деякий час виконання домашнього завдання; ще інші пояснювали відсутність реального відчуття репетиційного часу несистематичними самостійними заняттями, тощо. Методом *самопостереження* у процесі ведення щоденника студенти експериментальних груп мали змогу проаналізувати свої дії за певний період

часу, набули навичок осмислення своєї поведінки, що у подальшому сприяло формуванню звички постійно бути уважними до своїх дій. Необхідно зазначити, що пропозиція ведення щоденників самоспостереження самостійної домашньої роботи на початку не викликала інтересу у досліджуваних. Більшість з них вважали, що така діяльність є звичайною формальністю й марною витратою часу. Однак, у ході експерименту виявилось, що самоаналіз домашньої самостійної роботи дав можливість визначити значні недоліки як індивідуальних проявів виконавської уваги майбутніх учителів музики, так і організації самостійних занять, яка має суттєвий вплив на формування виконавської уваги, чому раніше не надавалось значення. Студенти мали змогу переконатися в тому, що результати самоаналізу самостійної роботи компенсували зусилля, витрачені на систематичне ведення “Щоденника самоспостережень”.

Одним із дієвих методів формування адекватності самооцінки є самоаналіз. У нашому дослідженні даний метод використовувався не лише в оцінці “коротких і вузьких “частин” життя студента” [62, 38]. Впровадження методу самоаналізу більш тривалих періодів професійного становлення майбутніх учителів музики – керівників хору, а саме значного періоду музичної виконавської діяльності, дало можливість зробити більш об’єктивні висновки у формуванні адекватності самооцінки студентів властивостей своєї виконавської уваги. Реалізація методу самоаналізу виконавської уваги забезпечувалась застосуванням модифікованої методики М. Жижині [68, 43], засобом виконання студентами творчого завдання “Моя виконавська кар’єра”, яке здійснювалось методом *ретроспективного самоаналізу* музично-виконавської діяльності (додаток ІІІ).

Із результатами виконання творчих завдань були ознайомлені викладачі “Хорового диригування” й “Хорового класу та практикуму роботи з хором”. У процесі індивідуальних бесід зі студентами на заняттях з хорового диригування, методом самоаналізу були виявлені об’єктивні позитивні й негативні сторони проявів виконавської уваги студентів експериментальних

груп у період оволодіння диригентсько-хоровим фахом, що стало важливим фактором формування адекватності самооцінки.

Як зазначав С. Єлканов, “іноді самоаналіз може слугувати прийомом порівняння себе з ідеалом, з особистістю товариша, із самим собою в минулому чи майбутньому” [62, 39], що дозволяє студентові бачити себе у постійній динаміці розвитку. Застосування такої форми самоаналізу з метою формування адекватності самооцінки здійснювалось **методом портретування виконавської уваги засобом відеозапису**. Відеозапис був розглянутий нами як ефективний засіб підвищення професійної підготовки, як стимул до розвитку й самовдосконалення студентів, і не тільки у відношенні формування виконавської уваги. Перегляд відеозапису концертного виступу дає можливість у повній мірі сформувані власні уявлення про сильні і слабкі сторони своєї виконавської діяльності загалом, і виконавської уваги, зокрема. Методика портретування виконавської уваги засобом відеозапису виконавської діяльності передбачала поетапне виконання (додаток Ю).

Суттєвого значення у формуванні спроможності організації творчої взаємодії студентів з хоровим колективом набуло введення у дослідно-експериментальну роботу **методу самовипробування**, запропонованого С. Єлкановим [62, 39]. Адаптація даного методу до диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики полягала у створенні навчальної ситуації, котра б спонукала студентів експериментальних груп до самовипробування своєї виконавської уваги в умовах публічного виконання хорових творів. Впровадження методу самовипробування передбачало залучення майбутніх учителів музики до участі у відкритому “Конкурсі диригентської майстерності” (додаток Ю). У підготовці до конкурсу, з метою формування **самовладання**, студентам рекомендувались способи регулювання виконавської діяльності в умовах публічного виступу М. Давидова, а саме:

- 1) уявити стан прилюдного виступу і виконати програму з творчим натхненням;
- 2) виконати конкурсні завдання перед слухачами-товаришами;
- 3) зробити

відеозапис свого виконання з метою удосконалення “психотехніки в домашніх умовах” [52].

З цією ж метою студентам пропонувалось здійснювати виконання конкурсних творів у різних умовах і аудиторіях, за різної кількості присутніх слухачів тощо. Майбутнім керівникам хорових колективів були надані педагогічні установки для нейтралізації виникнення негативних емоційних впливів, запропоновані Д. Юником [255]. Увага студентів зосереджувалась на наступному: не надавати особливого значення результатам свого виконання і перемозі в конкурсі; напередодні свого виступу не прослуховувати виступи інших конкурсантів; перед виходом на естраду зосереджувати увагу на емоційно-образний зміст твору тощо.

Важливою передумовою формування спроможності організації творчої взаємодії з хоровим колективом є аналіз відгуків своєї діяльності з боку однокласників, педагогів, товаришів. Тому на етапі обговорення результатів діяльності кожного конкурсанту були введені модифіковані методи Т. Шамової [245, 320], а саме *метод взаємооцінки й рецензування виконавської діяльності* однокурсників. З цією метою глядачам, і учасникам конкурсу було запропоновано заповнити шкали “Моніторингу ціннісних властивостей виконавської уваги керівника хору” та шкалу “Моніторингу ціннісних характеристик виконавської уваги керівника хору” (додаток Л). Кожен учасник конкурсу мав змогу ознайомитись із оцінками глядачів й зробити певні висновки, які мали суттєвий вплив на формування адекватності самооцінки своєї виконавської діяльності.

У результаті систематичного ведення “Щоденника самоспостережень”, здійснення ретроспективного аналізу своєї виконавської діяльності, висновків самоаналізу особистих виступів, студентам було запропоновано заповнити “План-схему самохарактеристики виконавської уваги майбутнього керівника хору” [201, 17], в результаті чого були виявлені індивідуальні особливості виконавської уваги досліджуваних експериментальних груп. Адекватна самооцінка студентами своїх виконавських дій сприяла викоріненню багатьох

недоліків у плануванні подальшої репетиційної навчальної діяльності, що в свою чергу дало можливість студентам уявити й спроектувати необхідні зміни щодо корекції власної виконавської уваги у процесі виконавської диригентсько-хорової діяльності.

На основі самоаналізу виконавської уваги студенти самостійно планували роботу з її удосконалення, що стало пріоритетним напрямком *самостійно-стимулюючого підтану* формувального експерименту. За допомогою педагога-дослідника студенти експериментальних груп розробляли індивідуальні програми самокорекції й самовдосконалення виконавської уваги.

Заключний етап формувального експерименту був націлений на освоєння майбутніми керівниками хорових колективів навичок продуктивної організації уваги, оволодіння прийомами самовиховання виконавської уваги, до яких належать *методи самостимулювання, самопереконавання, самопрограмування й самонавіювання* [62]. З метою підвищення низької самооцінки методом самостимулювання, студентам експериментальних груп пропонувалось виконання модифікованих тренінгових вправ С. Занюка: “Сформувай позитивний Я-образ”, “Позбався образу невдахи” [201, 49-51]. Самопереконавання у процесі формування позитивної самооцінки здійснювалось у результаті виконання майбутніми керівниками хорових колективів тренінгових вправ “Будь стійким до критики й огуди”, “Аналіз мотивів негативної оцінки інших людей”, а також методики “Позитивного ставлення до помилок” [201, 51-55]. *Метод самонавіювання* здійснювався шляхом багаторазових повторень студентами слів чи словесних стверджувальних формулювань бажаного стану виконавської уваги під час протікання виконавського процесу. Модифікація методу здійснювалась на основі добірки висловлювань, запропонованих В. Надьожніною [130, 22] (Додаток Ю). З часом, запропоновані моделі проєктованого стану уваги вводяться у підсвідомий рівень саморегуляції емоційно-вольової сфери майбутніх керівників хорових колективів. На даному етапі здійснювався також активний самостійний пошук студентів власних методів саморегуляції.

На заключному творчо-діяльнісному етапі формувального експерименту була проведена робота з оволодіння студентами навиками самопрограмування з метою забезпечення подальшого самовиховання власної виконавської уваги у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. У зміст дослідно-експериментальної роботи, за модифікованою методикою Г. Ковальчук [85, 128], був введений *метод мета-плану*, який за своєю суттю є методом колективної творчості (Додаток Ю). Введення методу мета-плану мало на меті розвинути у студентів навички самостійного самопрограмування розвитку виконавської уваги у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Після завершення третього – творчо-діяльнісного етапу формувального експерименту, з метою визначення динаміки показників регулятивно-діяльнісного компоненту, студентам контрольних й експериментальних груп було запропоновано виконання серії експериментальних завдань діагностичної методики констатувального експерименту (підрозділ 2.2). У результаті математичної обробки результатів, було виявлено значне підвищення рівнів сформованості регулятивно-діяльнісного компоненту за усіма показниками міри здатності до вольової регуляції уваги студентів експериментальних груп у процесі виконавської діяльності. Значна кількість досліджуваних експериментальних груп виявили переважно високий (9,7%) і середній (48,3%) рівні готовності до саморегуляції уваги у процесі виконавської діяльності. Низький рівень вказаних груп зменшився до 42,0%. У студентів контрольних груп дані показники майже не змінились і склали всього 3,1% високого та 31,1% середнього рівня, низький рівень надалі залишився домінуючим (65,6%). Найбільш відчутні позитивні зміни відбулись у формуванні творчої спрямованості у роботі з хором студентів експериментальних груп. Кількісні характеристики набули суттєвої динаміки: високий і середній рівні підвищились, відповідно до 16,2% і 54,8%. Чисельність студентів із низьким рівнем знизилась до 29,0%. У проявах творчої спрямованості у роботі з хором досліджуваних контрольних груп не відбулось істотних змін, про що свідчать результати статистичних даних. На відміну від студентів експериментальних

груп, у контрольних - чисельність досліджуваних із високим рівнем становила лише 6,2%, із середнім – 53,2%. Низький рівень знизився лише на 12,% і на даному етапі склав 40,6%.

Позитивним виявився той факт, що майже 60% респондентів експериментальних груп здатні до організації творчої взаємодії з хоромим колективом, з яких на високому рівні оволоділи навиками формування адекватної самооцінки 12,9%, на середньому – 45,1%. Решта 42,0% опитуваних все ще проявляли частково усвідомлену самооцінку сформованості властивостей і характеристик виконавської уваги. Студенти контрольних груп у своїй більшості залишились на низькому рівні (62,5%), лише на 12,5% підвищився середній рівень, який склав 37,5% досліджуваних, натомість високий рівень не був виявлений.

У результаті аналізу діагностики показників міри здатності до вольової регуляції уваги досліджуваних у процесі виконавської діяльності, були визначені кількісні характеристики рівнів сформованості регулятивно-діяльнісного компонента студентів КГ і ЕГ, унаочнення яких представлено на рис. 3.4.

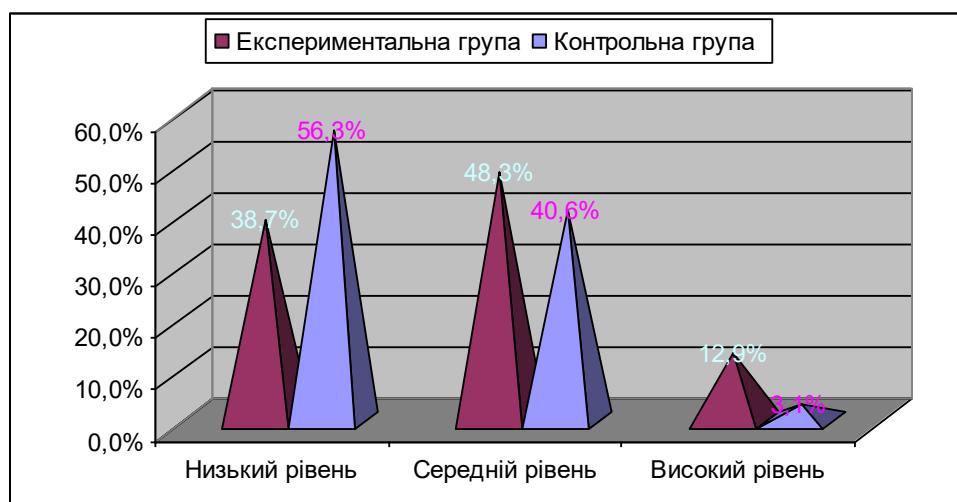


Рис. 3.4 Рівні сформованості регулятивно-діяльнісного компонента виконавської уваги студентів КГ і ЕГ після третього етапу формувального експерименту

Унаочнення рівнів сформованості регулятивно-діяльнісного компонента у студентів контрольних й експериментальних груп засвідчує про значні якісні

зміни у формуванні післяопераційної форми виконавської уваги студентів експериментальних груп. Позитивні зрушення у рівнях сформованості студентів ЕГ готовності до саморегуляції уваги в процесі виконавської діяльності, творчої спрямованості у роботі з хором й спроможності до організації творчої взаємодії з хоровим колективом та формування на цій основі післяопераційної виконавської уваги, дає підстави стверджувати про дієвість розробленої нами методики.

3.3. Результати порівняльного аналізу дослідно-експериментальної роботи

Узагальнюючий етап дослідно-експериментальної роботи був спрямований на виявлення ефективності впровадження поетапної методики формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін і передбачав вирішення наступних завдань:

- 1) провести підсумкове контрольне діагностування рівнів сформованості виконавської уваги студентів експериментальних груп;
- 2) проаналізувати результати дослідно-експериментальної роботи за визначеними компонентами;
- 3) провести порівняльний аналіз результатів в експериментальних і контрольних групах;
- 4) експериментально перевірити ефективність поетапної методики формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у природних умовах навчально-виховного процесу ВНЗ;
- 5) виявити динаміку росту показників сформованості виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Наприкінці 8 семестру, у період літньої заліково-екзаменаційної сесії, зі студентами експериментальних і контрольних груп були проведені підсумкові контрольні зрізи, спрямовані на визначення динаміки показників кожного

компоненту та рівнів сформованості виконавської уваги досліджуваних. Для виявлення найбільш достовірних результатів, вимірювання й опрацювання даних проводилися за діагностичною методикою констатувального експерименту (підрозділ 2.2). У результаті вимірювання рівнів сформованості показників мотиваційно-спрямовуючого компоненту виконавської уваги досліджуваних, були зафіксовані значні кількісні відмінності відсоткових відношень представників контрольних і експериментальних груп, що унаочнено в табл. 3.4.

Таблиця 3.4

Розподіл студентів КГ і ЕГ за рівнями сформованості показників мотиваційно-спрямовуючого компоненту після формувального експерименту

Рівні	Мотиваційно-спрямовуючий компонент											
	Контрольні групи (32 студенти)						Експериментальні групи (31 студент)					
	1 показник		2 показник		3 показник		1 показник		2 показник		3 показник	
	а	%	а	%	а	%	А	%	а	%	а	%
Високий	3	9,4	3	9,4	3	9,4	8	25,8	6	19,4	10	32,2
Середній	18	56,2	16	50,0	17	53,1	20	64,5	21	67,7	19	61,3
Низький	11	34,4	13	40,6	12	37,5	3	9,7	4	12,9	2	6,5

На відміну від студентів контрольних груп, у яких кількісні показники майже не змінилися (у порівнянні із результатами проміжних діагностичних зрізів, проведених після I етапу формувального експерименту), досліджувані експериментальних груп продемонстрували значні позитивні зрушення за рівнями сформованості мотиваційно-спрямовуючого компоненту по кожному показнику. Найбільше зріс рівень стійкого інтересу студентів ЕГ до опанування диригентсько-хоровими дисциплінами. У порівнянні із попередньо проведеними тестовими завданнями проміжних зрізів, до високого рівня даного показника долучились ще 16% студентів, що склало загалом 32,2%, середній рівень зріс на 3,3% і становив 61,3%, натомість кількість представників низького рівня знизилась на 19,3% - до 6,5%. У відповідності до інтересу, значно підвищились рівні позитивного ставлення до виконавської

диригентсько-хорової діяльності: високий, у порівнянні із проміжним діагностуванням, підвищився у 1,5 рази і становив 25,8%, низький знизився до 9,7%, середній зріс до 64,5%. Позитивну динаміку особистісної готовності до виконання творів перед слухацькою аудиторією продемонстрували загалом 87,1% досліджуваних експериментальних груп, оскільки лише 12,9% студентів залишились на низькому рівні (від початку до кінця експерименту), решта становили високий (19,4%) і середній (67,7%) рівні.

На відміну від студентів експериментальних груп, рівні показників респондентів контрольних залишились незмінними. Можемо констатувати, що традиційна методика, яка застосовувалась у роботі зі студентами зазначеної групи не забезпечує достатній рівень мотивації студентів до виконавської діяльності, що значно впливає на формування виконавської уваги.

Зведення результатів діагностування показників мотиваційно-спрямовуючого компоненту виконавської уваги студентів КГ і ЕГ дали змогу визначити рівні сформованості даного компоненту, що підтвердило позитивність виявлених змін у експериментальних групах (рис. 3.5).

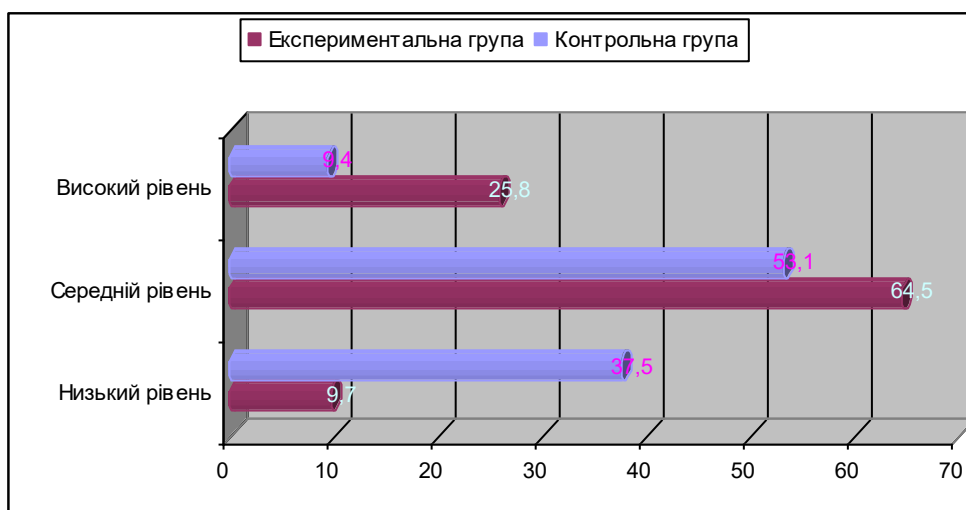


Рис. 3.5 Рівні сформованості мотиваційно-спрямовуючого компоненту виконавської уваги студентів КГ і ЕГ після формувального експерименту

Унаочнення результатів рівнів сформованості мотиваційно-спрямовуючого компоненту яскраво висвітлюють різницю у кількості студентів контрольних і експериментальних груп із високим і низьким рівнем мотивації до виконавської діяльності.

У процесі діагностики рівнів сформованості показників виконавсько-оцінного компоненту КГ та ЕГ, було виявлено значне підвищення рівнів здатності студентів експериментальних груп до емпатійного переживання творів мистецтва. Досліджуваних із високим рівнем, у порівнянні із проміжним зрізом, збільшилось на 4 особи (12,9%), що складає 25,8%, середнього – на 3 особи (9,7%) і становить 61,3%. Студентів із низьким рівнем зменшилось на 7 чоловік (22,6%), що налічує усього 4 студенти – 12,9% від загальної кількості респондентів ЕГ. У процесі проведення діагностичного зрізу, студентами ЕГ були продемонстровані творчий підхід до створення фрагментів вступних бесід, після прослуховування і перегляду хороших творів (П. Чесноков “Яблоня”, М. Дремлюга “Осінь”, О. Яковчук “Веснянка”). Більша частина респондентів продемонстрували влучність власних висловлювань, образність мови в описі емоційних станів, характеру і засобів виразності художніх образів, оригінальність і фантазію у встановленні міжпредметних зв'язків, здатність помічати усі деталі, необхідні для створення загального уявлення про твір.

Значно зросли, у порівнянні із початковим і проміжним зрізами, рівні сформованості умінь студентів ЕГ застосовувати аналітичні підходи в інтерпретації музики. Високого рівня досягли 7 студентів, що налічує 22,6%, середнього – 17 осіб (54,8%). Кількість представників із низьким рівнем скоротилась до 22,6%, у порівнянні із проміжним діагностуванням, де становила 38,8%. Під час диригування хором, у процесі здачі іспиту із “Хорового класу та практикуму роботи з хором”, студенти ЕГ демонстрували власно інтерпретовані твори. Більшість майбутніх керівників дитячих хороших колективів проявили внутрішню заглибленість у творчий процес, про що свідчила їх суцільна концентрація на виконавському процесі: усвідомленість й випереджальний характер диригентських жестів, їх відповідність відтворюваному художньому образу, виправданому скеровуванні уваги на тих чи інших засобах художньої виразності, тощо.

Згідно динаміки зазначених показників виконавсько-оцінного компоненту, у студентів експериментальних груп значно зросли рівні здатності

до критично-оцінного осягнення музичних творів. Не дивлячись на те, що високий рівень був продемонстрований лише 4 особами – 12,9% від загальної кількості ЕГ, для сформованості даного показника ці результати є досить позитивними, оскільки на початковому діагностуванні високий рівень взагалі не був виявлений. Прийнятним є й те, що кількість студентів із середнім рівнем зросла до 67,7%, із низьким – зменшилась до 6 осіб (19,4%).

У результаті діагностики показників виконавсько-оцінного компоненту студентів контрольних груп, позитивна динаміка хоча і була виявлена, натомість у порівнянні зі змінами, які відбулися в експериментальних групах, мала слабо виражений характер, що продемонстровано у табл. 3.5.

Таблиця 3.5

Розподіл студентів КГ і ЕГ за рівнями сформованості показників виконавсько-оцінного компоненту після формульованого експерименту

Рівні	Виконавсько-оцінний компонент											
	Контрольні групи (32 студенти)						Експериментальні групи (31 студент)					
	1 показник		2 показник		3 показник		1 показник		2 показник		3 показник	
	а	%	а	%	а	%	А	%	а	%	а	%
Високий	1	3,1	2	6,2	1	3,1	4	12,9	7	22,6	8	25,8
Середній	14	43,8	14	43,8	20	62,5	21	67,7	17	54,8	19	61,3
Низький	17	53,1	16	50,0	11	34,4	6	19,4	7	22,6	2	12,9

Здебільшого такий стан був спричинений традиційним підходом до вивчення диригентсько-хорових дисциплін, а позитивність динаміки забезпечувало введення на четвертому курсі іспиту з хорового диригування, що й зумовило студентів контрольних груп більше звернути увагу на диригентсько-хорову підготовку. Але така активізація студентів перед іспитом не виправдала їхніх сподівань, оскільки високий рівень здатності до критично-оцінного осягнення музичних творів вдалося продемонструвати одному студентові (3,1%). Стільки ж студентів виявили високі рівні й за двома іншими показниками: умінням застосовувати аналітичні підходи в інтерпретації музики – 2 особи (6,2%); здатності до емпатійного переживання творів мистецтва –

1 особа (3,1%). Переважно збільшилась чисельність представників середнього рівня за усіма показниками. Майже 50% респондентів продемонстрували низький рівень сформованості по кожному показнику.

У результаті статистичної обробки даних, здійснено розподіл студентів контрольних і експериментальних груп за рівнями сформованості виконавсько-оцінного компонента, що унаочнено на рис. 3.6.

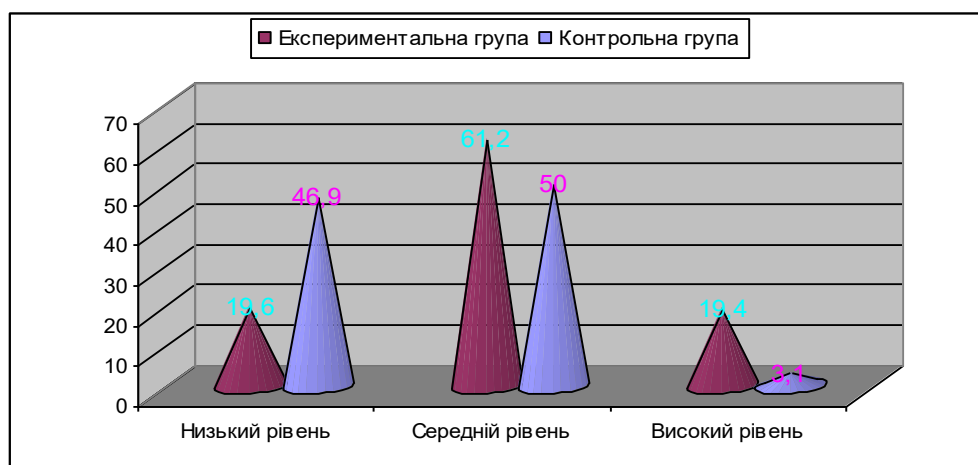


Рис. 3.6 Рівні сформованості виконавсько-оцінного компонента виконавської уваги студентів КГ і ЕГ після формувального експерименту

Порівнюючи результати сформованості виконавсько-оцінного компонента виконавської уваги майбутніх учителів музики досліджуваних груп, можемо констатувати, що різниця значень представників ЕГ і КГ у прояві високого рівня становить 16,3% із перевагою студентів ЕГ у 5 осіб. Більшість респондентів із низьким рівнем сформованості виконавсько-оцінного компонента уваги виявлена серед студентів КГ, що на 9 осіб (27,3%) більше, у порівнянні із представниками ЕГ. Дані показники свідчать про яскраво виражені зміни, що відбулися у рівнях сформованості виконавсько-оцінного компонента у студентів експериментальних груп.

Діагностика сформованості показників регулятивно-діяльнісного компонента виконавської уваги майбутніх учителів музики здійснювалась під час іспиту з “Хорового класу на практикуму роботи з хором”, де студенти традиційно демонстрували фрагмент роботи з хоровим колективом. У

результаті оцінювання даного виду роботи були визначені рівні сформованості готовності до саморегуляції уваги студентів у процесі виконавської діяльності.

На відміну від респондентів контрольних груп, у яких кількісні і якісні характеристики даного показника майже не змінились, у порівнянні із проміжним діагностуванням, у студентів експериментальних були виявлені помітні позитивні зміни. Високий рівень продемонстрували 6 студентів (19,4%), що на 9,7% більше, у порівнянні із результатами проміжного зрізу, який становив 3 студенти (9,7%). Кількість студентів середнього рівня значно зросла і склала 58,0%, а низького відчутно зменшилась: з 42,0% на проміжному зрізі, до 22,6% - на кінцевому. Загалом, більшість студентів ЕГ високого і середнього рівня продемонстрували швидкість включення в роботу, стійку концентрацію уваги протягом виконання усього твору із одночасним розподілом і переключенням на різноманітні виконавські завдання.

Кінцеві вимірювання проявів творчої спрямованості студентів у роботі з хором здійснювались засобом проєктивних тестів (додаток К). Результати діагностики виявили значні відмінності між представниками експериментальних та контрольних груп. Відчутно зросла чисельність студентів експериментальних груп із високим рівнем прояву даного показника і у виконавській диригентсько-хоровій діяльності. У порівнянні із результатами проміжних зрізів, їх кількість збільшилась на 16,1% і становить 10 осіб (32,3%). Кількість студентів середнього рівня залишилась незмінною – 17 осіб (54,8%). Водночас зменшилась група студентів із низьким рівнем – з 9 осіб (29,0%) до 4 (12,9%).

Серед студентів контрольної групи відбулись позитивні зрушення лише у сформованості середнього рівня, оскільки у порівнянні із результатами проміжних вимірювань (де він становив 53,2%), чисельність респондентів збільшилась на 3 студенти і склала 62,5%. Відповідно, кількість студентів із низьким рівнем зменшилась на троє осіб. Результати розподілу студентів КГ і ЕГ за рівнями сформованості показників регулятивно-діяльнісного компоненту, більш детально представлені у табл. 3.6.

Розподіл студентів КГ і ЕГ за рівнями сформованості показників регулятивно-діяльнісного компонента після формувального експерименту

Рівні	Виконавсько-оцінний компонент											
	Контрольні групи (32 студенти)						Експериментальні групи (31 студент)					
	1 показник		2 показник		3 показник		1 показник		2 показник		3 показник	
	а	%	а	%	а	%	а	%	а	%	а	%
Високий	1	3,1	2	6,2	-	-	6	19,4	10	32,3	6	19,4
Середній	11	34,4	20	62,5	14	43,8	18	58,0	17	54,8	17	54,8
Низький	20	62,5	10	31,3	18	56,2	7	22,6	4	12,9	8	25,8

Діагностика сформованості спроможності організації майбутніх учителів творчої взаємодії з хоровим колективом здійснювалась на основі шкал “Моніторингу професійно-ціннісних властивостей виконавської уваги керівника хору” та “Моніторингу ціннісних характеристик виконавської уваги керівника хору” (додаток Л), які заповнювали студенти і викладачі, враховуючи виконавську діяльність не лише під час заліків, іспитів, а й у процесі концертних виступів і практичних занять. У результаті опрацювання результатів діагностичного зрізу було виявлено, що студенти ЕГ більш компетентні в усвідомленості сильних і слабких сторін виконавської уваги, про що свідчать позитивні зміни у формуванні даного показника. У студентів експериментальних груп високий рівень зріс до 19,4%, натомість у контрольних даних рівень не був зафіксований. Середній рівень у ЕГ склав 54,8%, у КГ – лише 43,8%. Недостатній рівень сформованості даного показника продемонстровано 25,8% студентами ЕГ та 56,2% КГ. Натомість, якщо у експериментальних групах дана кількість студентів зменшилась на 54,8%, то у респондентів контрольних груп, лише на 18,8%. Отже, можемо констатувати, що в умовах традиційного викладання диригентсько-хорових дисциплін у КГ, формуванню спроможності організації творчої взаємодії з хоровим колективом не приділялось належної уваги. Така ситуація призводить до занижених або завищених оцінок своєї диригентсько-хорової підготовки, позбавляє

необхідності у здійсненні самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти. Зведення результатів сформованості показників регулятивно-діяльнісного компоненту виконавської уваги студентів КГ і ЕГ дали змогу визначити рівні сформованості даного компоненту, що унаочнено на рис. 3.7.

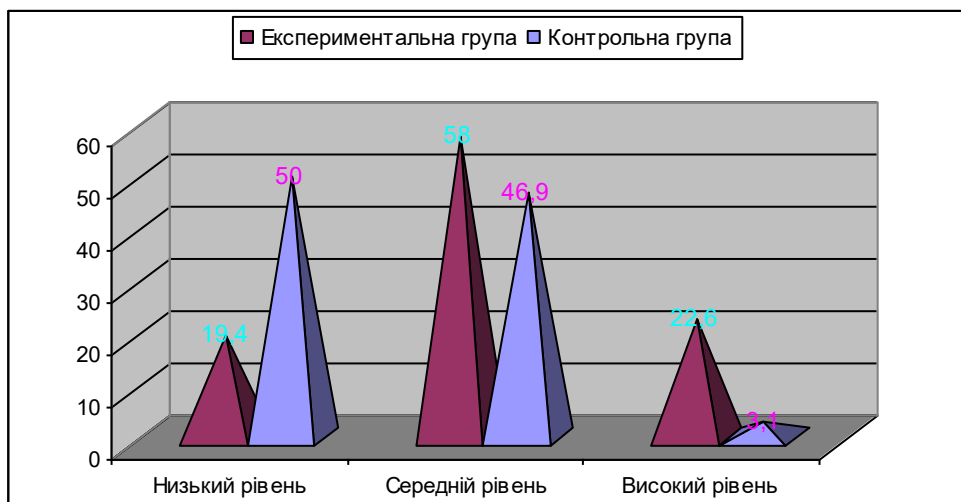


Рис.3.7 Рівні сформованості регулятивно-діяльнісного компоненту виконавської уваги студентів КГ і ЕГ після формувального експерименту

Порівняльний аналіз сформованості рівнів регулятивно-діяльнісного компоненту виконавської уваги студентів КГ і ЕГ дає підстави стверджувати, що кількість представників високого і середнього рівнів у експериментальних групах, значно зростає, на відміну від респондентів контрольних груп. У порівнянні із результатами проміжних зрізів, така позитивна тенденція є яскраво вираженою у експериментальних групах, й ледь помітною у контрольних групах.

Визначення сформованості рівнів виконавської уваги студентів КГ і ЕГ після проведення формувального експерименту, здійснювалось у результаті статистичної обробки кількісних характеристик сформованості її структурних компонентів (мотиваційно-спрямовуючого, виконавсько-оцінного, регулятивно-діяльнісного), що представлено на рис.3.8.

Відсоткові показники кількості студентів експериментальних груп середнього і високого рівнів сформованості виконавської уваги домінують, у порівнянні із контрольними групами. У той же час низький рівень переважно

властивий студентам контрольних груп. Для повноти результатів експерименту, дослідження здійснювалось як по компонентно за окремими показниками, так і системно – за їх інтегральними характеристиками.

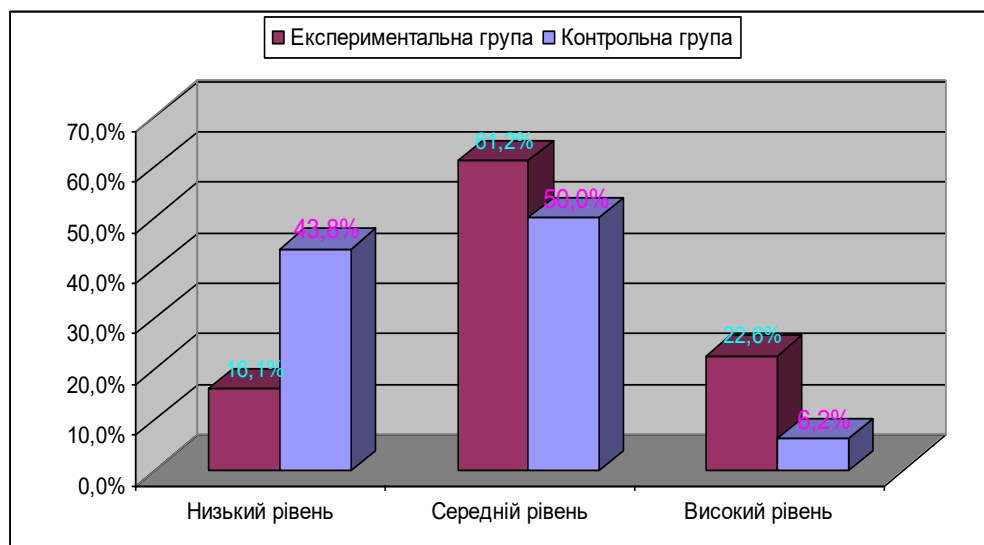


Рис. 3.8 Рівні сформованості виконавської уваги студентів КГ і ЕГ після проведення формувального експерименту

Порівняння результатів сформованості мотиваційно-спрямовуючого компоненту виконавської уваги студентів експериментальних груп дало можливість виявити значну динаміку позитивних змін за усіма рівнями. Високий рівень позитивного ставлення й активної спрямованості студентів ЕГ на виконавську діяльність зріс від 0% до 25,8%. Динаміка середнього рівня не настільки виражена, але показники його зросли на 18,3%, і склали загалом третю частину студентів – 64,5%. Позитивний характер динаміки низького рівня був виражений у її суттєвому зниженні: з 53,8% на початку експерименту, до 9,7% студентів – після формувального експерименту. Динамічні зміни у формуванні рівнів мотиваційно-спрямовуючого компоненту виконавської уваги студентів КГ хоча і носять позитивний характер, натомість є мало вираженими. Різниця вихідних і підсумкових результатів діагностичних зрізів коливається у межах 3-6%, що більш рельєфно представлено у додатку Я (див. рис. Я.1.1).

Аналогічний аналіз був зроблений стосовно рівнів сформованості виконавсько-оцінного компоненту виконавської уваги, що дало можливість виявити стрімку динаміку у збільшенні студентів високого рівня ЕГ (з 0% до

19,4%), середнього (з 29,0% до 61,2%), та відповідному зменшенні їх чисельності у прояві низького рівня – від 71,0% до 19,4%. Динамічні зрушення у контрольних групах відбулись лише серед студентів середнього та низького рівнів. Відповідно кількість студентів із середнім рівнем зросла на 10,4% й становить 50,0%, низького - зменшилась на 11,5% й склала 46,9% досліджуваних від загальної чисельності КГ. Показники високого рівня не набули змін, як на початку, так і після експерименту. Різницю між результатами ЕГ та КГ, продемонстрованих на початку і після формувального експерименту детально унаочнена у додатку Я (див. рис. Я.1.2).

Відчутні позитивні зміни у сформованості виконавсько-оцінного компоненту виконавської уваги студентів експериментальних груп відбулись на основі значних зрушень у формуванні позитивної мотивації до виконавської диригентсько-хорової діяльності, спричинених впровадженням експериментальної методики. Достовірність даного положення підтверджують дані контрольних груп, у яких через незначний зріст мотивації, майже не відбулось змін як у кількісних, так і в якісних показниках.

Зіставлення вихідних і підсумкових результатів діагностики рівнів сформованості регулятивно-діяльнісного компоненту виконавської уваги студентів ЕГ і КГ, дали можливість виявити істотні зміни у представників експериментальних груп. Яскраво виражена позитивна динаміка спостерігалась у сформованості кожного рівня студентів ЕГ: високий зріс від 0% до 22,6%, середній на 32,2% - від 25,8 до 58,0%, низький рівень знизився з 74,2% до 19,4%. Динамічні зрушення рівнів сформованості регулятивно-діяльнісного компоненту виконавської уваги студентів контрольних груп хоча і фіксували певний поступ, натомість були незначними: високий рівень збільшився на 3,1%, середній поповнили ще 12,5% студентів і містив 46,9%, низький рівень зменшився відповідно на 12,5%, і склав 50,0% респондентів від загальної кількості осіб контрольних груп (див. рис. Я.1.3).

Позитивна динаміка рівнів сформованості виконавсько-оцінного та регулятивно-діяльнісного компонентів виконавської уваги є закономірною. Як

ми і передбачали, лише на основі підвищення рівнів сформованості попереднього компоненту й досягнення його результату (сформованості передумави, операційної, післяопераційної уваги), можливе зростання рівнів наступного етапу, що підтвердило наше експериментальне дослідження. Позитивний вплив запропонованого підходу формування виконавської уваги майбутніх учителів музики підтверджується результатами застосування статистичних методів опрацювання даних.

У результаті їх аналізу, можна висунути наступну гіпотезу: якщо на початковому етапі формувального експерименту в КГ та ЕГ спостерігався приблизно однаковий розподіл сформованості рівня виконавської уваги по всім досліджуваним компонентам (див. рис. Я.1.1, Я. 1.2, Я. 1.3 – до формувального експерименту), то на кінцевому етапі в експериментальних групах спостерігаються більші значення частот в середньому та високому рівнях сформованості за всіма компонентами (див. рис. Я.1.1, Я. 1.2, Я. 1.3 – після формувального експерименту). Умовно позначимо низький рівень через 1 бал, середній – 2, високий – 3. Обчислимо основні числові характеристики досліджуваних вибірок:

Таблиця 3.7

компоненти	Контрольні групи (32с.)			Експериментальні групи (31с.)		
	Середнє значення \bar{x}	Дисперсія, σ^2	Стандартне відхилення, σ	Середнє значення \bar{x}	Дисперсія, σ^2	Стандартне відхилення, σ
На початку формувального експерименту						
Мотиваційно-спрямовуючий	1,6	0,36	0,60	1,5	0,25	0,50
Виконавсько-оцінний	1,4	0,31	0,56	1,3	0,21	0,45
Регулятивно-діяльнісний	1,3	0,23	0,47	1,3	0,19	0,44
На кінцевому етапі формувального експерименту						
Мотиваційно-спрямовуючий	1,7	0,39	0,62	2,16	0,33	0,57
Виконавсько-оцінний	1,6	0,31	0,56	2	0,39	0,62
Регулятивно-діяльнісний	1,5	0,31	0,56	2,03	0,42	0,65

Оскільки вибірккові дисперсії нерівні, то спочатку перевіримо статистичну гіпотезу про рівність генеральних дисперсій за критерієм Фішера-Снедекора з рівнем значущості 0,05 (рівнем надійності 0,95). Розглянемо гіпотезу: $H_0: D(X)=D(Y)$, де X та Y – генеральні сукупності, що характеризують контрольні та експериментальні групи відповідно, і мають нормальний розподіл. Тоді конкуруючою гіпотезою буде $H_1: D(X) \neq D(Y)$. Спостережувані значення критерію Фішера-Снедекора розрахуємо за формулою $F = \frac{\sigma_1^2}{\sigma_2^2}$, де σ_1^2 – більше, а σ_2^2 – менше значення дисперсії. Результати обчислень наведені в табл. 3.8.

Таблиця 3.8

компоненти	Спостережуване значення критерію Фішера-Снедекора	
	На початковому етапі формувального експерименту	На кінцевому етапі формувального експерименту
Мотиваційно-спрямовуючий	1,44	1,18
Виконавсько-оцінний	1,48	1,26
Регулятивно-діяльнісний	1,21	1,35

Критичне значення критерію Фішера-Снедекора знайдемо, враховуючи значення рівня значущості 0,05 та числа степенів свободи $31=32-1$ та $30=31-1$.

$$F(0,05; 31; 30) = 1,83$$

Оскільки всі спостережувані значення критерію менші за критичне значення, то дисперсії відрізняються несуттєво, тобто з рівнем надійності 0,95 можна вважати, що генеральні дисперсії рівні.

Отже, тепер можна перевірити гіпотезу про рівність вибірккових середніх значень за критерієм Стюдента. Розглянемо гіпотезу: $H_0: M(X)=M(Y)$, де X та Y – генеральні сукупності, що характеризують контрольні та експериментальні групи відповідно, і мають нормальний розподіл, $M(X), M(Y)$

– математичні сподівання. Тоді конкуруючою гіпотезою буде $H_1: M(X) \neq M(Y)$.

Спостережувані значення критерію Стьюдента розрахуємо за формулою:

$$T = \frac{\bar{x} - \bar{y}}{\sqrt{(n-1)\sigma_X^2 + (m-1)\sigma_Y^2}} \cdot \sqrt{\frac{nm(n+m-2)}{n+m}}$$

Результати обчислень наведені в табл. 3.9

Таблиця 3.9

компоненти	Спостережуване значення критерію Стьюдента	
	Контрольні групи	Експериментальні групи
Мотиваційно-спрямовуючий	0,65	4,83
Виконавсько-оцінний	1,44	5,03
Регулятивно-діяльнісний	1,54	5,20

Критичне значення критерію Стьюдента знайдемо, враховуючи значення рівня значущості 0,05 та число степенів свободи $31+32-2=61$.

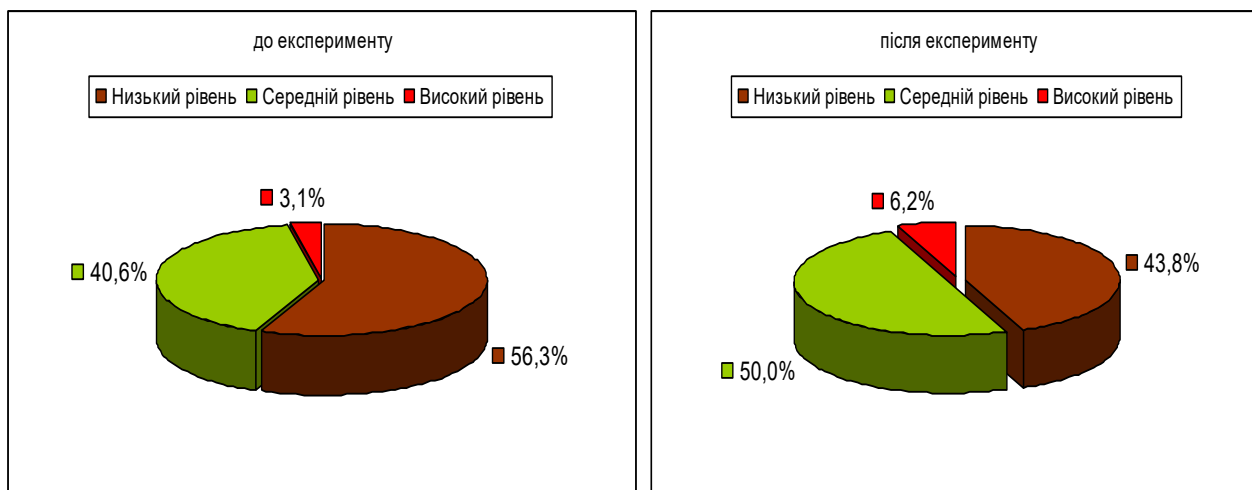
$$t(0,05;61)=1,9996.$$

Оскільки всі спостережувані значення критерію для контрольних груп менші за критичне значення, то середні значення відрізняються несуттєво, тобто з рівнем надійності 0,95 можна вважати, що генеральні середні рівні. Таким чином в контрольній групах не відбулось статистично значущого зростання рівнів сформованості всіх досліджуваних компонентів.

В експериментальних групах всі спостережувані значення більші за критичне. Це означає, що з рівнем надійності 0,95 можна стверджувати, що в експериментальних групах відбулось суттєве зростання рівнів сформованості всіх досліджуваних компонентів. Порівняльний аналіз вимірювань показників мотиваційно-спрямовуючого, виконавсько-оцінного та регулятивно-діяльнісного компонентів, на початку і після проведення експерименту, загалом засвідчив переконливу перевагу експериментального навчання, заснованого на поетапному підході до формування виконавської уваги майбутніх учителів музики. Позитивна динаміка зросту рівнів сформованості по кожному компоненту виконавської уваги у студентів експериментальних груп свідчить

про доцільність впровадження моделі стадіальної циклічності виконавської уваги майбутніх учителів музики у процес вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Підтвердженням цього стали виявлені значні зміни рівнів сформованості виконавської уваги студентів експериментальних груп до і після формувального експерименту, та незначна динаміка у контрольних групах, що унаочнено на рис. 3.9.

Контрольні групи



Експериментальні групи

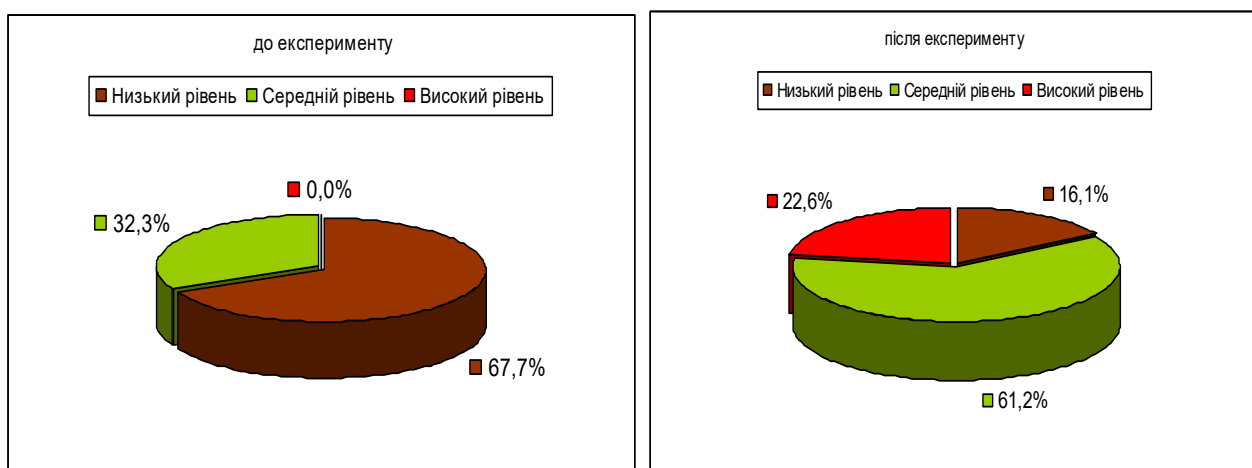


Рис. 3.9 Порівняння динаміки формування виконавської уваги майбутніх учителів музики контрольних та експериментальних груп

Отже, отримані результати свідчать про успішну апробацію та ефективність розробленої моделі стадіальної циклічності виконавської уваги та поетапної методики її реалізації, що забезпечує активну спрямованість студентів на виконавську диригентсько-хорову підготовку у процесі фахового

навчання у ВНЗ. Це дає підстави для впровадження авторської методики у практику диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики – керівників дитячих хорових колективів у систему вищої музично-педагогічної освіти.

Висновки до третього розділу

Організаційно-методичний аналіз дослідження проблеми формування виконавської уваги майбутніх учителів музики дозволив дійти таких висновків:

- результати констатувального експерименту засвідчили загалом низький рівень сформованості виконавської уваги майбутніх керівників дитячих хорових колективів. Основною причиною незадовільного стану сформованості даного феномену визнано відсутність методичного забезпечення формування виконавської уваги у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін;

- ефективність процесу формування виконавської уваги майбутніх учителів музики полягає: в узгодженому застосуванні усіх видів диригентсько-хорової роботи студентів (лекційні курси, практичні та семінарські заняття, навчально-репетиційна і концертна діяльність тощо); охопленні усіх етапів вивчення хорового твору (пізнавальної, оцінної й творчої діяльності); інтегрованому вивченні теоретичних і практичних диригентсько-хорових дисциплін, а саме: “Хорознавства”, “Методики музичного виховання”, “Хорового диригування”, “Хорового класу та практикуму роботи з хором”; введенням авторського спецкурсу “Методичні засади виконавської уваги майбутніх учителів музики”, який озброює майбутніх керівників хору теоретико-методологічним тезаурусом щодо проблеми формування виконавської уваги у процесі диригентсько-хорової діяльності;

- згідно розробленої моделі стадіальної циклічності виконавської уваги й педагогічних умов її забезпечення, поетапна методика формування виконавської уваги майбутніх учителів музики містила три взаємообумовлених етапи: підготовчо-спонукальний; операційно-керований; творчо-діяльнісний.

Перший етап - *підготовчо-спонукальний*, націлений на формування мотиваційно-спрямовуючого компоненту виконавської уваги й мав на меті в кінцевому результаті сформувати передумову майбутніх керівників хорових колективів, яка забезпечує психолого-педагогічну готовність до виконання хорових творів перед аудиторією. Даний етап здійснювався у процесі вивчення “Хорознавства”, “Хорового диригування”, “Методики музичного виховання”, “Хорового класу та практикуму роботи з хором” і був націлений на формування внутрішньої мотивації, активної спрямованості студентів на виконавську діяльність, поглиблення пізнавального інтересу до вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Методичне забезпечення здійснювалось засобом застосування системи методів інтерактивного, інноваційного, мистецького навчання, мотиваційних методів, мотиваційного тренінгу і аутотренінгу, авторських методів активної спрямованості уваги студентів на виконавську диригентсько-хорову діяльність. Другий етап – *операційно-керований*, був підпорядкований формуванню виконавсько-оцінного компоненту виконавської уваги, й мав на меті сформувати її операційну форму, яка забезпечує позитивні зрушення уваги студентів у процесі інтерпретації хорових творів. Практичне втілення даного етапу здійснювалось у процесі вивчення практичних дисциплін “Хорового диригування” і “Хорового класу та практикуму роботи з хором” та авторського спецкурсу “Методичні засади виконавської уваги майбутніх учителів музики”. Розроблена система методів формування виконавської уваги на операційно-керованому етапі забезпечувала активізацію уваги у процесі лекційних, семінарських, практичних занять, презентації самостійних робіт, а також у процесі розбору нотного тексту хорових творів, створення власної інтерпретації, її втілення у диригентських жестах, тощо. Для ефективного формування виконавської уваги студентів на даному етапі експериментальної методики актуального значення набуває педагогічний супровід даного процесу, його керівництво, регуляція і коригування. Третій етап – *творчо-діяльнісний*, був спрямований на формування регулятивно-діяльнісного компоненту виконавської уваги студентів, поступове освоєння самостійного регулювання

власною виконавською увагою під час виконання хорових творів. Сукупність методів творчо-діяльнісного етапу підпорядковувались формуванню післяопераційної форми виконавської уваги студентів, яка характеризується здатністю виконавця до зосередженості на результатах виконавської диригентсько-хорової діяльності після її закінчення. Впровадження методики третього етапу здійснювалось на основі виконавських дисциплін “Хорового диригування” і “Хорового класу та практикуму роботи з хором” й забезпечувалось системою методів вольової саморегуляції уваги студентів у процесі виконання хорових, спонукання до творчої самостійності, усвідомлення адекватної самооцінки й самовдосконалення виконавської уваги;

- статистична обробка результатів підсумкового контрольного діагностування сформованості виконавської уваги майбутніх учителів музики дозволити розподілити студентів контрольних і експериментальних груп за визначеними компонентами на три рівні: низький, середній, високий. Низький рівень сформованості виконавської уваги зафіксовано в контрольних групах у 43,8% студентів, у експериментальних – 16,1%, середній - у контрольних склав 50,0% респондентів, в експериментальних - 61,2%, високий рівень у контрольних становив 6,2% студентів, в експериментальних - 22,6% досліджуваних;

- порівняльний аналіз результатів дослідження дозволив виявити позитивну динаміку сформованості рівнів виконавської уваги студентів експериментальних груп, що свідчить про ефективність й доцільність впровадження моделі стадіальної циклічності виконавської уваги у процес вивчення диригентсько-хорових дисциплін й ефективність запропонованої методики.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [185; 186; 193; 195; 199; 201].

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні викладено теоретико-методологічне узагальнення та запропоновано нове вирішення проблеми формування виконавської уваги майбутніх учителів музики, що знайшло відображення у систематизації існуючих наукових тенденцій щодо формування уваги, визначенні сутності й структури виконавської уваги, розробці й експериментальній перевірці поетапної методики її формування, зорієнтованої на підвищення успішності виконавської диригентсько-хорової діяльності майбутніх керівників хорових колективів. Проведене дослідження та виконання всіх поставлених завдань дає підстави зробити такі висновки:

1. У результаті аналізу наукової літератури з'ясовано, що попри дослідження значної кількості питань, пов'язаних із музичною підготовкою майбутніх учителів музики, поза увагою вчених залишилась проблема формування виконавської уваги - важливої складової професійної діяльності майбутніх учителів музики.

2. На основі системного аналізу феномену уваги у психолого-педагогічній та музикознавчій літературі визначено сутність і зміст виконавської уваги майбутніх учителів музики, запропоновано авторське визначення цього поняття як *форми психічної діяльності, що передбачає зосередженість на процесі виконання музики, спрямованість на його організацію, контроль та регулювання*. Згідно специфіки диригентсько-хорової діяльності, розроблено основні характеристики виконавської уваги майбутніх учителів музики, яка становить цілісну регульовану систему ситуативно-пріоритетних проявів модифікаційної варіантності *емоційної, вольової, логічної, творчої, саморегулюючої, ансамблевої* характеристик уваги у єдності із *передувагою, операційною та післяопераційною* її складовими. Основними функціями виконавської уваги майбутніх учителів музики визначено: *пізнавальну, пошукову, орієнтувальну-оцінну, випереджально-регулюючу, контрольну-коригуючу, творчу*.

3. У результаті дослідження розроблено методичну модель виконавської уваги майбутніх учителів музики і обґрунтовано її як динамічну систему, функціональність якої забезпечується єдністю і взаємообумовленістю мотиваційно-спрямовуючого, виконавсько-оцінного, регулятивно-діяльнісного компонентів. Критеріями сформованості виконавської уваги майбутніх учителів музики визначено: міру спрямованості на виконавську діяльність, міру здатності до довільного фокусування уваги під час інтерпретації музики; міру здатності до вольової регуляції уваги в процесі виконавської діяльності. Відповідно до критеріїв розроблено показники означеного феномену. На цій основі було виявлено низький, середній і високий рівні сформованості виконавської уваги майбутніх учителів музики.

4. Ефективність формування виконавської уваги майбутніх учителів музики забезпечується дотриманням таких педагогічних умов: систематична активізація психологічної установки на організацію уваги в процесі досягнення музичних творів; урахування індивідуальних особливостей виконавської уваги кожного студента; здійснення інтеграції знань, умінь і навичок студентів на основі встановлення міждисциплінарних зв'язків у процесі пізнавальної, оцінної й творчої діяльності; стимулювання самостійно-вольових зусиль на всіх етапах виконавської підготовки; забезпечення творчої взаємодії викладача зі студентом у процесі навчання. Вказані умови комплексно охоплюють процес формування виконавської уваги майбутніх учителів музики на всіх етапах впровадження розробленої методичної моделі.

5. Експериментально перевірено методичну модель стадіальної циклічності виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, визначено й експериментально перевірено етапи навчання студентів: підготовчо-спонукальний, який зорієнтовано передусім на формування мотивації студентів до розвитку виконавської уваги і становлення їх передумов; операційно-керований, основним завданням якого було залучення студентів до оцінювання перебігу й результатів виконавської діяльності та опосередковане сприяння розвитку операційної уваги; творчо-

діяльнісний, який зосереджено переважно на формуванні регулятивних дій виконавської уваги студентів і розвитку післяопераційної уваги.

б. Статистична обробка результатів та узагальнення отриманих даних експериментальної роботи дозволили розподілити студентів контрольних та експериментальних груп за визначеними критеріями сформованості виконавської уваги. Низький рівень сформованості виконавської уваги в контрольних групах становив 43,8%, в експериментальних – 16,1%, середній рівень у контрольних групах склали 50,0 % респондентів, в експериментальних – 61,2%, високий рівень в контрольних групах виявлено у 6,2% студентів, в експериментальних – 22,6%. Перевірку результативності формувального експерименту здійснено на основі порівняння даних початкового і заключного діагностування. Результати дослідно-експериментальної роботи дали можливість зафіксувати позитивні зрушення рівнів сформованості виконавської уваги майбутніх учителів музики – керівників хорових колективів за всіма визначеними показниками і компонентами, що свідчить про ефективність розробленої й апробованої методики формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Оскільки проблема формування виконавської уваги вперше зазнала свого висвітлення, проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів поставленої проблеми. Необхідність її розробки вбачаємо у дослідженні проявів ансамблевої (колективної) уваги в диригентсько-хоровій діяльності як специфічної якості у встановленні психологічного контакту між диригентом і хористами; розробці системи методів діагностики виконавської уваги в різних видах виконавської діяльності вчителя музики (вокальної, інструментальної тощо), а також методів формування виконавської уваги у відповідності до специфіки виконавської діяльності.

Додаток А

Анкета

Шановні студенти! Для визначення можливих шляхів удосконалення Вашої виконавської диригентсько-хорової підготовки, дайте відповіді на наступні питання. (Анкетування проводиться анонімно, тому будьте максимально відвертими. Достовірність відповідей суттєво впливатиме на хід експериментального дослідження). Дякуємо за співпрацю!

1. На Ваш погляд, залежить успішність диригентсько-хорової діяльності від сформованості уваги виконавця? _____
2. Назвіть негативні причини, які впливають на Вашу увагу під час виконання хорового твору? _____
3. Чи погоджуєтесь Ви з тим, що увага – це стала властивість особистості, оскільки її задатки є вродженими? _____
4. Управління увагою – це управління собою (К.Станіславський). Чи вмієте Ви керувати собою? _____
5. Зазвичай, викладач турбується про спрямування Вашої уваги у процесі виконання хорових творів? _____
6. Ви відчуваєте, що у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін Ваша увага стає організованою і керованою _____
7. Коли у Вас поганий настрій, чи може викладач з диригування або практикуму роботи з хором захопити Вашу увагу виконавським процесом? _____
8. Перед відповідальним виступом (заліком, іспитом тощо) викладач нагадує Вам усі зауваження щодо виконання, які ставились у ході вивчення хорового твору _____
9. Після уроку чи виступу (залік, іспит) Ви з викладачем завжди здійснюєте спільний аналіз вашого виконання, визначаєте слабкі і сильні сторони _____

10. У процесі Вашої роботи з хоровим колективом, чи володієте Ви методами формування уваги виконавців-хористів? _____

11. Чи хотілося б Вам більше дізнатися про різноманітні методики формування уваги школярів під час виконавської хорової діяльності? З якою метою?

12. Чи маєте Ви потребу і бажання оволодіти методиками формування власної виконавської уваги під час виконання хорових творів? Якщо так, то чому?

Додаток Б

Аналіз результатів анкетування

У результаті отриманих даних по першому запитанню анкети 89,4% студентів дали стверджувальні відповіді. Деякі з них (13,2%) зазначили, що від уваги диригента залежить “можливість передачі художнього образу”, “якість виконання хорового твору” та “рівень уважності виконавців хорового твору, що забезпечує успішність виконання”. Частина респондентів успішність диригентсько-хорової діяльності диригента пов’язують не з увагою диригента, а насамперед із зосередженістю виконавців-хористів (5,3%). Така ж кількість студентів (5,3%) не усвідомлюють взаємозалежності успішності виконання хорових творів диригентами від сформованості їх уваги.

Відповіді респондентів на друге питання дали можливість конкретизувати і виокремити ряд причин, які негативно впливають на увагу студентів під час виконання хорових творів. За словами студентів, основними причинами є: недостатньо вивчена партитура та недбале виконання хорових голосів у партіях (19,7%), неочікувані помилки, які виникають у ході диригентської роботи (32,9%), часті зміни в динаміці, тексті виконуваного твору (6,6%), показ вступів для хорових партій (10,5%), недосконалість диригентської техніки (14,5%), підбір виконавського репертуару, який нецікавий студентові або не відповідає його індивідуальним можливостям (5,3%), організація і дисциплінованість колективу виконавців (10,5%). У тому числі даними респондентами було зазначено істотні впливи на увагу, відповідно й на якість виконання, таких негативних причин як: невпевненість у своїх професійних можливостях і знаннях (22,4%), зосередженість уваги на думках, не пов’язаних із диригуванням, відволікання від змісту занять (17,1%), емоційне напруження, хвилювання під час виступу (34,2%), сторонні шуми (11,8%), реакція слухачів, викладачів на виконання (9,2%), стомленість, природні умови (5,3%).

Наступні питання анкети дали можливість з’ясувати причини недостатньої усвідомленості студентами важливості формування уваги. Виявилось, що майже 75% опитуваних мають не зовсім вірне уявлення щодо

феномену уваги і важливості її практичної значущості у розвитку професійного рівня, з яких 30,3% респондентів вірно охарактеризували увагу як вроджену властивість особистості, водночас дотримуючись хибної думки про те, що вона є сталою і не піддається інтенсивному розвитку. Натомість 44,7% студентів зазначили, що увага не є вродженою властивістю (що не є вірним), але мають правильне уявлення щодо необхідності її розвитку протягом усього життя особистості. Лише 11,8% висловили вірні міркування. Водночас 13,2% студентів не змогли дати відповідь на дане питання.

Розділились думки майбутніх учителів музики щодо сформованості в них уміння володіти собою (за К. Станіславським) – тобто, скеровувати увагу у процесі виконавської диригентсько-хорової діяльності. Незначна частина студентів (11,8%) висловили впевненість у тому, що вони вміють управляти власною увагою. 63,2% анкетованих запевнили, що ефективність управління собою у процесі виконавської діяльності залежить від ситуативних чинників (емоційного стану, перенапруження, стресових ситуацій), що свідчить про низький рівень саморегуляції їхньої уваги. Про невміння володіти увагою, своїм психологічним станом, настроєм і відповідно виконавськими діями, вказали ще 22,4% опитуваних, які дали заперечну відповідь і 2,6% не змогли визначитись стосовно відповіді на дане запитання.

Відповіді стосовно методичного забезпечення формування уваги студентів у процесі диригентсько-хорової діяльності з боку викладачів диригентсько-хорових дисциплін дали можливість встановити невідповідність застосовуваних більшою частиною педагогів методів формування уваги із результатами їх впливу. Не дивлячись на те, що 81,5% студентів вказали на постійну турботу педагогів щодо спрямування їх уваги у процесі виконання хорових творів (19,5% викладачів диригентсько-хорових дисциплін, за визначеннями анкетованих, взагалі не звертаються до даної проблеми), лише 19,7% студентів констатували той факт, що у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін їх увага стала організованою і керованою, і тільки 14,5% відчули педагогічний вплив викладачів щодо можливості зміни емоційного

стану майбутніх учителів музики шляхом зацікавлення виконавським процесом. Інші опитувані (відповідно 52,6% та 53,9%) взагалі переконані в тому, що викладачі не мають суттєвого впливу на організацію їх уваги та зміну настрою у процесі виконавської диригентсько-хорової діяльності. Решта студентів (27,7% та 31,6%) не змогли визначитись у своїх міркуваннях.

Дані результати пояснюються тим, що викладачі самі не обізнані із значущістю проблеми формування виконавської уваги для ефективного навчання диригентсько-хорової діяльності студентів, внаслідок чого самі не володіють методиками її забезпечення. Формуючи увагу студентів перед відповідальними виступами, недоречними виявились дії педагогів (64,5%), спрямовані на акцентуацію усіх виконавських дрібниць, так само як і тих викладачів (22,3%), які взагалі не надають ніяких настанов перед виконанням. І лише незначна кількість освітян (13,2%) володіє ефективними методами формування уваги студентів. У здійсненні методичного забезпечення формування уваги студентів, виявлено значний недолік викладачів щодо питання обов'язковості здійснення спільного аналізу після виконання майбутніми диригентами хорового твору, більша частина яких (65,8%) хоча і виконує даний вид роботи, але у 26,3% викладачів така діяльність носить ситуативний, несистематичний характер. Викладачі, кількість яких становила 21,1% обмежуються кількома фразами, даючи узагальнену суб'єктивну оцінку виступу, і лише незначна кількість педагогів диригентсько-хорових дисциплін (18,4%) у своїй практиці здійснюють цілеспрямований аналіз виступу студентів. Неприйнятним є також виявлений відсоток тих викладачів, які зовсім не здійснюють ніякого аналізу виконавської діяльності студентів, як після занять, так і після заліків, іспитів, відповідальних виступів. Відповіді студентів дали можливість встановити, що у процесі диригентсько-хорової підготовки студентів третина викладачів (34,2%) не вдаються до детального аналізу виконавської діяльності майбутніх керівників дитячих хорових колективів. Можемо зробити висновок, що більшість викладачів диригентсько-хорових дисциплін (81,6%) не володіють відповідними методами формування

виконавської уваги студентів. Цей факт негативно впливає на якість диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики і швидкість засвоєння ними навчальної інформації, враховуючи той великий масив інформаційного поля міждисциплінарних зв'язків, які має засвоїти студент у процесі навчання у педагогічних університетах.

Відповідні тенденції простежуються і в педагогічній диригентсько-хоровій практиці студентів, оскільки 63,2% опитуваних зазначили, що вони не володіють методиками формування уваги виконавців-хористів, водночас лише 36,8% вказали на часткові спроби застосування методів з власного досвіду. Натомість позитивною є необхідність 86,8% опитуваних студентів більше дізнатися про різноманітні методики формування уваги школярів й оволодіти ними на практиці, хоча 13,2% не схильні до такої думки. Водночас, лише 71% майбутніх учителів музики виявили потребу в оволодінні методиками удосконалення формування власної уваги у процесі виконання хорових творів і ще більша кількість, у порівнянні з попереднім питанням анкети – 29% не виявили такого бажання, аргументуючи це необхідністю витратити спеціально відведений час і докладати значних особистісних зусиль. Також даний стан речей можемо пояснити і неадекватним сприйняттям значною кількістю студентів реального рівня сформованості власної уваги, незнанням її сильних і слабких сторін, можливостей функціонування її на найвищому ступені розвитку.

Додаток В

Тест

Шановні студенти! Уважно прочитайте наведені твердження, у випадку згоди, поставте “Так”, якщо Ви не згодні із даним висловом, або міркуєте інакше, поставте “Ні”.

	Ключ
1. Музичне мистецтво – здебільшого колективне, тому диригентсько-хорова підготовка вчителя музики повинна бути провідною у навчанні	(так)
2. Мені подобається бути в центрі колективної уваги, особливо на репетиціях або виступах з хоровим колективом	(так)
3. Мені легко організовувати дітей для спільної діяльності	(так)
4. Я цікавлюся записами різних диригентів з метою їх порівняння і пошуку найбільш вірної, на мій погляд, інтерпретації і техніки диригування	(так)
5. На педагогічній практиці у школі я надаю перевагу демонстрації дитячих музичних творів в аудіо або відео записі, а не у своєму виконанні	(ні)
6. Займаючись із педагогом, я наслідую його бачення, як інтерпретатора художнього задуму, рідко пропоную свій власний варіант трактування	(ні)
7. На заняттях з диригування мені більш за все не подобається виконувати твори з дитячого шкільного репертуару	(ні)
8. Мені буває нудно на заняттях з більшості диригентсько-хорових дисциплін	(ні)
9. Я використовую будь-яку можливість, щоб виступити з хором чи в якості диригента дитячого хорового колективу	(так)
10. Займаючись самостійно, я відволікаюся менше за інших	(так)
11. Виступи з дитячим хоровим колективом мене стомлюють більше, ніж із професійними виконавцями	(ні)
12. Я запізнююся на заняття з диригування частіше за інших	(ні)
13. У порівнянні з іншими, я багато працюю самостійно над вивченням хорових творів дитячого репертуару	(так)
14. Виконуючи хоровий твір публічно, я думаю лише про те, щоб це все скоріше закінчилося	(ні)
15. Моя майбутня професія вчителя музики, як диригента дитячого хорового колективу викликає в мене серйозні хвилювання	(ні)
16. Я намагаюся не виступати в концертах частіше за інших	(ні)
17. В колі своїх друзів я не маю звички обговорювати свою професійну готовність	

- до роботи з дитячим хоровим колективом (ні)
18. Мені подобається працювати над перетворенням музичної інтонації у пластичні жести, удосконалювати свою диригентську техніку (так)
19. В мене досить багато книг про видатних диригентів, а також методичних посібників з практикуму роботи з дитячими хоровими колективами (так)
20. Я працюю над музичним твором нерегулярно, в основному більше займаюсь перед здачею модулів, заліків, екзаменів (ні)
21. Виконання музичного твору у присутності дітей мене не дезорганізує (так)
22. Мені подобається сам виконавський процес – диригування перед аудиторією (так)
23. Я шукаю будь-який привід, щоб як диригент попрактикуватися у роботі з дитячим хоровим колективом (так)
24. Мені подобається приблизно більше половини творів з моєї програми з диригування та практикуму роботи з хором (так)
25. Зазвичай, крім хорових творів, які вивчаю на диригуванні, я ознайомлююсь з великою кількістю партитур для дитячих хорів (так)
26. Виконуючи хоровий твір, здебільшого думаю про те, як сприймають мене слухачі (ні)
27. Вчителів музики не потрібно занадто викладатися на сцені, оскільки учні вже засвоїли хорові партії і добре орієнтуються в тому, що потрібно робити (ні)
28. Я виступаю у концертах тільки тому, що цього вимагає навчальна програма (ні)
29. На педагогічній практиці у школі я із задоволенням проводжу хорові заняття з учнями, ніколи не відмовлю, якщо вчитель музики попросить замінити його на концертному виступі (так)
30. Якщо була б така можливість, я взагалі відмовився б від виступів перед слухацькою аудиторією і різними комісіями (ні)

Обробка результатів тестування здійснюється відповідно до визначених рівнів по кожному показнику: 5–7 – низький рівень, 8-11 – середній, 12-15 – високий. Кожен бал зараховувався у випадку відповідності відповіді студента із тією, що подана у ключі.

Додаток Д

Тестове завдання

Шановні студенти! Прочитайте питання і для кожної з вказаних диригентсько-хорових дисципліни виставте той бал, який найбільше відповідає варіанту вашої відповіді: 2 – завжди, 1 – іноді; 0 – ніколи.

Б Л О К	Відношення до навчальної дисципліни	Навчальна дисципліна			
		Хорознав-ство	Хорове диригування	Хоровий клас та практикум роботи з хором	Методи ка муз. виховання
I	Проявляю інтерес до окремих фактів, виконання окремих хорових творів				
II	Подобається отримувати бали Намагаюсь добросовісно виконувати програму				
III	Отримую інтелектуальне задоволення від вирішення виконавських і творчих завдань Проявляю інтерес до самої навчальної дисципліни, процесу виконавської діяльності, яку вона передбачає Подобається можливість емоційного самовираження				
	Мене цікавлять не тільки знання і навички, які я отримую на занятті, а й те, як я зможу їх застосувати на практиці у школі Відчуваю необхідність у самоосвіті, вдосконаленні своїх знань і виконавської майстерності				

Методика обробки результатів тестового завдання передбачає визначення середнього балу по кожній групі, який визначає домінування одного з представлених видів прояву інтересу до занять, при якому ситуативний інтерес (I група) характеризує низький рівень; навчання за необхідністю (II група) – середній рівень; підвищений пізнавальний інтерес (III група) – вищий рівень пізнавального інтересу до опанування диригентсько-хоровими дисциплінами (“Методики музичного виховання”, “Хорознавства”, “Хорового диригування”, “Хорового класу та практикуму роботи з хором”).

Додаток Е

Експертний лист зведених оцінок співвіднесення логічної вираженості і емоційної насиченості у процесі виконання хорової партитури

Прізвище, ім'я студента: _____ Курс _____

Оцінка логічної вираженості виконання хорової партитури						
Логіка викладу музичного матеріалу	Спрямованість внутрішньої виконавської уваги	<ul style="list-style-type: none"> - спрямованість уваги на відтворення цілісності форми музичного твору; - логіка розвитку музичних тем (голосів партитури); - дотримання відповідного темпу; - відтворення часткової і загальної кульмінацій; - відповідність звучання інструменту динаміці твору 	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3 +3 +2 +1 0 -1 -2 -3 +3 +2 +1 0 -1 -2 -3 +3 +2 +1 0 -1 -2 -3 +3 +2 +1 0 -1 -2 -3	<ul style="list-style-type: none"> - спрямованість уваги на окремі деталі музичного твору; - відсутність логіки проведення голосів; - необґрунтовані довільні, зміни темпу; - нівелювання кульмінаційних моментів; - гра партитури в одному нюансі 	Спрямованість внутрішньої виконавської уваги	Логіка викладу музичного матеріалу
Наявність технічних помилок	Зовнішні прояви уваги студента	<ul style="list-style-type: none"> - витримка цезур, пауз, довгих тривалостей; - відсутність технічних помилок; - повне відтворення фактури хорової партитури 	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3 +3 +2 +1 0 -1 -2 -3 +3 +2 +1 0 -1 -2 -3	<ul style="list-style-type: none"> - зупинки, не зазначені в нотному тексті; - значна кількість технічних помилок, гра “нетекстових” нот; - нелогічне випущення окремих голосів (партій) 	Зовнішні прояви уваги студента	Наявність технічних помилок
Бали	Середній бал оцінок членів експертної комісії		<i>L</i>	Експериментатор: _____ Викладач: _____		
Оцінка емоційної насиченості виконання хорової партитури						
Відображення образно-емоційного змісту твору	Спрямованість внутрішньої виконавської уваги	<ul style="list-style-type: none"> - спрямування уваги на емоційне відтворення художнього образу; - “глибоке входження” у художній образ; - яскравість емоційної палітри відтворення характерів музичних образів; - адекватне відтворення емоційної насиченості змісту твору; 	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3 +3 +2 +1 0 -1 -2 -3 +3 +2 +1 0 -1 -2 -3 +3 +2 +1 0 -1 -2 -3	<ul style="list-style-type: none"> - відсутність спрямованості уваги на емоційне відтворення худ. образу; - розсосереджений стан виконавської уваги; - відсутність різниці у показі різнохарактерних музичних образів; - надмірний/недостатній прояв емоційності, що не відповідає художньому образу; 	Спрямованість внутрішньої виконавської уваги	Відображення образно-емоційного змісту твору
Прояви емоційного переживання образу	Зовнішні прояви спрямованості уваги	<ul style="list-style-type: none"> - особиста емоційна захопленість твором; - відповідність виконавських рухів змісту твору; - виразність відповідних жестів, міміки виконавця; - артистичність виконання, спрямована на школярів. 	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3 +3 +2 +1 0 -1 -2 -3 +3 +2 +1 0 -1 -2 -3 +3 +2 +1 0 -1 -2 -3	<ul style="list-style-type: none"> - нейтральне ставлення до виконуваного твору; - невідповідність виконавських рухів змісту; - неоднозначність/відсутність виразної міміки і жестів виконавця - відсутність виконавського артистизму. 	Зовнішні прояви спрямованості уваги	Прояви емоційного переживання образу
Бали	Середній бал оцінок членів експертної комісії		<i>E</i>	Експериментатор: _____ Викладач: _____		

Методика обчислення експертних листів

Оцінювання здатності до критично-оцінного осягнення музичних творів, на основі розробленого експертного листа може здійснюватись у ході проведення заліку, іспиту.

У результаті математичної обробки даних за формулою: $(+X) + (-Y) : 8$ обчислюється середній бал оцінок членів експертної комісії за показником логічної виваженості виконання хорової партитури – L , а також емоційної насиченості – E .

Кількість балів виставляється залежно від виявленої різниці у співвідношенні показників логічної виваженості (L) і емоційної насиченості (E), а також від їх якісної характеристики (“+” або “-”). Високий рівень (3 бали) присвоюється у випадку, коли обидва параметри є якісними (“+”) й різниця у співвідношенні між ними коливається у межах від +2 до +3 балів. Наприклад, до високого рівня рівноваги у співвідношенні логічної виваженості й емоційної насиченості ($L=E$), зараховуються параметри із такими цифровими значеннями, коли L або $E \leq +3$ і $\geq +2$. До середнього рівня, якому присвоюються 2 бали, зараховуються ті значення, коли показники L і E із знаком “+”, точно дорівнюють один одному в межах чисел від +1 до +1,9 (або з похибкою в 0,3), а також коли один з параметрів L або E має високу якість (від +2 до +3) й істотну перевагу над іншим, у тому числі й тоді, коли один з них може бути низької якості, тобто із знаком “-” До прикладу, $L=+2,6 > E=-1$, що у таких випадках свідчить про значну перевагу логічної виваженості над емоційною насиченістю.

Всі інші варіативні результати, коли обидва показники співвідношення логічної виваженості (L) й емоційної насиченості (E) мають негативну оцінку з боку експертів (від -3 до -1), а також отримують нульовий результат, оцінюються в 1 бал (оскільки даний вид діяльності все ж таки був виконаний) й визначають низький рівень в оцінці досліджуваного показника.

Додаток Ж

Картка комплексної оцінки

уміння застосовувати аналітичні підходи в інтерпретації музики

Сторона А

Шановний студенте! Проаналізуйте свій виступ, пригадайте внутрішній стан під час диригування, зважте усі негативні і позитивні сторони своєї діяльності й підкресліть одну з відповідей на наступні питання.

1. У процесі диригування - виконання художньої інтерпретації хорового твору, Ви відчували повну заглибленість (фізичну, розумову) у роботу?

- 1) Так; 2) Іноді; 3) Ні.

2. Під час диригування у Вас виникали думки не пов'язані з вашою діяльністю, відтворенням художнього образу?

- 1) Так; 2) Іноді; 3) Ні.

3. У процесі диригування хором, Ви чітко знали на які засоби виразності, виконавські особливості твору потрібно звертати увагу, як діяти у той чи інший момент виконання?

- 1) Так; 2) Іноді; 3) Ні.

4. Чи піддавались Ви впливу власних емоційних переживань?

- 1) Так; 2) Іноді; 3) Ні.

5. Диригуючи хором, у Вас було відчуття того, що час ніби призупинився?

- 1) Так; 2) Іноді; 3) Ні.

6. Якщо Вам не вдалося відтворити власну інтерпретацію твору, у цьому звинувачуєте виконавців-хористів?

- 1) Так; 2) Іноді; 3) Ні.

7. Чи мала вплив присутність експертної ради викладачів на виконання Вами інтерпретації хорового твору?

- 1) Так; 2) Іноді; 3) Ні.

Прізвище, ім'я студента: _____

Спеціальність, курс: _____

Дякуємо за співпрацю!

Картка комплексної оцінки
 уміння застосовувати аналітичні підходи в інтерпретації музики

Сторона Б

Прізвище, ім'я студента: .._____

Спеціальність, курс: _____

Шановний експерте! Вам пропонується оцінити уміння студентів застосовувати аналітичні підходи в інтерпретації музики, визначити ступінь здатності до зосередженості студента-виконавця у процесі власної інтерпретації хорового твору за нижче наведеними параметрами. Високий рівень оцінюється 2 балами, середній – 1 балом, низький – 0 балів. Підкресліть ту цифру, яка найбільше відображає вашу позицію в оцінюванні даного параметру.

- | | | | |
|--|---|---|---|
| 1. Психологічна й фізична зібраність перед початком виконання, прояв спокою, впевненості й рішучості | 0 | 1 | 2 |
| 2. Встановлення контакту з хором (зоровий контакт, настоювання, готовність диригентського апарату й колективу виконавців) | 0 | 1 | 2 |
| 3. “Ведення хору” за собою: зрозумілі покази вступів кожній партії, випереджальний характер жестів, корекція звучання строю | 0 | 1 | 2 |
| 4. Стійкість виконавської уваги диригента відносно зовнішніх чинників впливу (сторонні шуми в залі тощо) | 0 | 1 | 2 |
| 5. Динаміка розвитку композиційної лінії твору: логіка проведення хорових партій, регулювання загального й часткового ансамблю, досягнення часткових і загальної кульмінацій | 0 | 1 | 2 |
| 6. Відчуття цілісності відтворення художньо-образного змісту | 0 | 1 | 2 |
| 7. Творчий підхід й оригінальність художньої інтерпретації (яскрава неординарна палітра образно-виражальних засобів) | 0 | 1 | 2 |
| 8. Концентрація виконавців-хористів на виконанні художніх вимог диригента, наявність ансамблевої уваги | 0 | 1 | 2 |

Дякуємо за співпрацю!

Методика обчислення карток комплексної оцінки

Сторону А заповнюють досліджувані безпосередньо після свого виступу. Вона містить розроблений блок тестових питань, відповіді на які оцінюються двома, одним і нуль балами, відповідно до ключа тесту. Інша сторона картки (Сторона Б) адресована членам експертної ради (експериментаторові, викладачам екзаменаційної комісії) й включає блок оціночних параметрів, яким присвоюються відповідно 0, 1 або 2 бали. Обробка результатів двосторонньої картки здійснюється у відповідності до визначених рівнів даного показника, представлених сумою балів обох сторін стосовно встановленої шкали оцінок (0-1-2): 0–14 – низький рівень, 15-26 – середній, 27-30 – високий.

Ключ обробки тесту

(Сторона А)

№	Питання						
	1	2	3	4	5	6	7
зміст відповіді	Кількість балів на кожну відповідь						
Так	2	0	2	0	2	0	0
Іноді	1	1	1	1	1	1	1
Ні	0	2	0	2	0	2	2

Додаток 3

Методика проведення творчого завдання

Методика творчого завдання передбачає прослуховування окремо кожного твору в аудіо-режимі із невеликими перервами, під час яких студенти повинні створити фрагменти вступних бесід до почутих творів, зорієнтованих на передачу у письмовій формі тієї палітри емоцій, які найбільш влучно розкривають художньо-образний зміст кожного твору й відповідають віковим особливостям сприйняття учнів, яким адресована дана бесіда. Після повторного прослуховування й відео-перегляду (!) надається час (10хв.) на доопрацювання творчого завдання. Наступний етап методики передбачає перегляд відео-версії запропонованих фрагментів тесту в іншій послідовності без звукового супроводу. Студенти мають ідентифікувати побачене із раніше почутим, присвоїти номер відео-зображення назві твору.

Оцінювання творчого завдання здійснюється за наступними параметрами: а) відповідності змісту бесіди певній віковій категорії учнів; б) логіка викладу матеріалу; в) об'єм словникового запасу у визначенні емоційних станів, характеру, виражальних засобів; г) яскравість і образність мови; д) доцільність і влучність висловлювань щодо відображення художнього образу (використання міжпредметних зв'язків); е) оригінальність уяви і фантазії; є) нестандартність творчого підходу; ж) емоційність розповіді (розкриття власних переживань стосовно почутого); з) композиційна довершеність розповіді; і) вірна ідентифікація почутого із побаченим; й) відтворення усіх деталей і нюансів, які суттєво впливають на художню довершеність музичного твору, зафіксованих увагою.

Кожному із параметрів, залежно від ступеню їх розкриття присвоюють бали: 0, 1, 2. Зокрема, 2 бали виставляють при яскраво вираженому характері прояву параметру даного показника, 1 бал - у тому випадку, коли відповідний параметр не отримує повного розкриття, 0 балів присвоюється, коли параметр не виявлений, або містить негативні протилежні якості. Дана розрядка параметрів дає можливість визначити цифрові межі трьох рівнів сформованості досліджуваного показника виконавсько-оцінного компоненту, а саме: 17-22 бали – високий рівень; 10-16 балів – середній рівень, 0-9 – низький рівень.

Додаток И

План-схема

готовності до саморегуляції уваги виконавця
у процесі роботи з хором колективом

Прізвище, ім'я студента: _____

Спеціальність, курс: _____

Прізвище, ім'я, фаховий профіль експерта _____

№	Властивості виконавської уваги виконавця	Вольова регуляція диригентсько-хорової діяльності у процесі роботи з хором	Бали		
			Н	С	В
1	Концентрація	- швидкість включення в роботу	0	1	2
		- повна зосередженість на діяльності, стійкість уваги щодо негативних факторів впливу	0	1	2
		- інтенсивність/позитивна динаміка уваги протягом усіх етапів роботи над твором	0	1	2
		- експресивність вираження станів уваги в міміці, поставі, руховій активності; в характері звуковідтворення, темпі й ритмі виконуваного хорового твору.	0	1	2
		- уміння концентрувати увагу виконавців (синхронність уваги) на виконанні певного завдання	0	1	2
2	Розподіл	успішне виконання кількох дій:	0	1	2
		- співу і гри хорового твору на фортепіано	0	1	2
		- співу однієї, гри другої й диригування третьою хоровою партією;	0	1	2
		- гри на інструменті, диригентського жесту, зорового й слухового контролю за звучанням й виконанням окремих партій	0	1	2
		- гри на інструменті, диригентського жесту, зорового й слухового контролю двох і більше партій, усього хору	0	1	2
- уміння розподіляти й підтримувати мозаїчну увагу виконавців під час виконання поліфонічних творів	0	1	2		
3	Переключення	- швидкість переходу від гри на інструменті до диригування (співу партій) і т.п.	0	1	2
		- регулювання переміщення уваги, пов'язане із зміною динаміки, темпу, характеру твору	0	1	2
		- свідоме переключення уваги у відповідності із змінами емоційно-образного змісту твору	0	1	2
		- кероване доцільне переміщення уваги з однієї партії на іншу (залежно від помічених помилок під час їхнього виконання)	0	1	2
		- уміння переключати увагу виконавців, з метою попередження втоми під час роботи	0	1	2

Методика обчислення план-схеми готовності до саморегуляції уваги
виконавця у процесі роботи з хоровим колективом

Методом спільної оцінки членів експертної ради у плані-схемі фіксуються усі позитивні і негативні прояви свідомого керівництва власною диригентсько-хоровою діяльністю студентів за трьома параметрами (концентрація, розподіл, переключення) і рівнями (низький, середній, високий). Кожному параметру, який містить п'ять підпунктів присвоюються бали (0, 1, 2). В результаті підрахунку балів - визначення середнього арифметичного по кожному показнику. За кожним параметром вона становила: високий рівень – 2 бали, середній – від 1 до 1,8 бала, низький – від 0 до 0,8 бала.

Натомість, найвищий рівень готовності до саморегуляції уваги виконавців присвоювався експертами тільки за високими результатами за трьома властивостями (концентрація, розподіл, переключення), які повинні були відповідати 6 балам. Середній рівень присвоювався у тих випадках, коли результати за трьома властивостями коливались у межах від 3 до 5,8 балів, і низький – від 0 до 2,8 балів.

Додаток К

Тест

“Якби була така нагода...”

Шановний студенте! Уважно прочитайте віршований тест. Уявіть запропоновану ситуацію й навпроти кожної строфи (питання тесту) підкресліть ту єдину відповідь, яка найбільше відображає ваші уміння й можливості.

Прізвище, ім'я студента: _____

Спеціальність, курс: _____

“Якщо би трапилась нагода, щоб стати дипломованим магістром....”

Я можу замінити соліста,	Так	Іноді	Ні
Щоби підсилить звучність хору, співати можу за тенора (S,A,B)	Так	Іноді	Ні
Щоб привернуть дітей увагу, я можу стати навіть магом,	Так	Іноді	Ні
Бувають і такі моменти, що замінюю диригента,	Так	Іноді	Ні
Бо вмю все розпланувати і час дарма не витрачати,	Так	Іноді	Ні
Я здатен творчість проявляти, щоб вдало образ виражати,	Так	Іноді	Ні
Завжди знаходжу я нагоду, щоб вдосконалити методу,	Так	Іноді	Ні
Я маю власні міркування щодо свого диригування,	Так	Іноді	Ні
Властивість все спостерігати й в предмет думками проникати,	Так	Іноді	Ні
Сприяє легкості в навчанні й майстерності в диригуванні.	Так	Іноді	Ні

Дякуємо за співпрацю!

Обробка результатів тестів

Навпроти кожної віршованої строфи (в обох тестах їх кількість становить 22), студенти підкреслюють одну з наведених відповідей (так, іноді, ні), яким у процесі подальшої обробки присвоюються відповідно – 2, 1, 0 балів. Обчислення результатів тестування здійснюється відповідно до визначених рівнів даного показника за обома досліджуваними параметрами (самостійності, ініціативності): 0-21 – низький рівень, 22-37 – середній, 38-44 – високий.

Тест

“Якщо б нам бракувало вчителів ...”

Шановний студенте! Уявіть запропоновану ситуацію, спроектуйте її на власну виконавську диригентсько-хорову діяльність й навпроти кожної строфи (питання тесту) підкресліть ту єдину відповідь, яка найбільше відображає ваші уміння й можливості.

Прізвище, ім'я студента: _____

Спеціальність, курс: _____

“Якщо б нам бракувало вчителів...,”

я зміг би сам опрацювати незнайомий твір	Так	Іноді	Ні
Намітити свій розвиток на роки п'ять,			
бо я люблю усе розпланувати	Так	Іноді	Ні
Найбільше я ціную дисципліну,			
тому режиму я дотримуюсь постійно	Так	Іноді	Ні
Отримую велику насолоду			
від самостійної домашньої роботи,	Так	Іноді	Ні
Бо те, що я вивчаю самостійно,			
у пам'ять закладається надійно.	Так	Іноді	Ні
Люблю деталі виконавські помічати,			
уважно партитуру споглядати,	Так	Іноді	Ні
Вивчати з хором невідомий твір			
і не тривожити надарма вчителів,	Так	Іноді	Ні
Бо у моменти творчого натхнення,			
коли знаходжусь з хором я на сцені,	Так	Іноді	Ні
“Тримаю все в своїх руках”,			
долаючи свій підсвідомий страх,	Так	Іноді	Ні
Постійно ясність думки зберігаю,			
швидкі й доречні рішення приймаю,	Так	Іноді	Ні
В оцінці власних виконавських дій			
я покладаюся також на розсуд свій,	Так	Іноді	Ні
Отож, щоб диригентом гарним стати,			
на все потрібно власну думку мати	Так	Іноді	Ні
Бо в самостійності моїй закладена сміливість і рішучість дій!			

Додаток Л
Моніторинг професійно-ціннісних властивостей
виконавської уваги керівника хору

Шановні студенти (колеги)! Ознайомтеся з представленими нижче характеристиками уваги. Оцініть кожен властивість своєї виконавської уваги (для студентів), виконавської уваги студента.

Прізвище, ім'я студента _____

Для цього підкресліть відповідний бал, який, на Ваш погляд, відображає рівень сформованості певної властивості у виконавській диригентській діяльності. Оцінка виставляється за 3-бальною шкалою:

3 бали – максимальний ступінь значимості;

2 бали – середній ступінь значимості;

1 бал – низький ступінь значимості.

№	Властивості уваги	Характеристика
1	Обсяг (об'єм) уваги 1 2 3	вимірюється кількістю об'єктів, які усвідомлює особистість у даний момент, при одночасному сприйнятті об'єктів.
2	Вибірковість уваги 1 2 3	властивість, яка визначається мотиваційним фактором та інтересами особистості. Виконавець спрямовує свою увагу на певні об'єкти, що мають для нього стійку або ситуативну значущість. Вибірковість може бути викликана стійкими установками особистості або раптовістю й іншими показниками зовнішнього впливу.
3	Концентрація уваги 1 2 3	визначається мірою інтенсивності зосередженості свідомості особистості на певних об'єктах або діяльності. Зосередженість сприяє виникненню чіткого і точного відображення сприйнятої інформації, її осмислення, передбачає підвищення сенсорної та інтелектуальної активності особистості.
4	Стійкість уваги 1 2 3	визначається тривалістю протікання і ступенем концентрації уваги, проявляється в "утриманні" увагою спрямованості на відповідних об'єктах. Ця якість є протилежною до мимовільного переключення уваги на сторонні об'єкти, які не мають відношення до виконуваної діяльності
5	Переключення уваги 1 2 3	проявляється у послідовній зміні об'єктів уваги, яка може мати як мимовільний так і довільний характер. Здатність переключати увагу особливо важлива там, де треба швидко без зволікань реагувати на зміну умов діяльності
6	Розподіл уваги 1 2 3	властивість, яка проявляється у можливості одночасного успішного виконання кількох дій, видів діяльності.

Примітка: якщо бланк заповнює викладач, він оцінює властивості певного студента

якщо бланк заповнює студент – він оцінює властивості своєї уваги

Моніторинг ціннісних характеристик виконавської уваги керівника хору

Шановні студенти, колеги! Ознайомтеся із вказаними нижче характеристиками основних форм виконавської уваги. Оцініть ступінь сформованості прояву форм своєї виконавської уваги, уваги студента. Прізвище, ім'я студента _____

Оцінка кожної форми прояву виконавської уваги виставляється за 3-бальною шкалою:

3 бали – максимальний ступінь значимості; 2 бали – середній; 1 бал – низький ступінь значимості.

№	форми виконавської уваги	Характеристика
1	Передувага 1 2 3	підвищений стан свідомості особистості, який характеризує психологічну готовність до включення у діяльність, поступове підвищення інтенсивності зосередженості на предметі виконуваної діяльності.
2	Операційна увага 1 2 3	проявляється безпосередньо під час виконання діяльності і характеризується динамічними змінами протягом усього процесу: позитивними, які забезпечують швидкість зосередженості і стійкості уваги та негативними, які призводять до відволікання особистості від цілеспрямованої діяльності. Оперативна рухливість операційної уваги забезпечує швидкість і мобільність реакції виконавця в умовах неочікуваних змін.
3	Післяопераційна увага 1 2 3	увага, котра формується після завершення діяльності і проявляється у зосередженні виконавця на окремих епізодах, допущених помилках і результатах своєї діяльності. Це, так би мовити, аналіз власної діяльності за “свіжими слідами”, який впливає на висновки і рішення щодо наступної виконавської діяльності
4	Емоційна увага 1 2 3	увага, яка регулюється позитивним відношенням до виконуваної діяльності, інтересом не лише до її результату, а й до самого виконавського процесу
5	Вольова увага 1 2 3	форма виконавської уваги, пов'язана із подоланням відволікань і небажанням займатись необхідною діяльністю. Вона пов'язана з активним самоконтролем, стимулюванням себе до більш глибокого занурення в роботу. Особистість завжди нагадує собі про ті важливі цілі, які вона може досягти, якщо зможе перебороти себе і наполегливо продовжувати працювати. Вольова увага спрямована на результат, допомагає долати труднощі у процесі виконавської діяльності
6	Логічна увага 1 2 3	зберігає усі властивості інтелектуальної уваги. В основі логічної уваги закладена здатність мислення до здійснення логічних операцій, що забезпечує логічність викладу музичного твору і вибору виконавцем найбільш доцільних технічних і художніх прийомів відтворення художнього задуму. Сформованість даного виду забезпечує логічне і цілісне відтворення художнього образу хорового твору
7	Ансамблева увага 1 2 3	форма колективної уваги, яка проявляється у розподілі уваги керівника хору між об'єктами, які складають цілісну структуру творчої взаємодії виконавців, а також узгодження власної уваги з увагою інших виконавців (окремого хориста, хорової партії, цілого хору)
8	Творча увага 1 2 3	форма уваги, яка актуалізується в стані творчого натхнення у художній музично-виконавській діяльності й характеризується творчою продуктивністю, єдністю цілеспрямованості й захопленості виконавською діяльністю. Під впливом такої уваги виконавець нерідко виходить за межі формальних вимог до діяльності і набуває творчого характеру. Така форма виконавської уваги може розвиватись на основі вольової уваги, коли напружена і вимушена діяльність усвідомлюється у її позитивних якостях
9	Саморегулююча увага 1 2 3	характеризується спрямуванням уваги особистості під час виступу “на себе”: свої власні думки, дії, почуття, переживання; вмінням реагувати, здійснювати самоаналіз, самоспостереження і регуляцію власних психологічних, емоційних станів і дій, створюючи цим передумови для справжнього самоконтролю і регуляції виконавської уваги

Примітка: якщо бланк заповнює викладач, він оцінює властивості певного студента

якщо бланк заповнює студент – він оцінює властивості своєї уваги

Додаток М

Міжгруповий діалог

Студенти були розподілені на малі групи (по п'ять-шість чоловік), учасники яких виконували певні рольові функції. Таким чином, у середині дискусійних груп ролі розподілялись наступним чином: був обраний “ведучий”, функція якого полягала в організації обговорення запропонованого питання й залученні до роботи усіх членів групи; “аналітик”, який повинен був ставити питання учасникам під час обговорення й піддавати сумнівам висунуті ідеї та формулювання; “протоколіст”, котрий занотовував усе, що стосувалося формулювання позиції групи стосовно обрання остаточного варіанту обговореного запитання; “споглядач”, місія якого полягала в оцінці участі кожного члена групи.

Методика проведення “аукціону ідей”

Серед студентів були обрані: “ведучий аукціону”, “представники ідей-лотів” та їх “купці”. “Представників ідей-лотів і купців” представляли дві групи студентів. У ході дискусії щодо суспільної значимості диригентсько-хорового напрямку фахової підготовки майбутніх учителів музики, “представники ідей-лотів” повинні були запропонувати власні ідеї. Під час аукціону ведучий пропонував початкову ціну за таку ідею, “купці” своїм “торгом”, пропонували ціну й викупували ідею. Далі, в результаті обговорення, вони повинні були обґрунтувати свою “покупку”, тобто розкрити зміст ідеї, яка їм сподобалась. Завдяки такому методу навчання студенти мали можливість висловити й переосмислити свої думки.

Правила проведення методу синектики:

Методика проведення передбачає дотримання педагогом наступних правил:

- 1) Доброзичливе ставлення і увага до кожного учасника; утримання педагога від схвальних або несхвальних висловлювань;
- 2) Зосередження всієї дискусії на темі, фіксація уваги учасників на питаннях, які обговорюються;
- 3) Стислість, змістовність, аргументованість як у процесі дискусії, так і під час підведення підсумків;
- 4) Загальний висновок – не кінець роздумам над проблемою, а наступний крок у дослідженні нової теми.

Додаток Н
План-проспект
спостереження за виконавською діяльністю диригента
у ситуації концертного виступу

Прізвище, ім'я диригента _____ Дата виступу _____

Назва хорового твору, прізвища авторів _____

Прізвище, ім'я студента _____

1. Вихід на сцену:
 - зовнішній вигляд диригента
 - особливості поведінки
 - контакт з публікою

2. Настроювання хору:- швидкість входження в роботу
 - встановлення візуального контакту з хором
 - чіткість й економність дій
 - настроювання хору у тональність твору
 - початок виконання твору
 - відповідність афтакту характеру виконуваного твору

3. Етап виконання хорового твору:
 - підготовка партій до одночасних або почергових вступів
 - завбачливість дій диригента щодо вчасного взяття дихання, виконання цезур, зміни темпу, динаміки, характеру виконавцями
 - швидкість реакції на виконавські дії хористів (концертмейстера)
 - вчасне корегування інтонаційних змін, неточностей виконання
 - емоційний зв'язок керівника хору із хористами
 - взаємоспрямованість уваги учасників виконавського процесу
 - розкриття художнього образу виконуваного твору

4. Завершальний етап концертного виконання хорового твору
 - концентрація уваги на логічному завершенні виконання твору
 - момент закінчення звучання (спрямування уваги виконавців)
 - візуальний і внутрішній контакт з виконавцями (невербальна оцінка виступу)
 - реакція диригента на результати виконання твору
 - поведінка керівника хору перед публікою (міміка, контрольованість емоцій і дій)
 - швидкість переключення уваги на виконання наступного твору

План-проспект

спостереження за виконавською діяльністю керівника дитячого хорового колективу у процесі репетиційної роботи

Прізвище, ім'я вчителя музики _____ Дата репетиції _____

Назва хорового твору, що вивчається _____

Прізвище, ім'я студента _____

1. Організація початку репетиції

- формулювання теми, мети, завдань і плану репетиції;
- емоційність спілкування керівника хору
- швидкість включення диригента й учнів у роботу

2. Вивчення хорових творів

- формування інтересу учнів до хорового твору, виконавської діяльності
- керівництво увагою учнів у процесі виконання вчителем хорового твору (міміка диригента, спрямування просторово-зорової, слухової й моторної уваги на дії учнів у процесі слухання);
- уміння обирати завдання, викликати установки, формулювати цілі з метою збереження активності уваги учнів
- уміння залучати до активної виконавської діяльності усіх учнів
- раціональність розподілу часу у ході репетиції
- підпорядкованість виконавських дій учнів єдиній художній меті – відтворенню художнього образу хорового твору
- здібність утримувати увагу учнів у процесі її динамічного зниження
- доцільність коментарів, пауз, зупинок у виконавській роботі
- акцентуація уваги на позитивних і негативних моментах виконання
- тактовність у зверненнях до школярів

3. Завершальний етап репетиційної роботи над хоровим твором

- логічність завершення роботи над твором
- увага вчителя і учнів на завершальному етапі заняття
- підведення підсумків спільної виконавської діяльності
- оцінка активності учнів у процесі репетиції
- часткове ознайомлення школярів із перспективним планом наступної репетиції
- емоційний показник успішності проведення репетиції (вчителя музики й учнів)
- дисциплінарна контрольованість вчителем поведінки учнів в організації завершального етапу репетиції

Додаток II

Метод спільного пригадування

Спочатку студенти фіксували на аркуші паперу ті характеристики передувачі, які їм вдалося помітити. Далі, під час спільного пригадування, інші спостерігачі додавали ті моменти, які були зафіксовані ними у процесі споглядання того ж виступу. Відтак, здійснювався спільний детальний аналіз передувачі виконавця, що давало можливість відтворити цілісну картину поведінки і психологічного стану диригента перед виконанням хорового твору. Робота у групах активізувала студентів й збільшила результативність їхньої діяльності, що викликало цілу низку позитивних емоцій.

Поради щодо застосування методу шоу-презентації шкільної пісні

З боку викладачів диригентсько-хорових дисциплін передбачалось здійснення наступних педагогічних установок: а) налаштування студентів на самостійний відбір раніше засвоєного твору з шкільного репертуару, що вивчався на “Хоровому диригуванні”; б) створення естрадної настанови на виконання перед публікою; в) спрямування на більш уважне проникнення у літературний зміст і нотний текст пісні з метою урізноманітнення й вдосконалення виконавської інтерпретації; г) удосконалення виконавської майстерності (подолання технічних труднощів, набуття комфорту у виконавських діях); д) вибір найоптимальнішої форми презентації твору залежно від рівня розвитку індивідуальних виконавських здібностей студента (співу і гри партитури на музичному інструменті; співу і диригування; співу із інструментальним супроводом; використання наочності і ТЗН; включення фрагментів бесіди, дискусії; цілісного і фрагментарного тощо); е) народження й втілення оригінальної виконавської концепції; є) формування настанови на збереження творчого самопочуття у процесі публічного виконання; ж) встановлення контакту з публікою – зосередження уваги слухачів на виконуваному творі.

Додаток Р

Система вправ практичного тренінгу і психологічного аутотренінгу, спрямованих на формування самомотивації до виконавської діяльності

№	Напрямок педагогічного впливу	Найменування вправи
1	Зниження гостроти негативних емоційних станів	1. “Акцентуація своїх успіхів” 2. “Схвалення” 3 “Побудова кімнати відпочинку”
2	Позбавлення м’язової напруги диригентського апарату	1. “М’язовий контролер” 2. “Вивільнення м’язів ” 3. “Керування тілом” 4. “Промінь”
3	Концентрація уваги на виконанні твору	1. “Мисленнєвий кінооператор” 2. “Репетиція в уяві” 3. “Повернення уваги” 4. “Методи Піфагора” 5. “Мисленнєва прогулянка” 6. “Ігнорування відволікань” 7. “Уяви партитуру”
4	Вироблення психологічної установки на успіх	1. “Зміна структури мови” 2. “Тема успіху” 3. “Джерело енергії” 4. “Упевненість у своїх здібностях”

“Акцентуація своїх успіхів” (за методикою В.Надьождіної)

В день занять хорового диригування чи репетиції хору, перш ніж увечері лягти спати, зробіть список щонайменше трьох, а краще – семи виконавських дій, завдань, які особливо були вдалими під час сьогоднішньої репетиційної роботи, незалежно до того, наскільки ця діяльність вдалася.

У вас напевне є тенденція відмічати невдачі, які були під час репетиції. Проявіть волю, відмовтесь від цієї звички і тренуйтеся в концентрації на моментах, які у процесі диригентсько-виконавської діяльності вам вдалися найкраще. Працюйте не з негативом, а з позитивом. На перших порах це

потребує серйозних зусиль і навіть може здатися нездійсненим. Не відступайте – після деякого періоду жорсткої самодисципліни надалі все піде легше.

“Схвалення” (за методикою С.Занюка)

Тренуючи і міркуючи над тим, як схвалювати, підтримувати і спонукати самого себе, ви з часом дивуватиметесь, що не вдалися до таких ефективних засобів.

1. Запишіть п'ять своїх позитивних професійно важливих рис, які здатні забезпечити вам успіх у диригентсько-хоровій діяльності _____

2. Запишіть п'ять своїх позитивних рис, які допомагають вам у спілкуванні з іншими людьми _____

3. Згадайте і запишіть свої успіхи в минулому і їхній вплив на вашу виконавську диригентсько-хорову діяльність. (не просто ситуації, коли ви досягли позитивного для вас результату, а значні успіхи, які емоційно були досить привабливими для вас, про які приємно згадати і які мали істотний вплив на ваше професійне становлення і диригентську діяльність) _____

4. Згадайте і запишіть слова-схвалення, які були висловлені на вашу адресу іншими людьми (вчителями, друзями, слухачами тощо) і які мали вплив на ваше життя і діяльність, тобто ті слова, які спонукали вас до активності, надихали на певні досягнення. Запишіть їх і зберігайте у спеціальному блокноті, щоб за несприятливих для вас обставин звертатися до них _____

5. Запишіть, як ви підбадьорюєте самого себе, коли зазнали невдачі, коли не все вдається, коли відчуваєте труднощі в роботі _____

Варіанти _____

6. Як ви підбадьорюєте інших людей, коли хтось зазнав невдачі, відчуває розчарування і значні труднощі?

Варіанти _____

7. Згадайте і запишіть, як ви хвалили самого себе, коли досягли певних успіхів _____

8. Враховуючи досвід, поміркуйте і запишіть новий, ефективніший текст для само схвалення у разі досягнення вами певних успіхів, переборення труднощів

9. Згадайте і запишіть, як ви хвалите інших, коли хтось досягнув успіхів, зробив щось важливе тощо _____

10. Враховуючи досвід і знання, поміркуйте і напишіть новий текст схвалення інших людей у разі досягнення ними позитивного результату _____

11. Запишіть вітання іншій людині з нагоди успішного виступу. Намагайтесь надати таке схвалення і підтримку цій людині, щоб це було новим стимулом для неї, спонукало її до подальших успіхів _____

“Побудова кімнати відпочинку” (за методикою В.Надьождіної)

Кожному з нас потрібна “схованка” – тихий куточок всередині самого себе, подібний на глибини океану, нерухомі і спокійні навіть у найсильніший шторм на поверхні. Ця “кімната відпочину”, створена нашою уявою, здатна знімати напругу, тривоги, психологічні стреси, відновлювати сили, дозволяючи краще справлятися з естрадним хвилюванням. Потрібно тільки віднайти такий центр у собі в середині і ховатись туди час від часу для відпочинку, відновлення сил і поповнення запасів життєвої енергії.

“Побудуйте” для себе маленьку затишну кімнату. Розвішайте там на стіни любими картини, стіни пофарбуйте у приємні для вас заспокоюючі кольори – голубий, жовтий, золотистий. Облаштуйте приміщення, як вам подобається. Усюди чистота й ідеальний порядок. Головне: затишок, спокій, краса. І обов’язково ваше улюблене крісло. Через невеличке вікно видніється заспокоюючий прекрасний пейзаж. Будуйте цю кімнату у вашій уяві настільки детально, як би ви це робили насправді. Звертайте увагу на кожен деталь.

Кожного дня, коли у вас є кілька вільних хвилин відправляйтесь у свою тиху кімнату. Кілька хвилин, проведених у ній будуть винагородою для вас у майбутній виконавській діяльності. Коли необхідно, за 30 хвилин до виступу, скажіть собі: “Я повинен трохи відпочити. Я йду у свою кімнату. Я вже в ній”.

Уявіть мисленнєво усі заспокоюючі деталі обстановки: себе, розслабленим і налаштованим виключно на позитив. У цій кімнаті ви у повній безпеці, ніщо не може вас турбувати, тут немає хвилювань, вони залишились за порогом. Тут не потрібно приймати рішень, кудись поспішати, про щось хвилюватись.

Тиха кімната, про яку йдеться, дозволить вам мисленнево на якийсь період відійти від переживань і тривоги, виконання обов'язків, прийняття рішень. Потрібно пам'ятати, що на ваш автоматичний механізм здійснюють вплив не слова, а образи, особливо, якщо вони не мають чіткої символіки.

“М'язовий контролер” (за методикою К.Станіславського)

Вправа виконується у будь-якому положенні: лежачи, сидячи, на колінах, стоячи. Сутність вправи полягає у тому, щоб помічати затиснення м'язів, які без потреби напружуються. Помічені напруження потрібно відразу послаблювати одне за іншим, відшукуючи при цьому все нові й нові. Завдяки дії “м'язового контролера”, виконавець віднаходить нові затиснення, яких не помічав раніше.

Під час рухів окремих груп м'язів диригентського апарату - плеча, руки, спини чи ніг – всі інші повинні залишатись без усякої напруги. Наприклад, під час підняття руки групою м'язів плеча і напруженні їх належним чином, рука у лікті, в кисті, в її пальцях і в їх суглобах повинна залишатись у вивільненому положенні і всі відповідні групи м'язів повинні бути свободними, м'якими, ненапруженими.

Надалі: згинати частини руки у послідовному порядку від плеча до пальців і у зворотному порядку – від пальців до плеча. Такі ж вправи корисні для шиї у всіх її поворотах, і зі спинним хребтом, і з попереком, і з ногами, і особливо кистями рук.

“Вивільнення м'язів” (за методикою В.Кан-Калік)

Вправа на формування м'язової свободи у процесі педагогічної діяльності: розпочніть з перевірки у себе ступеню “затиснення”. Зігніть і напружте вказівний палець руки, перевірте, як розподіляється м'язова енергія, куди йде напруга (у сусідні пальці, в кисть, у лікоть, у шию, чи напружилась інша рука), постарайтесь прибрати зайву напругу; тримайте палець напруженим, але звільніть шию, далі плече, потім лікоть, щоб рука рухалась вільно, а палець залишався напруженим, розслабте інші напружені пальці, а вказівний тримайте напруженим.

“Керування тілом” (за методикою В.Кан-Калік)

Рахуючи до десяти звільніть усю мускулатуру, а потім напружте її. На рахунок до п'яти розслабте усю мускулатуру (від голови до кінчиків пальців ніг), а далі напружте її (рахунок може бути довільним і може змінюватись). Поступово розслабляйте м'язи ніг, черева... і так до м'язів обличчя, а потім напружте тіло і знову розслабте (спочатку довільно, а надалі за рахунком); напружте ліву ногу – перевірте, як розподілилась м'язова енергія, чи не напружилась права нога, зніміть зайву напругу.

Напружте м'язи верхньої частини тіла, затримайте напругу, послабте її: на рахунок “раз” – напружтесь, “два” – розслабтесь; звільніть усе тіло і затисніть тільки одну групу м'язів; змініть затиснену групу на іншу (ноги – ліва, права; шия, голова, пальці – все по черзі).

Спробуйте контролювати м'язові затиснення під час диригування хоровим твором.

“Промінь”

Уявити, що у верхній частині голови виникає промінь, який повільно рухаючись зверху вниз освітлює обличчя, шия, плечі, руки теплим, приємним світлом. Поступово зникають м'язові затиснення.

Додаток С

“Мисленнєвий кінооператор” (за методикою В.Надьожніної)

Вправа полягає у мисленнєвій зосередженості на зорових, слухових і рухових уявленнях. Розслабивши м'язи, заплющивши очі, затуливши вуха, прийнявши зручне положення, зробіть три глибоких вдихи. Ізолюючись від впливів зовнішнього світу, викличте мисленнєве уявлення – зорове - знайомого хорового твору, вже вивченого (або процесу його виконання). Зосередьте на ньому всю свою увагу. Потрібно забути про своє тіло. Ви повинні злитись зі своїм уявленням. Тривалість вправи 10-15 хвилин.

Для більш ефективного виконання вправи, починайте тренуватись з наступного: мисленнєво викличте якийсь звук, голос чи мелодію. Навчіться зосереджувати увагу на кожному із звуків гами. На початку мисленнєво наспівуйте гаму від початку до кінця і навпаки. Кожен раз проробляйте це все повільніше й повільніше і насамкінець зупиніть увагу на одній тільки ноті і старайтесь утримувати увагу на уявленні цього звуку впродовж однієї-двох хвилин, а надалі трьох-п'яти хвилин.

“Репетиція в уяві” (за методикою М.Чехова)

Розпочніть вправу з простих спогадів (предмети, люди, події). Намагайтесь відновити якнайбільше деталей. Розглядайте викликаний в пам'яті об'єкт, по можливості не відволікаючи уваги.

Оберіть невеликий хоровий твір. Відтворіть в уяві один з уривків процесу його вивчення з хором. Поставте перед виконавцями твору ряд виконавських завдань, наприклад: відтворити динамічний нюанс, правильно взяти дихання тощо. Прослідкуйте зміни, які відбудуться у виконанні хористів під впливом ваших зауважень.

Поверніться до цього ж твору на наступний день. Знову прогляньте його. Зміни у зв'язку з вашими завданнями можуть виявитись суттєвішими, ніж попередні. Дайте оцінку самостійній обробці образами ваших завдань. Поставте нові завдання і повторіть попередні й чекайте результату на наступний день.

Якщо під впливом виконання завдань ви відчуєте творчий стан, закінчіть вправу і розпочинайте роботу над художньою інтерпретацією твору. Кінцева мета будь-якої вправи є мотивація до творчої виконавської диригентсько-хорової діяльності, уміння викликати її довільно.

“Повернення уваги” (за методикою О.Джелалі)

Виконання вправи полягає у тому, що ми вибираємо для концентрації хоровий твір, а надалі мисленнєво відходимо від нього як можна віддаленіше, думаємо про що завгодно, але знову і знову до нього повертаємось.

“Методи Піфагора 1” (за методикою О.Джелалі)

Мисленнєво прогляньте вчорашню і сьогоднішню репетиції з хором. Переконайтеся, що ви здатні розгорнути будь-яку частину репетиції, побачити виконавців і предмети настільки ж яскраво, як у дійсності.

Ця вправа – модифікація надзвичайно ефективного методу самовдосконалення, який застосовувався піфагорійцями: кожний вечір вони згадували події минулого дня, відмічаючи помилки, готуючись до дня завтрашнього.

“Метод Піфагора 2” (за методикою О.Джелалі)

Ця вправа подібна на першу, з тією лиш різницею, що на цей раз вона виконується разом з другим. Продивляючись події минулих репетицій, потрібно на периферії свідомості утримувати образ твору, який вивчається.

“Мислиннєва прогулянка” (за методикою О.Джелалі)

Мисленнєво встаньте, вийдіть на вулицю і не поспішаючи пройдіться по знайомій вулиці. Якщо ви десь по дорозі відволіклись – почніть з самого початку; це навчить вас точно розподіляти сили і закінчувати розпочате.

Надалі, спробуйте мисленнєво відтворити процес виконання твору перед дитячою аудиторією (вихід перед хор, початок виконання твору, вступи хористів, тощо). Відтворюйте в уяві етап за етапом, якщо в якомусь місці ви відволіклись, розпочніть спочатку.

“Ігнорування відволікань” (за методикою О.Джелалі)

Мисленнєве утримання в думці хорového твору під час активної бесіди. Під час виконання інших робіт, не пов'язаних з хоровою діяльністю. Ця вправа має особливу практичну значимість: вистанете набагато стійкішими по відношенню до різних відволікаючих факторів.

Увімкніть радіо чи телевізор і, поступово посилюючи звук, розпочніть займатись диригуванням. Це потребує напруги, але швидко ви переконаєтесь, що здатні протистояти навіть дуже сильним відволіканням.

“Уяви партитуру” (за методикою Ю.Меженко)

Охопіть поглядом якийсь предмет (будинок, обличчя, інтер'єр), а надалі спробуйте відтворити його в уяві з максимумом деталей. Порівняйте свої уявлення з реальним предметом. Усюди, де це можливо, тренуйтеся у такому миттєвому схопленні інформації і відтворенні її по пам'яті (вітрини, рекламні плакати, бігборди). Скоро ви виявите, що навчилися не тільки фіксувати увагу на великій кількості дрібниць. Але й раціонально групувати предмети за різними ознаками.

Надалі переносьте свої уміння на охоплення тексту партитури, починаючи з невеликих уривків. Уявляйте її запис, намагайтеся відтворити співом окремі голоси, продиригувати твір. Спробуйте відтворити нотний запис партитури.

Додаток Т

Вправи за мотиваційними методиками С.Занюка

“Зміна структури мови”

Мова – це форма мислення. Змінюючи мову, ми змінюємо і мислення, і ставлення до предметів діяльності, і сенсу своєї виконавської диригентсько-хорової діяльності.

Слід відмовитись від вживання тих мовних одиниць, які знеохочують до діяльності, та вдатися до тих висловів, які мають більший мотиваційний вплив.

1. Виразіть ваше ставлення до виконавської диригентсько-хорової діяльності (або предмету діяльності – хорового твору). Наприклад, “Мені треба”, “Я виконаю”.

2. Замініть типові для вас вислови, які знеохочують вас, на ствердження, які мають значний мотиваційний вплив (наприклад, “Я хочу”).

3. Виберіть мовні структури . які найбільше спонукають вас до діяльності.

4. Придумайте, вживаючи нові мовні структури, кілька оповідань на тему успіху. Ця форма роботи необхідна для того, щоб нові, більш ефективні мовні й розумові одиниці закріпилися в пам’яті, стали типовим для Вас стилем мислення, перетворилися у стійкі мотиваційні структури.

“Тема успіху”

Коли людина починає міркувати по-іншому, то вона починає й діяти по-іншому. Привчивши себе до нового мислення, ви змінюєте свою мотивацію до діяльності. Завдання:

Використовуючи запропоновані нижче та інші вислови, напишіть текст, який можна перечитувати і підтримувати свою мотивацію.

Людина повинна все життя йти вперед; Впевнені в собі люди стають щасливими; Я обов’язкового досягну успіху у своїй справі; Готовність до успіху – майже половина секрету його досягнення; Я зроблю все, що задумав; Успіх приходить до того, хто мислити категоріями успіху; Я буду перетворювати невдачі у перемогу; Успіх залежить від моїх зусиль і бажання досягти його; На мою мрію ніхто не вплине; Ніхто не переможений, поки не визнає себе переможеним.

“Джерело енергії”

Уявіть джерело енергії перед собою. Відчуйте, як енергія впливає на мозок зверху, як енергія легко, невимушено входить у Ваш мозок. Завдання;

1. Уявіть вашу диригентсько-хорову діяльність як джерело енергії. Конкретно, яскраво уявіть виконання хорового твору. Сконцентруйте на вашій виконавській концепції твору, інтерес до якого хотіли б розвинути (або енергію, які хотіли б перенести на інші види диригентсько-хорової діяльності).
2. Уявіть, які цей предмет вашої діяльності зігріває вас, дає енергію, надихає на роботу. Намагайтеся уявити, як ця енергія впливає на ваш мозок, стимулюючи його нервові клітини.
3. Вдихайте, сприймайте цю енергію. Уявіть, ніби енергія з хорового твору вливається у ваш мозок. Уявіть, як легкі, приємні хвилі енергії накочуються на вас, пробуджуючи вашу активність.
4. Помістіть джерело енергії справа (а потім зліва). Відчуйте вплив енергії на праву півкулю вашого мозку. Уявіть джерело енергії перед собою. Відчуйте, як енергія впливає на мозок зверху, як енергія легко, невимушено входить у Ваш мозок.
5. Тепер уявіть, що цієї творчої енергії у вас так багато, що ви хочете поділитися нею з навколишніми. Уявіть, як ви спрямовуєте цю енергію на певну людину, яку хотіли б надихнути на виконання хорового твору і творчо підтримати.

“Упевненість у своїх здібностях”

Посилення у студентів почуття компетентності і прагнення досягати власних цілей. 1. Проаналізуйте свої сильні сторони, якості, навички, риси характеру, особливості уваги, які можуть допомогти Вам досягнути мети.

2. Напишіть, речення, девізи, які б Вас підбадьорювали і надавали впевненості в собі. Враховуйте при цьому Ваші сильні сторони і переваги.

3. Оформіть це естетично і розмістіть на видному місці. Щодня повторюйте мотивуючі Вас твердження і девізи принаймні по 10 разів.

4. Щодня візуалізуйте, уявляйте собі ситуації свого майбутнього, яких Ви досягнули своєї мети.

Додаток У

Вправи на розвиток педагогічної зосередженості й спостережливості

1. Зупиняючи увагу під час репетиції хору на одному з виконавців, намагайтеся тримати в полі уваги інших учасників виконавського процесу.

2. Ви увійшли в аудиторію, ваша увага розсіялась. Спочатку зосередьтесь на одному з хористів. Надалі, розширюючи об'єм зосередження – включайте в коло вашої уваги групу хористів, потім - увесь хор. Цю вправу повторіть кілька разів з окремими ситуаційними змінами.

Вправи на розвиток міміки та пантоміміки

Проводяться в класі й індивідуально вдома – перед дзеркалом. Ви повинні осягнути особливості своєї мімічної природи.

1. Зобразіть здивування, хвилювання, гнів, сміх, іронію тощо. Ці вправи допоможуть правильно передати переживання під час диригування хором.

2. Спробуйте віднайти в собі зародки почуття, якого зараз не відчуваєте (радості, горя, байдужості, відчаю, невдоволення тощо); віднайдіть доцільні форми вираження цих почуттів у різних ситуаціях. Програйте ці ситуації.

3. Пошук мімічних засобів вираження вимог щодо характеру виконання хорового твору (ніжно, плавно, легко, бадьоро, велично, схвильовано тощо). Віднайдіть пантомімічні і мімічні засоби для вираження цих вимог.

Вправи на реалізацію невербального мовлення

1. Увійшовши в аудиторію (хоровий клас), зорієнтуйтеся в комунікативній обстановці колективу виконавців, пригадайте попередню атмосферу спілкування, зосередьте на собі увагу класу, огляньте уважно хор, ніби готуючи кожного виконавця до спілкування, і починайте безпосередньо мовний вплив;

2. Увійдіть в аудиторію і за зовнішньою обстановкою, за виразами обличчя хористів зорієнтуйтеся у сьогоденній обстановці, намагайтеся встановити настрій класу і відповідним чином налаштуватись.

3. Увійдіть у аудиторію і тільки мімічними і пантомімічними засобами намагайтеся увійти з ними в емоційний контакт, будьте уважними і внутрішньо мобілізованими.

Методика практичного вправлення оптимального алгоритму дій

1. Перевірка диригентом своєї виконавської уваги, її готовності. Мисленнєве охоплення хорової партитури або її початку. За потреби поглянути в партитуру твору.

2. Вихід перед хор – привернення уваги хористів, контроль своїх рухів для збереження зосередженості уваги хору. Положення голови забезпечує зоровий контроль й відкритість обличчя і погляду керівника виконавцям.

3. Зорова перевірка готовності хору до початку виконання, ступінь зібраності уваги (руки вільні, не приймають участі в його діях). Виразність погляду і міміки, які забезпечують невербальне управління хором

4. Подання ладової настройки голосом, або встановлення зорового невербального контакту із концертмейстером (залежно від твору)

5. Прояв вольової зосередженості диригента - вольове, характерне підняття рук, позбавлене метушні, яке вже на даному етапі надає уявлення про характер виконуваного твору. Це кульмінація зібрання уваги – остаточна фіксація уваги хору, готового до вступу по руці диригента – **“передувага”**

6. Формування вторинної передуваги. Зростання уваги диригента і хористів – зосередженість і скорочення кількості рухів з моменту виходу перед хор до фіксованого положення з піднятою рукою, яка готова дати auf такт. Ясне відчуття найвищої точки зосередженості ансамблевої, взаємоспрямованої уваги, яке запобігає перетримці уваги хористів і вступу при її незібраності, що спричиняє загальмованість зворотної реакції хору.

7. **“Вторинна передувага”** - початок виконання – **“взяття дихання”** – показ auf такту, який виражає темп, динаміку, характер звуковедення початку виконання.

8. Вступ хору – **“утворення звуку”**. (З цього моменту успішність виконання забезпечується сформованістю операційної форми виконавської уваги – II етап формувального експерименту)

Тематичний план курсу

Розподіл навчального часу за розділами та видами занять

№ п/п	Назва теми	Кількість годин				
		Аудиторна робота			самостійна	Всього
		лекції	семінари	практичні		
1	Феномен уваги як психолого-педагогічна проблем	2	-		1	3
2	Стан проблеми уваги у мистецькій педагогіці	2	-			2
3	Категорія “виконавської уваги” у діяльності вчителя музики	2	-	2		4
4	Модифікація форм виконавської уваги, їх роль у забезпеченні успішності виконавської діяльності керівника хору	2	-	2		4
5	Методика вивчення виконавської уваги музиканта-виконавця	2	2	2		6
6	Методика формування виконавської уваги керівника хорового колективу	2	2		1	5
7	Виконавська увага в навчально-педагогічному процесі	2	4		1	7
8	Виконавська увага керівника хору як запорука збереження творчого самопочуття (натхнення) у процесі публічного виступу	2	2		1	5
	Всього	16	10	6	4	36

Додаток Ф

В основі змісту ігор завдання - ознайомитись із партитурами хорових творів. У процесі гри “Музичний репортер” обирають: “репортера”, який ставить найрізноманітніші питання; “оглядачів”, які дають інтерв’ю щодо змісту оглянутих творів та “глядачів”, яким не відомі зазначені твори, тому вони повинні уважно слідкували за ходом “репортажу”. Саме глядачі повинні висловити своє бачення стосовно художнього образу обговорюваних творів, під час огляду проаналізованих партитур - становити приналежність створеного художнього образу відповідному нотному тексту. Після гри учасники аналізують свої дії, позитивні і негативні сторони щодо уміння скеровувати увагу на засоби музичної виразності.

Гра “Диригент-гастролер” відрізняється динамізмом. Створюється уявна ситуація того, що *“...кожен з учасників гастролює у іпостасі відомого диригента. Хорові твори, які потрібно виконувати з незнайомим йому виконавським колективом він бачить уперше, а ввечері вже прем’єра концерту...”* Завдання “диригента” - ознайомитись із програмою концерту (партитурами кількох творів) та у словесній формі передати зміст кожного твору виконавцям й налаштувати їх на відповідний настрій.

Метод мисленнєвого прочитання хорових партитур

Сутність методу полягає в тому, що при читці голосів незнайомої партитури, за умовними знаками диригента (викладача, студента), твір спільно виконується від початку до кінця шляхом фрагментарного відтворення хорових партій різним складом виконавців: концертмейстером, хористами, які відтворюють один з голосів, або групою хористів однієї партії, двох і більше партій тощо, які за диригентським жестом виконують партитуру у вказаних місцях. Решта звучання хорового твору студенти виконують внутрішнім співом, слідкуючи при цьому за тим, що відбувається у даний момент виконання, спрямовуючи увагу на диригента і виконавців, що вголос відтворюють свою партію, а також скеровуючи увагу на якість власного внутрішнього співу, готуючи себе наперед до ймовірного виконання – вчасного вступу за рукою диригента й якісного відтворення своєї партії.

Добірка підготовчих вправ на формування слухової уваги

(модифікація методик Ю.Меженко, К.Станіславського, С.Гіппіуса, Б.Захави, Л.Баренбойма, В.Петрушина)

Для тренування слухової уваги потрібно кожен день приділяти 10 хвилин для максимального “вслуховування”. Зазвичай під час слухання людина виконує ще якусь діяльність.

Вправа 1. У процесі хатньої роботи, у транспорті, на вулиці, студенти повинні максимально уважно вслухатися у мову диктора радіо (краще із закритими очима), співрозмовника тощо.

Вправа 2. Викладач пропонує усій групі студентів зосередити увагу на звуках: 1) у межах аудиторії; 2) за її межами; 3) у коридорі; 4) у сусідньому класі. Трудність цієї вправи полягає у виділенні з усієї маси звуків тих, які стосуються саме до вказаного місця, і в тому, щоб з їх числа ні одного звука не пропустити. На початках виконання даної вправи, студенти повинні не тільки слухати, але й дійсно чути усі звуки, пов'язані з вказаним місцем. Надалі, вони повинні навчитись аналізувати почуті звуки, встановлюючи їх виникнення, природу, характер.

Вправа 3. Один студент прослуховує голоси одногрупників. Повернувшись спиною до аудиторії намагається назвати імена тих, хто задає питання, промовляє різні звуки. Для ускладнення завдання студенти намагаються змінити власні голоси.

Вправа 4. Студенти поділені на дві групи, розміщені спиною одні до одних. За командою педагога впродовж певного відрізка часу починають усі одночасно розмовляти, кожен із своїм “абонентом” (навпроти). Після завершення вправи “слухачі” переказують отриману від партнера інформацію.

Вправи на формування музичної слухової уваги. Тренування уваги на звукоритмічних об'єктах:

Вправа 5. Закрити очі і протягом певного часу зосередитись тільки на слухових відчуттях (не музичних).

Вправа 6. Дослухати до кінця фортепіанний звук у середньому чи низькому регістрі до його повного затихання.

Вправа 7. Уявити собі даний звук внутрішнім слухом і також “дослухати” його до моменту уявного затихання.

Вправа 8. Виконуючи (або тільки у своїй уяві) повільну мелодію з зосереджено слідкувати за переходом одного звуку в інший.

Вправа 9. Виконувати хорову партію, диригувати із співом різних партій при увімкненому радіоприймачі, телевізорі, у незручних умовах, тощо.

Вправа 10. “Тримай свою мелодію!” Групове виконання. За вказівкою педагога – помахом руки, кожен студент починає подумки співати свою пісню. Яку – поки не відомо, у кожного – своя. За рукою викладача – усі починають співати вголос. Потрібно бути уважним, щоб ритм і мелодія сусіда не заважали. Тренуючи операційну зосередженість уваги студентів і навички вольового переключення, педагог проводить дану вправу ускладнюючи її двома помахами підряд, одним чи двома ударами.

Вправа 11. “Селектор”. Обирається один з учасників гри – “радіоприймач”. Решта групи - “радіохвилі” – зайняті тим, що кожен вголос виконує мелодію, обраної ним пісні. “Радіоприймач” тримає в руці жезл і слухає мовчки. Він повинен по-черзі налаштуватись на кожну “радіохвилю”. Якщо йому дуже важко почути ту чи іншу “хвилю”, він може наказовим жестом примусити її співати голосніше. Якщо йому дуже легко, він може зменшити звук. Після того, як “радіоприймач” достатньо попрацює, він передає жезл своєму сусідові, а сам стає “радіохвилею”. У ході гри жезл здійснює коло. Пісні завжди змінюються. В кінці, кожен гравець - “радіоприймач” повинен вгадати або відтворити почуті пісні.

Під час обговорень, необхідно вияснити, яким чином кожен для себе зміг вирішити дане завдання, яку власну техніку зосередженості чи переключення уваги зміг віднайти. При повторному виконанні вправи доцільно використовувати запропоновані техніки.

Додаток X

Методика виконавського аналізу методом алгоритму містить вже засвоєний алгоритм формування виконавської уваги при первинному ознайомленні з твором та передбачає виконання наступних операцій, на які скеровується увага майбутніх учителів музики:

1. Яку думку (зміст) передають автори? (Аналіз поетичного тексту якщо такий є – і музичних засобів, за допомогою яких композитор передає той чи інший зміст, малює ті чи інші образи).

2. Якими художніми засобами виразності (темп, динаміка, агогіка, тембр, артикуляційні прийоми фразування та ін) можна найбільш переконливо і яскраво передавати даний зміст, втілити його в реальне звучання?

3. Якими диригентськими засобами і прийомами (роль кисті, ліктя, плеча, величина і об'єм жесту, здатні передати логічний зв'язок між фразами, підхід до кульмінації і т.д.) можна реалізувати виконавський художній образ?

4. Які вокальні, ритмічні, інтонаційні, ансамблеві та інші технічні труднощі можуть виникнути перед диригентом у процесі реалізації ідеального виконавського задуму?

“Словник естетичних емоцій” (за В.Ражніковим)

1. **Радісно:** святково, дзвінко, звучно, блискуче, бадьоро, грайливо, вправно, випромінюючи, легко.

2. **Урочисто:** тріумфально, переможно, із призивом, величаво, пишно, помпезно, грандіозно, значимо, значно, розкішно, ефектно, відкрито, життєрадісно.

3. **Енергійно:** мужньо, рішуче, сміливо, сильно, міцно, гордо, впевнено, з достоїнством, наполегливо, нездоланно, невблаганно, відважно, маршеподібно, напористо, незалежно, непокірно, відчайдушно.

4. **Власно:** авторитарно, войовничо, суворо, твердо, відчekanюючи, ювелірно, загрозово, деспотично, імперативно, магічно, могутньо, незаперечно, царствено.

5. **Зосереджено:** стримано, розмірено, стіснено, виважено, солідно, серйозно, строго, чинно, стійко.

6. **Широко:** масштабно, із розмахом, наповнено, об'ємно, ємко, просторо, вагомо, космічно, громіздко, безкінечно, безмежно.

7. **Монументально**: важко, грузно, громіздко, масивно, напружено, незграбно, тягуче, сумно, насичено, могутньо, натужно, незручно.

8. **Поетично**: мрійливо, одухотворенно, сердечно, душевно, інтимно, наспівно, окрилено, проникливо, чутливо, чаруючи, лірично, натхненно, невинно, заворожено.

9. **Ніжно**: ласкаво, з любов'ю, райдужно, м'яко, благородно, привітно, злитно, делікатно, люб'язно, поважно, приємно, чисто, довірливо, мило, насолоджуючись.

10. **Спокійно**: мирно, добродушно, просто, світло, блаженно, наївно, простодушно, прозоро, розкуто, споглядаючи, доброзичливо, освітлено, покірно.

11. **Мудро**: набожно, сповідаючись, молитовно, праведно, мирно, освячено, покайно, смиренно, безгрішно.

12. **Сонливо**: дрімотно, знемагаючи, в'яло, безсильно, ліниво, розслаблено, безвольно, оніміло.

13. **Аскетично**: абстрактно, раціонально, розсудливо, рефлексивно, без відчутно, штучно, надумано, придумане, відсторонено, механістично.

14. **Томно**: з бажанням, мліючи, сентиментально, ніжитись, чуттєво, мелодраматично.

15. **Безпечно**: безстрашно, індиферентно, відсторонено, байдуже, спустошено, окаменіло, відчужено, розсіяно.

16. **Мрячно**: хмуρο, завуальовано, скрито, глухо, приглушено, блякле, розпливчасте, насуплено, непроникно, свинцево.

17. **Несміливо**: сором'язливо, знітितись, обережно, боязко, налякано, хворобливо, малодушно, інфантильно, дитячо.

18. **Дивно**: таємниче, крадькома, фантастично, відсторонено, інтригуючи, ілюзорно, іраціонально, загадково, скрито, усамітнено, містично, неявно.

19. **Елегійно**: задумливо, безрадісно, траурно, меланхолічно, песимістично, понуро, сумно, печально, жалібно, скорботно, плачучи, ридаючи, із тяжкістю, із муками, з білю, страждаючи, безутішно, безвихідно, панахидно.

20. **Грізно**: трагічно, драматично, траурно, смертельно, фатально.

21. **Пристрасно**: пориваючись, палко, бушуючи, гаряче, жагуче, запально, бурно, пломеніючи, ревно, стрімко, азартно, нетерпеливо, екзальтовано, буйно, з жаром, з вогнем, патетично, фанатично.

22. **Схвицьовано**: тривожно, тріпочучи, із ознобом, з відчаєм, розкаюючись, з надривом, вимотуючи.

23. **Роздратовано**: сердито, нестримно, різко, грубо, гнівно, жорстоко, сердито, агресивно, безутримно, безжально, дико, жорстко, злісно, істерично, нещадно, страшно, жахливо, нещадно, злобно, люто.

24. **З бравадою:** безшабашно, гордо, ексцентрично, хвалячись, вичурно, напускно, награно.

25. **Безцеремонно:** безпардонно, нагло, нескромно, нав'язливо, невідв'язно, розв'язно, набридливо, фривольно, безпутно, напролом, неприязно, недружньо, непривітно, з окаянством.

26. **Елегантно:** тонко, галантно, витончено, манірно, граціозно, танцювально, ажурно, делікатно, вишукано, вміло, спокусливо, капризно, на свій лад, екстравагантно, пластично, рафіновано, філігранно.

27. **Жартівливо:** граючись, пікантно, іронічно, саркастично, комічно, еродуючи, хитро, насміхаючись, сміючись, гротескно, забавляючись, жартуючи, колuche, їдко, з гумором, каверзно, легковажно, лукаво.

Метод побудови емоційних партитур

Студентам пропонується прослухати хорівий твір (спочатку у відеозапису; пізніше, із освоєнням методу – лише у аудіо-запису).

Творче завдання передбачає виконання трьох операцій:

1) уважне вслуховування в усі естетичні емоції-настрої у продемонстрованому творі;

2) відбір за “словником естетичних емоцій” епітетів, які якнайкраще характеризують художній образ;

3) оцінювання ступеню вираження кожного з цих настроїв за десятибальною шкалою.

Таким чином, у результаті аналізу емоційного змісту хорівих творів студенти не лише розширюють словниковий запас, розвивають поетично-образне мовлення, а й засобом візуалізації – побудови своєрідних емоційних партитур, спрямовують виконавську увагу на відтворення у часі різних за силою емоцій, вибудовують виконавський план засобом розстановки кульмінаційних моментів.

Додаток Ц

Підготовчі вправи на формування готовності до саморегуляції уваги у процесі її концентрації, розподілу і переключення

Вправи на формування зосередженості і концентрації уваги:

- спробуйте дивитись на кінчик свого пальця з концентрацією уваги на ньому протягом 3-4 хвилин поспіль;

- так само спостерігайте рух годинникової стрілки;

Візьміть за правило виконувати подібні вправи щоденно. Для полегшення завдання намагайтесь “впливати” на розглядуваний предмет: зосередившись, наприклад, на секундній стрілці годинника, старайтесь її зупинити; дивлячись на сірникову голівку, намагайтесь “запалити” її поглядом тощо.

- утримання деякої думки у процесі активної бесіди, під час виконання різних робіт. Ця вправа має особливу практичну значимість: ви станете набагато стійкішими по відношенню до різноманітних відволікаючих факторів.

Вправи на формування розподілу уваги:

- одночасно пишуть різними руками різні слова, наприклад, лівою своє ім'я, правою – фамілію.

- рахуйте від “20 до одного”, а пишуть у порядку зростання. Це важче.

- малюйте на папері чи описуйте однією рукою коло за часовою стрілкою, другою – проти. Коли навчителя робити це плавно, без ривків, ускладнюйте вправи – підключіть ногу, описуючи нею, наприклад, квадрат.

Подібні вправи не є забавою. Багато з них входять у цілі комплекси вправ так званою несиметричної гімнастики, яка культивується сьогодні у багатьох країнах світу. Вправи для тренування параметру розподілу уваги сприяють збільшенню наших здібностей пристосування у зміні ритму діяльності, що є визначальним для оволодіння навичками диригування.

Вправи на переключення уваги:

- читайте поперемінно дві чи три різні книги 15 секунд – одну, 15 – секунд – другу.

- читайте так: сторінка однієї книги, сторінка – з другої книги. Можна брати абзаци з різних місць однієї книги, скажемо з початку, середини і кінця.

Після поперемінного читання складіть плани прочитаного у різних книгах. Параметр переключення можна використовувати взагалі для визначення стану уваги.

- поперемінне слухання телевізора, радіо, магнітофона з наступним письмовим відтворенням.

- поперемінно записувати два, надалі три і більше відомих вам вірші по одній строфі з кожного.

Рекомендація – приділяти формуванню уваги 5-10 хвилин у день – і результати не заставлять себе чекати

Метод мозаїчного регулювання уваги

Сутність методу мозаїчного регулювання уваги диригента полягає у здійсненні розбору хорового твору невеликими уривками з окремими партіями із одночасним співом усього хору на морморандо (закритим ротом). Керуючи хором, студенти показують вступи окремим партіям, співаки яких за рукою диригента повинні розпочати спів вголос. Працюючи з хором, студенти повинні швидко проходити фрагменти твору з окремими партіями, почергово об'єднуючи дві (три), залучаючи таким чином у роботу весь хор. Мозаїчність свідомого регулювання виконавської уваги співаків полягає у її переключенні диригентом-хормейстером. Студенти-хористи повинні уважно слідкувати за вимогами диригента й товаришами по хоровій партії, щоб організувати вчасний вступ чи закінчення співу.

Метод синхронного регулювання уваги виконавців

Застосування методу здійснюється на технічному етапі опрацювання хорових творів помірного рівня складності. Методика синхронного регулювання уваги виконавців полягає у здійсненні одночасного розбору хорового твору від початку до кінця усім складом виконавців у помірному темпі, з дотриманням авторських вказівок, збереженням концентрації уваги на досягненні спільної творчої мети – відтворенні художнього образу.

Концентрація уваги на власному виконанні, одночасне її переключення й розподіл між художніми вимогами диригента й діями хористів здійснюються за умови сформованості здатності студентів пристосувати характерні властивості своєї індивідуальної уваги до уваги інших учасників виконавського процесу.

Рекомендація: Для більш дієвого впливу запропонованих методів саморегуляції уваги у процесі роботи з хором необхідно добирати твори із відповідною специфікою викладу хорової фактури. Метод мозаїчного регулювання уваги доцільно застосовувати у вивченні творів поліфонічної фактури, метод синхронної регуляції уваги - у роботі над творами гомофонно-гармонічного викладу.

Метод створення мисленнєвої програми виконавських дій

Перший етап – проектування в уяві студентів *мисленнєве розгортання у часі художнього образу* вивченого твору. Основна мета початкового етапу - домогтися внутрішньої концентрації уваги на відтворенні художнього образу. На другому етапі, внутрішня увага спрямовується на важливі виконавські моменти: студенти виконують завдання побудови і відтворення в уяві *мисленнєвої програми своїх виконавських дій* у процесі цілісного відтворення хорового твору. Мета цього етапу - сформуваність до саморегуляції уваги у процесі переключення уваги виконавця на власні дії і відтворення художнього задуму. Завдання третього етапу - створення в уяві *мисленнєвого плану регуляції дій колективу виконавців*. На заключному етапі оволодіння методом створюється *мисленнєва виконавська програма хорового твору*, яка й слугує взірцем, до якого повинні прагнути майбутні диригенти у процесі роботи з хором. На даному етапі студентів необхідно спрямовувати на відтворення цілісного виконавського образу, свідоме переключення на окремі виконавські деталі, одночасний розподіл увагу між усіма уявними учасниками процесу і своїми діями. У процесі виконання завдань не допускаються мисленнєві зупинки і відволікання від наміченого плану. Виконання методу вимагає відмінного знання партитури в усіх її деталях, ясного уявлення майбутнім диригентом своїх творчих нововведень, які складаються у свідомості під час попередньої роботи над твором.

Додаток Ш

Реалізація *методу надзвичайної емоційної і технічної складності* передбачає вивчення і виконання студентами творів, підвищеної складності, котрі перевищують їх технічні або художні можливості. Важливо поінформувати студентів про те, що запропоновані твори потребують максимуму зусиль до їх виконання. Таке налаштування зацікавлює студентів, сприяє свідомій регуляції вольової уваги у зіткненні з труднощами, подолання яких виховує наполегливість, стимулює самостійно-вольові зусилля студентів на усіх етапах вивчення творів.

Метод розучування творів шкільного репертуару в максимально короткі строки. Систематичне проведення оглядових семінарів, які передбачають ознайомлення студентів із якнайбільшою кількістю хорових творів для учнів різних вікових категорій, здійснюють з метою розширення хорового шкільного репертуару й виконавського досвіду. Студенти на кожному з них виконують з хором два-три різнохарактерні твори, залежно від складності. Створені умови спонукають до швидкого і чіткого продумування варіантів рішень художніх і технічних задач, відбору необхідних прийомів виконання, точної організації своїх дій з освоєння твору і вчасного виконання завдання у відведені строки. Даний метод сприяє вихованню наполегливості студентів й формуванню вольової саморегуляції у процесі концентрації, переключення і розподілу уваги.

Метод побудови програми концертного виступу

Студентам пропонується скласти програму із обмеженої кількості хорових творів (5-6) – визначити послідовність їх виконання перед публікою; надалі із значного обсягу творів (20-25), студенти здійснюють відбір репертуару за власне визначеними ознаками (тематика, стиль, жанр). Поступове ускладнення завдання полягає у розширенні репертуару (14-16 творів), в якому необхідно визначити черговість виконання й здійснити їх розподіл на два відділення. Оволодівши даними навичками, студенти вдаються до планування виступів хорових колективів, як дитячих, так і дорослих, здійснюючи добір репертуару самостійно. На кожному етапі ставляться додаткові умови щодо виконання, які потрібно враховувати у побудові програм (вік виконавців (слухачів), вид, тип хору тощо).

Метод “обіленого тексту” партитури

На початкових стадіях навчання, студентам пропонується опрацювати партитури із частково “обіленим” текстом, без темпових і динамічних позначень. Наступна стадія передбачає часткове “обілення” тексту без темпових, динамічних позначень і літературного тексту, натомість зазначені автори й назва твору. Завдання третьої стадії мають на меті виконання методу, розробленого Е.Сет. Модифікація вихідної методики полягає в “обіленні тексту” партитури долучаючи до усіх раніше визначених вимог часткове обілення мелодичних ліній в окремих голосах. Опрацьовані таким чином твори виносять самостійне вивчення студентами на заняттях з “Хорового класу та практикуму роботи з хором”.

Методи хорової групової й індивідуальної імпровізації

У класах педагогів хорового диригування, майбутнім учителям музики (2-6 осіб) пропонується до виконання одноголосна пісня. Обирається “соліст”, який виконує мелодію, “диригент”, який керує виконавським процесом (відбиває ритм). Решта студентів, під час першого виконання уважно прослуховують його до кінця. Надалі вони долучались до виконання, імпровізуючи звучання другого голосу (А), третього (Т), басу (Б). Ті студенти, не наважувались проспівувати імпровізовані партії, намагались виконувати підголоски, створювати акомпанемент, здійснюючи метро-ритмічну імпровізацію. Для більшого зацікавлення виконавським процесом, студентам для імпровізації пропонувались мелодії народних пісень, відомих класичних арій, романсів. Їх завданням було підібрати голоси, зімпровізувати дані твори у різних сучасних стилях (джаз, блюз, рок-н-рол, рок тощо).

Метод хорової індивідуальної імпровізації

Завдяки використанню ТЗН, мелодії одноголосних пісень, пропоновані студентам для імпровізації, надаються у аудіо запису. Вдома, завдяки технічним засобам – мобільним телефонам і ПК, студенти записують свої варіанти голосів, пристосовуючи їх і накладаючи у процесі запису до основної мелодії. Введення такого варіанту завдання має на меті активізувати творчу ініціативність й тих студентів, які соромляться брати участь у виконанні групової хорової імпровізації.

Додаток Щ

Тренінги формування самостійності й ініціативності

З метою формування ініціативності, самостійності, впевненості у своїх силах, вольових якостей радимо використовувати модифіковані вправи С.Занюка “Уникнення невдачі”, “Внутрішній саботажник”, “Позитивне ставлення до помилок”.

“Уникнення невдачі”

1. Поміркуйте над тим, яким би ви хотіли себе бачити: достатньо здібним, але неорганізованим, чи недостатньо здібним, але наполегливим, організованим (який не боїться невдачі).
2. Поміркуйте, чи поразка (невдача) визначається саме відсутністю певних навиків і здібностей. Які фактори, на вашу думку, можуть визначити невдачу?
3. Запишіть позитивні моменти, пов’язані з невдачею.
4. Поміркуйте і запишіть, що ви сказали б іншій людині, яка зазнала поразки і відчуває розчарування. Запишіть, як би ви спробували не лише втішити, але й надихнути людину на дальшу діяльність.
5. Запишіть, що ви сказали б самому собі у хвилини невдачі і розчарування. Які слова змогли б не лише відновити втрачену душевну рівновагу, а й спонукати на наполегливу діяльність для досягнення мети?
6. Удосконаливши текст, запишіть його яскравими літерами на обкладинці зошита, партитури хорового твору, попрацюйте над ним, спробуйте прокрутити відповідні ситуації в уяві.

“Внутрішній саботажник”

Внутрішній саботажник – негативна риса вашої особистості – з’являється тоді, коли ви цього не чекаєте. Діалог зі своїм саботажником.

1. Подумайте про справу, яку ви хотіли б зробити. Уявіть собі, що ваш план вдалося здійснити. Тепер спробуйте придумати щось, що може завдати шкоди вашим починанням, завдавати здійснити плани. Уявіть собі цю картину.
2. Опишіть, намалюйте саботажника або ту силу, котра штовхає вас відмовитись від виконання задуманого, проявити власне бажання в дії.

3. Тепер самі побудьте в ролі саботажника і цілеспрямовано намагайтеся завадити здійсненню свого проекту. Розкажіть, яку користь ви отримуєте.
4. З точки зору “Я” уявіть зустріч із саботажником і проведіть з ним переговори.

“Позитивне ставлення до помилок”

1. Поміркуйте і запишіть свої висловлювання, котрі виражали б позитивне ставлення до помилок та перспективу їх подолання.
2. Проаналізуйте невдачу, якої ви зазнали нещодавно, через свою неухважність. Поміркуйте над кожною помилкою, визначте, які ваші навички і здібності, властивості і форми уваги є недостатньо розвинутими і потребують вдосконалення. Поміркуйте над методами, до яких ви будете вдаватися, працюючи над розвитком певних навичок і здібностей, як при цьому доцільно формувати виконавську увагу.

Творче завдання

“Моя виконавська кар’єра”

1. Чому я вирішив стати вчителем музики
2. Мої перші успіхи в оволодінні мистецтвом диригування
3. Музика, освіта й хоровий спів у житті моєї родини
4. Найбільш яскравий концертний виступ у якості диригента хорового колективу
5. Виконавські успіхи моїх друзів, однокурсників, знайомих
6. Мій улюблений диригент-виконавець, керівник дитячого хору
7. Моя робота вдома раніше і тепер
8. Моя кар’єра вчителя музики
9. Моя творча невдача, подолана з успіхом
10. Мої вступні іспити і перші дні занять в університеті
11. Мої цілі (перерахуйте їх)
 - що необхідно для їх подолання
 - що заважає їх здійсненню
 - уявіть, що Ваша мета досягнута, які почуття Ви при цьому відчуваєте
 - що необхідно зробити Вам сьогодні, щоб наблизитись до мети.

Перше питання націлене на виявлення спрямованості студента щодо фахового навчання в університеті (вибір зроблений самостійно або батьками). Друге запитання актуалізує приємні спогади, емоційні переживання, пов'язані з першими успіхами в іпостасі диригента. Відповідь на третє питання є додатковим аргументом щодо необхідності продовження студентом музичної освіти (виправдати сподівання батьків, досягти більшого тощо). Четверте питання дозволяє ще раз акцентувати увагу на приємних спогадах, усвідомити наскільки концертні виступи й виконавська диригентсько-хорова діяльність збагачує життя. Наступні три питання сприяють активізації соціальних мотивів, які актуалізуються засобом ідентифікації себе з іншими. Практичний результат - поява бажання й потреби студента здійснювати диригентсько-хорову діяльність, формування належного рівня активної спрямованості на виконавську діяльність. Сьоме питання дозволяє проаналізувати ефективність здійснення самостійної домашньої роботи, побачити “плюси” минулих і “мінуси” сьогоднішніх занять (і навпаки), прослідкувати які зміни відбулись, що необхідно зробити у зв'язку з ними. Зміст дев'ятого питання, не дивлячись на те, що відповіді на нього передбачають актуалізацію неприємних спогадів майбутніх учителів музики, має позитивний педагогічний ефект. У ньому йдеться про успішне подолання труднощів студентом у процесі виконавської діяльності, що вселяє надію на вихід з існуючої кризи, якщо така спостерігається. Важливість акцентуації перспективної уваги в її аналітичні орієнтації запобігає утворенню у почуття безпорадності і безвиході, що сприяє формуванню навичок планування виконавської діяльності й засобів для досягнення мети. Студенти починають усвідомлювати, що труднощі, пов'язані із формуванням виконавської уваги можливо і необхідно долати. Десяте питання дає можливість “підключити” студента до інтенсивних позитивних емоційних переживань, які стосуються попередніх кар'єрних успіхів. Останнє запитання, на основі самоаналізу, спонукає студентів спрямувати увагу не лише на досягнення майбутніх “захмарних” цілей, але й визначитись із програмою дій, які необхідно практично здійснювати вже сьогодні, застосовуючи додаткову мотивацію в досягненні мети.

Додаток Ю

Метод портретування виконавської уваги засобом відеозапису

На *першому* етапі здійснювалось теоретичне осмислення проблеми. Цей етап у більшій мірі визначав ефективність наступних, так як без теоретичного забезпечення і спеціальної підготовленості студенти не здатні свідомо підходити до аналізу відеозапису. На *другому* етапі, на основі перегляду концертних виступів, здійснювався аналіз виконавської уваги відомих музикантів-виконавців, диригентів, виступів однокурсників. Така процедура розширила діапазон аналізу психолого-педагогічних аспектів функціонування уваги. На *третьому* етапі безпосередньо здійснювалась самооцінка студентом виконавської уваги в контексті порівняльного аналізу професійних музикантів та однокурсників. *Четвертий* етап передбачав здійснення аналізу відеозапису своїх виступів (занять, репетицій) і розробки індивідуальної програми самокорекції виконавської уваги і подолання власних недоліків виконавської уваги, тобто планування роботи з удосконалення уваги.

Метод самовипробування

Конкурсні завдання передбачали представлення на розсуд журі: 1) інтерпретації одного конкурсного твору, вивчення якого здійснювалось самостійно методом обіленого тексту; 2) демонстрації фрагменту роботи з хором; 3) виконання шкільної пісні перед аудиторією; 4) диригування одного з хорових творів, добре засвоєного у процесі навчання у ВНЗ; 5) створення невеликої вступної бесіди до прослуханого твору.

Методика самонавіювання

Застосовується на основі самоствердження: - Ніхто не переможений, допоки не визнає себе таким; - Віра в успіх, велике бажання, наполегливість – складові частини успіху. - Я вірю в себе; - Я твердо знаю чого я хочу досягнути; - Я не буду відмовлятися від справи при першій невдачі; - Я обов'язково досягну успіху; - Я буду перетворювати невдачі у перемогу; - Готовність до успіху – головний секрет його досягнення; - Я зроблю все, що задумав; - Успіх залежить від моїх зусиль і бажання досягти його; - Успіх приходить до того, до нього прагне; - На мою мрію ніхто не вплине.

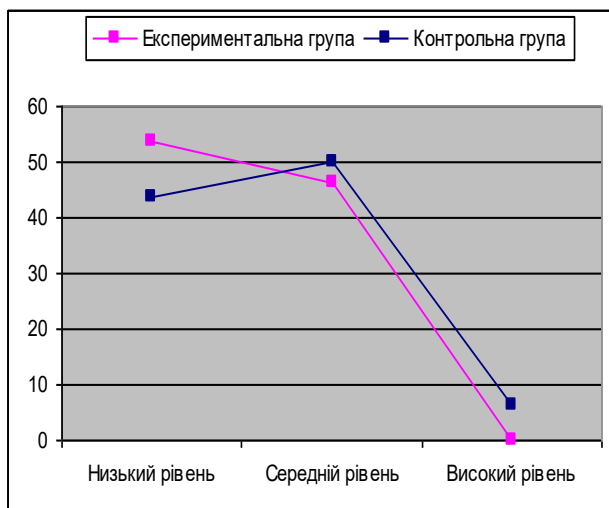
Методика “Мета-плану”

На заняттях з “Хорового диригування” засобом фронтально-групової форми роботи зі студентами одного викладача (5-7 осіб), у ході дискусії спільно здійснювалась розробка проблеми плакату, який мав назву “мета-план”. Викладач виконував функцію аніматора. Він визначав проблему й реальний результат у вихованні виконавської уваги, якою за певний час повинні оволодіти студенти (графічно фіксується на плакаті). Студенти повинні були запропонувати послідовність кроків у досягненні даної мети. Викладач структурував їх й записував на плакаті. У ході складання мета-плану студенти визначали проміжні цілі, засоби їх досягнення, можливі строки виконання, чинники впливу (умови, методи, прийоми формування виконавської уваги, організація самостійної роботи, тренування уваги засобом спеціальних вправ тощо). Таким чином, у результаті спільної роботи була виведена загальна схема – мета-план саморозвитку виконавської уваги у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Додаток Я

Порівняння аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи в експериментальних і контрольних групах

До початку формуального експерименту



Після формуального експерименту

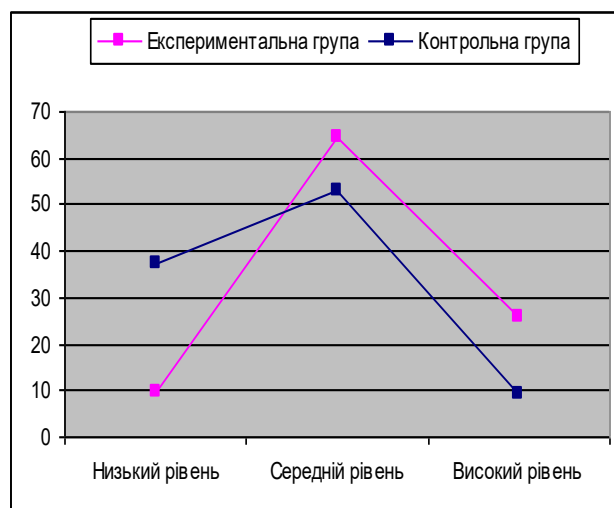
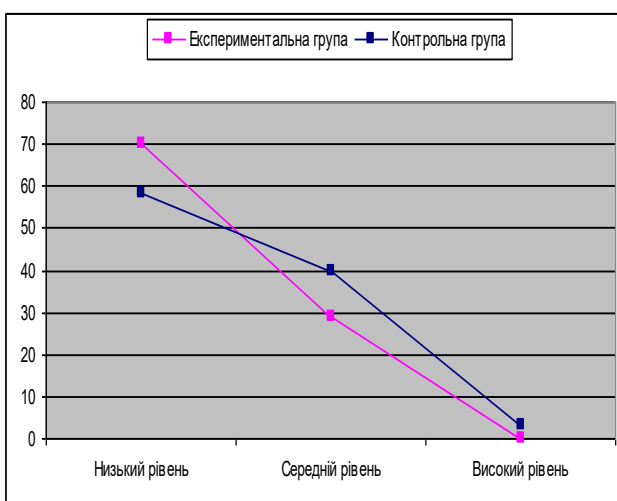


Рис.Я.1.1 Порівняння результатів сформованості рівнів мотиваційно-спрямовуючого компонента до і після проведення формуального експерименту

До початку формуального експерименту



Після формуального експерименту

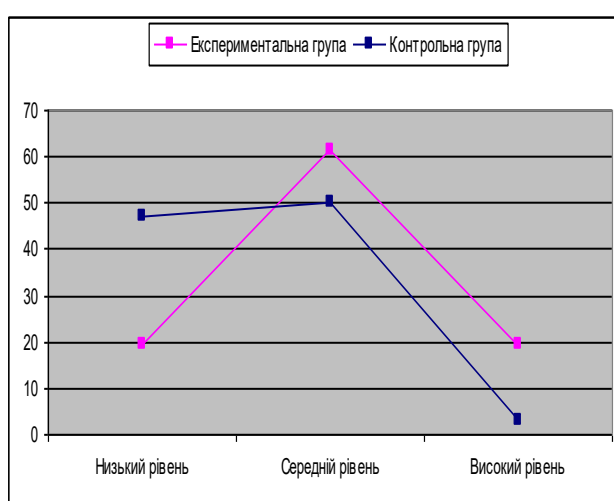
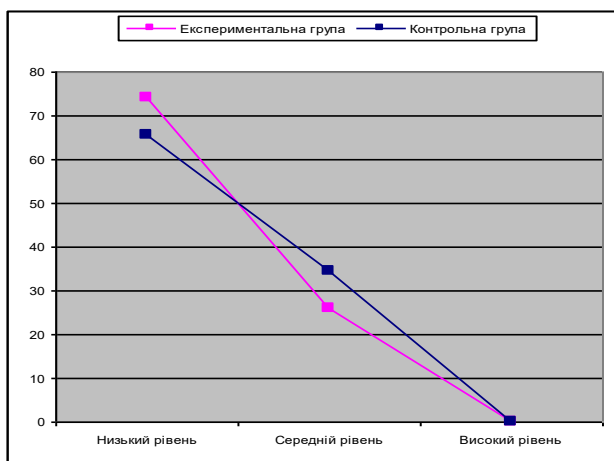


Рис.Я.1.2 Порівняння результатів сформованості рівнів виконавсько-оцінного компонента до і після проведення формуального експерименту

До початку формувального
експерименту



Після формувального
експерименту

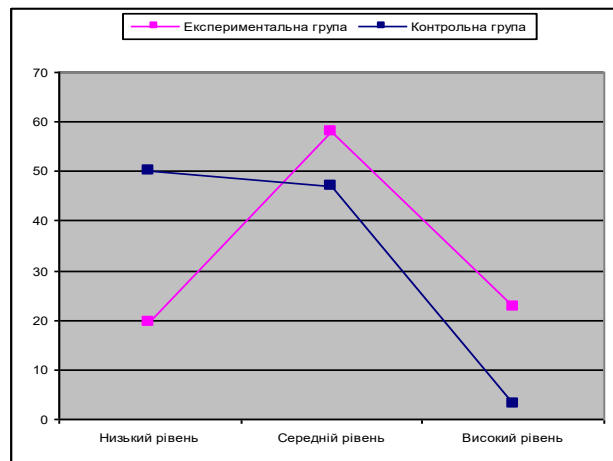


Рис.Я.1.3 Порівняння результатів сформованості рівнів регулятивно-діяльнісного компоненту до і після проведення формувального експерименту

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Н.Н. Внимание дирижера в процессе анализа хорового произведения / Н.Н.Абрамова // Профессиональная направленность музыкального образования: сб. науч. трудов; [ред. кол. Г.В.Яковлева, Е.Ф.Карпова, П.К.Лебедева]. – Саратов, 1983. – С.126-133.
2. Айзенберг Б.И. Роль распределения внимания в мыслительной деятельности у нормальных и умственно отсталых детей / Б.И.Айзенберг // Вопросы психологии познавательной деятельности: сб. науч. трудов; [отв. ред. И.Л.Баскакова]. – М., 1984. – С.107-119.
3. Андреев О.А. Учись быть внимательным: кн. для учащихся ст.кл. /Олег Андреевич Андреев, Лев Николаевич Хромов. – М.: Просвещение: Учеб. лит., 1996. – 160 с.
4. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: [в 2-х т.] / Б.Г. Ананьев; [под. ред. А.А.Бодалева, Б.Ф.Ломова]. – М.: Педагогика, 1980. – Т.1. – 232 с.
5. Ананьев Б.Г. Воспитание внимания школьника / Борис Герасимович Ананьев – М.-Л.: АПН РСФСР, 1946. – 52 с.
6. Андріяшина Н.В. Властивості уваги як складові компоненти диференційованого навчання / Н.В.Андріяшина // Проблеми вищої пед. освіти у світлі рішень II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти. – К.: НПУ, 2002. – Ч.1. – С.36-38.
7. Анисимов А.И. Дирижёр – хормейстер: твор. метод. записки / Александр Иванович Анисимов. – Л.: Музыка, 1976. – 160 с.
8. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: учеб. пособ. для студ. пед. и-тов по спец. 2119 «Музыка и пение» / Ольга Александровна Апраксина. – М.: Просвещение, 1983. – 222, [2] с.
9. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: кн. для учителя / Л.Г.Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111с.
10. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В.Асафьев. – [2-е изд]. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.

11. Асафьев Б.В. О хоровом искусстве: сб. статей / Борис Владимирович Асафьев. – Л.: Музыка, 1980. – 212с.
12. Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке. – Интерпретация произведений скрипичной классики / Леопольд Семенович Ауэр; [пер. с англ., общ. ред., вступ.ст. и коммент. И.Ямпольского]. – М.: Музыка, 1965. – 272 с.
13. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К.Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
14. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство: статьи и очерки / Лев Аронович Баренбойм. — Л.: Музыка, 1974. – 336, [2] с.
15. Баренбойм Л. Ф.М.Блуменфельд / Л.Баренбойм // Вопросы музыкально-исполнительского искусства: второй сб. статей; [ред. Л.Гинзбург, А.Соловцов]. – М.: Гос. муз. изд-во, 1958. — С.68-125.
16. Беспалько В.П. Программированное обучение. Дидактические основы / Владимир Павлович Беспалько. – М.: Высшая школа, 1970. – 300 с.
17. Благой Д. Из бесед А.Б.Гольденвейзера о музыкальном воспитании и обучении детей / Д.Благой // Вопросы фортепианной педагогики: сб. статей / под общ. ред. В.Натансона. – М.: Музыка, 1967. – Вып.2. – С.5-24.
18. Блех Лео. Из жизни дирижера / Лео Блех // Дирижерское исполнительство: практика, история, этика; [ред.-сост. Лео Гинзбург]. – М.: Музыка, 1975. – С.452-454.
19. Блинова М. Музыкальное творчество и закономерности высшей нервной деятельности / Мария Павловна Блинова. – Л.: Музыка, 1974. – 144 с.
20. Божович Л.И. Формирование личности в коллективе (Симпозиум № 35) / Л.И.Божович, Л.В.Благонадежина // Вопросы психологии. – М., 1967. – № 3. –С.144-151.
21. Болгарський А.Г. Психолого-педагогічні аспекти формування майбутнього вчителя музики / А.Г.Болгарський // Науковий часопис Національного університету імені М.П.Драгоманова. Теорія та методика мистецької освіти. – К.: НПУ, 2007. – Випуск 4 (9). – С. 4-7.
22. Борисова Т.В. Методика підготовки майбутніх учителів музики до естетичного виховання школярів засобами музично-театрального мистецтва:

- автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теорія та методика музичного навчання” / Тетяна Валеріївна Борисова. – Київ, 2007. – 21с.
- 23.Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности: учеб. пособ. / Л.Л.Бочкарев. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – 351 с.
- 24.Бурська О. Виконавське осягнення музики (особливості слухомислення музиканта) / О.Бурська // Мистецтво та освіта. – 2003. - № 4. – С.3-6.
- 25.Вальтер Б. О музыке и музицировании / Бруно Вальтер // Дирижерское исполнительство: практика, история, этика; [ред.-сост. Лео Гинзбург]. – М.: Музыка, 1975. – С.312-341.
- 26.Ващенко Г. Загальні методи навчання: підручник для педагогів / Григорій Ващенко // Всеукраїнське Педагогічне Товариство ім.Г.Ващенко. – 1-е вид. – К.: Укр. видавнича спілка, 1997. – 441 с.
- 27.Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Лев Маркович Веккер; [под ред. А.В.Либина]. – М.: Смысл, 1998. – 685 с.
- 28.Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. для студ. вищих навч. зал. / [Скрипченко О.В., Долинська Л.В. та ін.]. – К.: Каравела, 2006. – 344 с. – (Серія “Вища освіта в Україні”).
- 29.Вовк Л.П. Словник навчально-педагогічних понять і термінів: методичний посібник / [укл. Л.П.Вовк, Г.Д.Панченко, О.С.Падалка та ін.]. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. – 83 с.
- 30.Возрастная психология взрослых: (Теоретическая и прикладная): тезисы докл. к науч. конфер. 27-29 окт. 1971 г. /ред. Б.Г.Ананьев, Е.И.Степанова. – Л., 1971. – Вып.2. – 143 с.
- 31.Возрастная психология: курс лекций / Добрынин Н.Ф., Бардиан А.М., Лаврова Н.В. – М.: Просвещение, 1965. – 295 с.
- 32.Волкова Т.Н. Творчі ігри, завдання і тести розвитку пам’яті та уваги / Т.Н.Волкова; [пер. з рос. В.М.Ігнатової]. – Донецьк: ТОВ ВКФ “БАО”, 2006. – 240 с., С.102.
- 33.Выготский Л.С. Педагогическая психология / Лев Семенович Выготский; [под ред. В.В.Давыдова]. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

34. Выготский Л.С. Психология искусства / Лев Семенович Выготский; [под ред. М.Г.Ярошевского]. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
35. Гальперин П.Я. Актуальные проблемы возрастной психологии: материалы к курсу лекций / Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. – М.: МГУ, 1978. – 118с.
36. Гальперин П.Я. Введение в психологию: учебн. пособие для студ. вузов, обуч. по гуманит. спец. / П.Я.Гальперин; [под ред. А.И.Подольского]. – М.: Книжный дом «Университет»; Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 332с.
37. Гальперин П.Я. Экспериментальное формирование внимания /П.Я. Гальперин, С.Л. Кабыльницкая. – М.: МГУ, 1974. – 101 с.
38. Гейвин Х. Когнитивная психология / Хелен Гейвин. – СПб.: Питер, 2003. – 272 с. – (Серия “Концентрированная психология”).
39. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию: курс лекций /Юлия Борисовна Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 320 с.
40. Гиппиус С.В. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств /Сергей Васильевич Гиппиус. – СПб: Речь, 2001. – 346 с. – (Психологический тренинг)
41. Глебов И. Музыка в современной общеобразовательной школе /Игорь Глебов //Вопросы музыки в школе. – Л.: Изд-во Брокгаузен-Ефрон, 1926. – С.9- 28.
42. Годик Л.В. Организация внимания студентов в процессе работы над музыкальным произведением в классе фортепиано музыкально-педагогического факультета педвуза: автореф. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Методика преподавания музыки и музыкальное воспитание”/ Людмила Викторовна Годик – М., 1985. – 16 с.
43. Голик Г.Г. Психологія диригентсько-хорової діяльності / Григорій Григорович Голик. – Дрогобич: Вимір, 2000. – 108 с.
44. Гоноболин Ф.Н. Внимание и его воспитание / Федор Николаевич Гоноболин. – М., “Педагогика”, 1972. – 160 с.
45. Гоноболин Ф.Н. Психология: учеб. пособ. для учащихся педуч. по спец. № 2001 “Преподавание в начальных классах общеобр. школы” /Федор

- Никанорович Гоноболин; [под ред. Н.Ф.Добрынина]. – М.: Просвещение, 1973. – 240 с.
46. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко. – Київ-Вінниця: ДОВ “Вінниця”, 2008. – 278 с.
47. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
48. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология / А.Л. Готсдинер. – М.: Магистр, 1993. – 190 с.
49. Гофман И. Фортепианная игра: Ответы на вопросы о фортепианной игре / Иосиф Гофман. – М.: Музгиз, 1961. – 224 с.
50. Григорьева В.П. Развитие творческой активности студентов музыкально-педагогического факультета в курсе “Анализ музыкальных произведений” / В.П. Григорьева // Условия формирования педагогических умений и творческих способностей учителя музыки: сб. науч. трудов; [отв. ред. Л.Г. Арчажникова] – Ярославль: ЯГПИ, 1982. – Вып. 63. – 134 с.,
51. Гуренко Е.Г. Проблемы художественной интерпретации: (Философский анализ) / Евгений Георгиевич Гуренко. – Новосибирск: Наука, 1982. – 256 с.
52. Давидов М.А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста / М.А. Давидов. – К.: Музична Україна, 1997. – 240 с.
53. Дарвин Ч. Воспоминания о развитии моего ума и характера (Автобиография). Дневник работы и жизни / Чарльз Дарвин; [полный пер. с рукописей Ч. Дарвина, вступ. ст. и коммент. С.Л. Соболя]. – М.: АН СССР, 1957. – 251 с.
54. Джеймс У. Беседы с учителями о психологии / Уильям Джеймс; [пер. с англ. А. Громбака]. – М.: Изд-во “Совершенство”, 1998. – 160 с. – (Серия “Классики психологии”).
55. Джеймс У. Психология / Уильям Джеймс; [под ред. Л.А. Петровской]. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с. – (Классики мировой психологии).
56. Джелали А. Секреты Наполеона. Память. Внимание. Скорочтение / Александр Джелали. – Харьков: Изд-во “Харків”, 1995. – 160 с.

57. Дирижерское исполнительство: практика, история, эстетика / ред.-сост. Лео Гинзбург. – М.: Музыка, 1975. – 631 с.
58. Добрынин Н.Ф. Внимание и его воспитание. Стенограмма публичной лекции / Николай Федорович Добрынин. – М.: Правда, 1951. – 31 с.
59. Добрынин Н.Ф. О новых исследованиях внимания / Н.Ф. Добрынин // Вопросы психологии. – 1973. - №3. – С.121-128.
60. Добрынин Н.Ф. Психология: метод. пособие для заочников пед. институтов / Н.Ф. Добрынин – М.: Гос. учебно-пед. изд-во МП РСФСР, 1950. – 160 с.
61. Дормашев Ю.Б. Психология внимания / Ю.Б. Дормашев, В.Я. Романов. – М.: Тривола, 1995. – 352 с.
62. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / С.Б. Елканов. – М.: Просвещение, 1989. – 189 с.,
63. Еникеев М.И. Общая и социальная психология: учебник для вузов / Марат Исхакович Еникеев. – М.: Изд-во НОРМА (Изд. группа НОРМА-ИНФРА М), 2002. – 624 с.
64. Єременко О.В. Методологічні орієнтири процесу підготовки магістрів мистецтва / О.В. Єременко // Науковий часопис НПУ імені М. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К., 2009. – Вип. 8 (13). – С.141-145.
65. Єременко О.В. Формування уваги магістрів мистецтва в процесі музично-фахового навчання / О.В. Єременко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К.: НПУ, 2010. – Вип. 9 (14). – С.43-46.
66. Ержемский Г.Л. Психология дирижирования: некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижера с музыкальным коллективом / Георгий Львович Ержемский. – М.: Музыка, 1988. – 78, [2] с.
67. Живов В.Л. Теория хорового исполнительства / Владимир Леонидович Живов. – М.: Эдитоиал УРСС, 1998. – 192 с.

68. Жижина М.В. Внимание музыканта-исполнителя: [монография] / Мария Викторовна Жижина. – Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 2000. – 104 с.
69. Занюк С.С. Мотивація діяльності: спонукання, активність, успіх / С.С.Занюк. – Луцьк: Ред.-вид. відд. Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1998. – 124с.
70. Занюк С.С. Мотиваційний тренінг (Як учитися спонукати себе та інших до ефективної діяльності): спец практикум з психології мотивації / Сергій Степанович Занюк. – Луцьк: Ред.-вид. відд. Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1998. – 64 с.
71. Занюк С. Мотивація та саморегуляція учня / Сергій Занюк. – К.: Главник, 2004. – 96 с. – (Психол. інструментарій).
72. Захарова Т.Г. Коррекционные методы совершенствования переключения внимания у учащихся вспомогательных школ / Т.Г.Захарова // Вопросы психологии познавательной деятельности: межвуз. сб. науч. трудов; [отв. ред. И.Л.Баскакова]. – М.: МГПИ, 1984. – С.127-137.
73. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: навч. посіб. для вчителів, аспірант., студ. / І.А.Зязюн, Г.М.Сагач. – К.: Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302, [1] с.
74. Иванов-Радкевич А.П. О воспитании дирижера / Александр Павлович Иванов-Радкевич. – М., “Музыка”, 1973, - 77 с.
75. Игумнов К. Мои исполнительские и педагогические принципы / К.Игумнов // Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве. – М.: Музыка, 1966. – С. 144-166.
76. Канерштейн М.М. Питання диригентської майстерності / Михайло Маркович Канерштейн. – К.: Муз. Україна, 1980. – 184с.
77. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя / В.А.Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
78. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / Виктор Абрамович Кан-Калик, Николай Дмитриевич Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 140, [2] с.
79. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Петр Федорович Каптерев; [под ред. А.М.Арсеньева]. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с. – (Пед. б-ка)

80. Катаев А.Ф. Вопросы организации внимания в труде / А.Ф.Катаев // Вопросы психологии. – М., 1963. – № 3. – С.109-117.
81. Кириленко Т.С. Психологія: емоційна сфера особистості: навч. посібник / Таїса Сергіївна Кириленко. – К.: Либідь, 2007. – 256 с.
82. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике / М.В.Кларин. – Рига: Эксперимент, 1998. – 180 с.
83. Коваленко І.Г. Методика формування професійно-особистісних якостей майбутніх учителів музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – “Теорія та методика музичного навчання” / Інна Григорівна Коваленко. – К., 2008. – 19с.
84. Ковалик П.А. Деякі питання розвитку професійної освіти хорового диригента / Павло Ковалик // Проблеми сучасного мистецтва і культури. – Харків, 2000. – С. 43-49.
85. Ковальчук Г.О. Активізація навчання в економічній освіті / Г.О.Ковальчук. – К.: КНЕУ, 1999. – 128 с.
86. Коган Г.М. У врат мастерства. Работа пианиста / Григорий Михайлович Коган. – М.: Музыка, 1969. – 342 с.
87. Козир А.В. Акмеологічний підхід до формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін / А.В.Козир // Художньо-освітній простір України в контексті новітньої історії: Зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конференції. – К.: «Видавничий Дім Дмитра Бураго», 2007. – С.210-214.
88. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія] / А.В.Козир. – К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2008. – 378 с.
89. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / Я.А.Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – Т.1. – 656 с. – (Пед. б-ка).
90. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / Игорь Семенович Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
91. Кондрашин К.П. Мир дирижера (Технология вдохновения) / Кирилл Петрович Кондрашин. – М.: Музыка, 1976. – 192 с.

92. Кони А.Ф. Память и внимание (из воспоминаний судебного деятеля) / А.Ф.Кони // Психология внимания; [под. ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.Я.Романова]. – [2-е изд.] – М.: АСТ Астрель, 2008. – С.514-547. – (Хрестоматия по психологии)
93. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / Олег Александрович Конопкин. - М.: Наука, 1980. - 255 с
94. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: < <http://www.mon.gov.ua> >
95. Котова Л. Емоційна стійкість у формуванні інструментально-виконавської надійності майбутніх учителів музики / Ліна Котова // Рідна школа. – К., 2000. – № 12. – С.47-49.
96. Кофман Р. Виховання диригента: психологічні особливості / Роман Ісаакович Кофман. – К., «Музична Україна», 1986. – 40 с. – (Серія “Музикантові-педагогу”).
97. Кошманова Т.С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960-1998 рр.) / Тетяна Сергіївна Кошманова. – Львів: Вид-во “Світ”, 1999. – 486, [1] с.
98. Красотина Е.А. Хрестоматия по дирижированию хором: без сопр. и в сопр. ф-но: в 4 вып./ Е.Красотина, К.Рюмина, Ю.Левит; [3-е изд., испр. и доп.] – М.: Музыка, 1991. – Вып.1. – 125 с.
99. Кристи Г.В. Воспитание актёра школы Станиславского: учеб. пособ. для театр. ин-тов / Г.В.Кристи. – М.: Искусство, 1978. – 429, [2] с.
100. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников: книга для учителей и классных руководителей / Вадим Андреевич Крутецкий. – М.: Просвещение, 1976. – 303 с.
101. Курбатов М.Н. Несколько слов о художественном исполнении на фортепиано / М.Н.Курбатов. – М.: Изд-во Брокгаузен-Ефрон, 1899. – 68 с.
102. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике / Антс Аугустович Кыверялг. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.
103. Ланге Н.Н. Психологические исследования. Закон перцепции. Теория волевого внимания / Н.Н.Ланге. – Одесса: Тип. Шт. Одесск. воен. окр. – 1893. – 296 с.

104. Левитина С.С. Можно ли управлять вниманием школьника / С.С.Левитина. – М.: Знание, 1980. – 93 с.
105. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д.Левитов. – М.: Просвещение, 1964. – 221 с.
106. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по спец. «Психология» /А.Н.Леонтьев; [ред. Д.А.Леонтьева, Е.Е.Соколова]. – [4-е изд.] – М.: Смысл: Академия, 2007. – 511 с.
107. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие [для студ. вузов, обучающихся по направлению и спец. «Психология», «Клиническая психология»] / Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Смысл: Изд. центр «Академия». – 2004. – 346 с.
108. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции: конспект лекций / А.Н.Леонтьев. – М., Изд-во ун-та, 1971. – 40 с.
109. Лиля Н.Н. Развитие свойств внимания в процессе обучения учащихся начальных классов: автореф. дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогическая и возрастная психология” /Николай Николаевич Лиля – К., 1987. – 24 с.
110. Лисюк Ю.С. Методика формування музично-педагогічного саморегулювання у студентів вищих мистецьких навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теорія та методика музичного навчання” / Юлія Сергіївна Лисюк. – Київ, 2006. – 21 с.
111. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка: основні положення: навч. посібник для самост. вивч. дисциплін / В.С.Лозниця. – К.: “ЕксОб”, 1999. – 304 с.
112. Лурия А.Р. Внимание и память: материалы к курсу лекций по общей психологии / Александр Романович Лурия.– М.: МГУ, 1975. – Ч.III – 104с.
113. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: навч. посіб. /В.С. Лутай. — К.: Центр «Магістр» ТСВУ, 1996. — 256 с.
114. Макаренко А.С. О моём опыте // Педагогические сочинения: в 8-ми т. / Антон Семенович Макаренко. – М., 1984. – Т. 4. – 360 с.

115. Маккиннон Л. Игра наизусть / Лилиас Маккиннон; [пер. с англ. Ф.Соколова]. – Л.: Музыка, 1967 – 144 с.
116. Макклелланд Д. Мотивация человека / Дэвид Макклелланд. – СПб.: Питер, 2007. – 672 с. – (Серия “Мастера психологии”).
117. Максименко С.Д. Загальна психологія: навчальний посібник / Сергій Дмитрович Максименко. – [Вид. друге, перероб. та доп.] – К: Центр навчальної літератури, 2004. – 272 с.
118. Мартынова Л.А. Развитие музыкального мышления студентов музыкально-педагогического факультета в концертмейстерском классе /Л.А.Мартынова //Условия формирования педагогических умений и творческих способностей учителя музыки: сб. науч. трудов [отв. ред. Л.Г.Арчажникова]. – Ярославль: ЯГПИ, 1982. – С.123-132.
119. Марютина Т.М. О связях свойств внимания и успеваемости у учащихся 2-х классов / Т.М.Марютина, Т.А.Мешкова, Н.В.Гавриш // Вопросы психологии. – М., 1988. – № 3. – С.36-43.
120. Меженко Ю.С. Быстрое и эффективное развитие памяти, внимания и умственных способностей / Юрий Степанович Меженко. – Донецк: ООО ПКФ «БАО», 2005. – 224 с.
121. Мельничук С.Г. Проблема естетичної підготовки вчителя у педагогічній спадщині Л.Толстого, К.Ушинського і В.Острогорського / С.Г.Мельничук // Наукові записки КДПУ. Сер.: Педагогічні науки. – Кіровоград: КДПУ, 2006. – Вип. 68. – С.6-9.
122. Мельничук С.Г. Педагогіка: навч. посібник для студентів / Сергій Гаврилович Мельничук. – Кіровоград: РВЦ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2007. – Ч. I. – 145 с.
123. Мерлин В.С. Структура личности: характер, способности, самосознание: учебн. пособ. по спецкурсу «Основы психологии личности» / Вольф Соломонович Мерлин. – Пермь, 1990. – 107, [2] с.
124. Мілер’ян Є.О. Увага та її виховання у дітей / Є.О.Мілер’ян. – К.: Радянська школа, 1955. – 95 с.

125. Музыкальная психология: [хрестоматия] / сост. М.С.Старчеус. – М.: Моск. конс. им. П.И.Чайковского, 1992. – 210 с.
126. Мусин И.А. О воспитании дирижера: [очерки] / И.А.Мусин. – Л.: Музыка, 1987. – 247 с.
127. Муцмахер В.И. Формирование профессионально значимых качеств личности будущего учителя музыки / Виталий Исаакович Муцмахер; [науч. ред. А.И. Николаева]. – М.: МГПИ, 1988. – 62 с.
128. Мюнстерберг Г. Психология и учитель / Гуго Мюнстерберг; [пер. А.А.Громбаха]. – [3-е изд., испр.]. – М.: “Совершенство”, 1997. – 320с.
129. Мюнш Ш. Я – дирижер / Шарль Мюнш; [пер. с англ. М.Викторовой]. – М.: Музгиз, 1960. – 93 с.
130. Надежнина В. 10 шагов к развитию воли / Вера Надежнина. – М.: АСТ; Мн.: Харвест, 2006. – 64 с.
131. Національна доктрина розвитку освіти / Проф.- техн. освіта. – 2002. – № 3. – С.2-8.
132. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога / Генрих Густавович Нейгауз. – [5-е изд.] – М.: Музыка, 1988. – 240 с.
133. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – [4-е изд.] / Роберт Семенович Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. - Кн.1: Общие основы психологии. – 688 с.
134. Ніколаєнко П.М. Концептуально-принципові засади навчання диригування майбутніх вчителів музики / П.М.Ніколаєнко // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія.14 Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К., 2009. – Вип.8 (13). – С.121 – 125.
135. Ніколенко Д.Ф. Психічні процеси: [лекції для студ.-заочн.] /Д.Ф.Ніколенко, Л.М. Проколієнко. – К.: МО УРСР, КПІ ім.О.М.Горького, 1983. – 90 с.
136. Новикова Э. Тобиас Маттей /Э.Новикова // Музыкальное исполнительство: сб. статей; [сост. и общ. ред. И.М.Ямпольский]. – М., Музыка, 1972. – Вып. 7. – 351 с.

137. Общая психология: Словарь // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: в 6-ти т.; [под общ.ред. А.В.Петровского]. – М.: ПЕР СЭ, СПб.: Речь, 2005. – 251 с.
138. Основы психологических знаний: учебное пособие / [авт.-сост.Г.В.Щекин]. – К.: МЗУУП, 1994. – 112 с.
139. Островский А. Творческая задача исполнителя / А.Островский // Вопросы музыкально-исполнительского искусства; [ред. Г.Я.Эдельман]. – М.: Музыка, 1967. – Вып.4. – С.3-21.
140. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
141. Падалка Г.М. Формування естетичної свідомості майбутніх вчителів музики в процесі залучення їх до оцінно-вибіркових дій / Г.М.Падалка // Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К.: НПУ, 2002. – Вип. 3. – С.46-52.
142. Пазовский А.М. Записки дирижёра / Арий Моисеевич Пазовский. – М.: Сов. композитор, 1968. – 557, [1] с.
143. Панушкина Л.А. Исследование психологических особенностей внимательности у школьников / Л.А.Панушкина // Вопросы психологии познавательной деятельности школьников и студентов: межвуз. сб. науч. трудов; [отв. ред. И.Л.Баскакова]. – М.: МГПИ, 1988. – С.166-173.
144. Педагогічна творчість і майстерність: хрестоматія / [укл. Н.В.Гузій]. – К.: ІЗМН, 2000. – 168 с.
145. Петровский А.В. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений /А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский. – М.: Издательский центр “Академия”, 1998. – 512 с.
146. Петрушин В.И. Музыкальная психология: учеб. пособие для студ. и препод. / Валентин Иванович Петрушин. – М.: Гуманитарно-издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 384с.

147. Петухов В.В. Развитие музыкально-исполнительского мастерства как формирование высшей психической функции / В.В.Петухов, Т.В.Зеленкова // Вопросы психологии. – М., 2002. – №3. – С.20-32.
148. Пидкасистый П.И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / Пидкасистый П.И, Фридман Л.М., Гарунов М.Г. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
149. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения / Николай Иванович Пирогов; [отв. ред. А.Н.Алексюк]. – М.: Педагогика, 1985. – 496 с. – (Педагогическая библиотека).
150. Платонов К.К. Структура и развитие личности / Константин Константинович Платонов. – М.: Наука, 1986. – 254, [1] с.
151. Прокофьев Г.П. Формирование музыканта-исполнителя / Григорий Петрович Прокофьев; [ред. Б.М.Теплова]. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 480.
152. Психологія: підручник / [Трофімов Ю.Л., Рибалка В.В., Гончарук П.А. та ін.]; за ред. Ю.Л.Трофімова. – [4-те вид., стереотип.]. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.
153. Психология внимания / [под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.Я.Романова]. – [2-е изд. перераб и доп.]. - М.; АСТ; Астрель, 2008. – 704 с. – (Хрестоматия по психологии).
154. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений / [Кирнарская Д.К., Киященко Н.И., Тарасова К.В и др.]; под ред. Г.М.Цыпина. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 368 с.
155. Птица К.Б. О хоровом дирижировании / К.Б.Птица // Работа в хоре: сб. статей; [ред. Д.Л.Локшин]. – М.: ВЦСПС ПРОФИЗДАТ, 1960. - С.221-280.
156. Пустовит В.И. Формирование распределенного внимания в процессе профессиональной подготовки учителя-музыканта (на материале концертмейстерского класса педвуза): автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Методика преподавания музыки и музыкальное воспитание”/Виктория Ивановна Пустовит. – М., 1981. – 16 с.

157. П'ятакова Г.П. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі: навч.-метод. посіб. для студ. та магістр. вищої школи / Г.П.П'ятакова, Н.М.Заячківський. – Львів: Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. – 55 с.
158. Раабен Л.Н. Л.Ауэр в России / Л.Н.Раабен // Вопросы музыкально-исполнительского искусства: сб. статей; [под ред. Л.Гинзбурга, А.Соловцова]. – М.: Гос. муз. изд-во, 1958. – Вып. 2. – С.213-256.
159. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике / Владимир Григорьевич Ражников. – М.: Музыка, 1989. – 139, [1] с.
160. Ражников В.Г. Формирование и воспроизведение дирижерского замысла / В.Г.Ражников // Вопросы психологи. – М., 1973. – № 2. – С.15-18.
161. Развитие психофизиологических функций взрослых людей / [ред. Б.Г.Ананьева, Е.И.Степановой]. – М.: Педагогика, 1972. – 248с.
162. Развитие эстетической активности школьников: пособие для учителя / [Андриевский Б.М., Арзямова Г.В., Бутенко Н.И. и др.]; под ред. В.Г.Бутенко. – К.: АНП Украины, 1992. – 174 с.
163. Рибо Ш. Психологія вниманія / Ш.Рибо [пер. с франц.А.Цомакіонь]. – СПб.: Общественная Польза, 1982. – 102 с.
164. Рибо Т. Психологія вниманія / Т.Рибо [пер. с франц.]. - Киев-Харьков: Южно-Русское изд-во Ф.А.Югансона, 1897. - 179 с. (Всеобщая Библиотека).
165. Римский-Корсаков Н.А. Эпидемия дирижерства / Н.А.Римский-Корсаков // Дирижерское исполнительство: практика, история, этика; [ред.-сост. Лео Гинзбург]. – М.: Музыка, 1975. – С.157.
166. Ростовський О.Я. Актуальні проблеми музично-педагогічної освіти / Олександр Якович Ростовський // Наукові записки: психолого-педагогічні науки. – Ніжин: НДПУ імені М.Гоголя, 2004. – № 2. – С.6-10.
167. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологи / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2006. – 713с.
168. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна і мистецька: навч. посіб. / Оксана Петрівна Рудницька – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

169. Русова С. Вибрані педагогічні твори: у 2 кн. / Софія Русова. – К.: Либідь, 1997. – Кн.2. – 318 с.
170. Савшинский С.И. Работа пианиста над музыкальным произведением / Самарий Ильич Савшинский. – Л.: Музыка, 1964. – 186с.
171. Савшинский С. Режим и гигиена работы пианиста / С.Савшинский. – Л.: Советский композитор, 1963. – 118 с.
172. Самчук С. Саморегуляція навчальної діяльності – основний шлях формування професійної самостійності майбутнього вчителя музики / Світлана Самчук // Науково-методичний журнал “Нова педагогічна думка”. – К., 2000. – № 1. – С.32-35.
173. Семененко Е.И. Регулирующая роль внимания в процессе деятельности: автореф. дис на соискание учен. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 “Общая психология” / Елена Ивановна Семененко. – М., 1976. – 24 с.
174. Сергеев К.К. Общая психология как точная наука / Константин Константинович Сергеев – Херсон, 1995. – 237 с.
175. Скрипкина Э.А. Развитие сознательности и эмоциональности в процессе работы над хоровым произведением в классе дирижирования / Э.А.Скрипкина // Вопросы хороведения на музыкально-педагогическом факультете: сб. науч. трудов; [ред. кол. О.П.Соколова, Г.П.Стулова, Б.Д.Критский]. – М., 1981. – С.102-117.
176. Скрипченко О.В. Основи психолого-педагогічного аналізу уроку з практикумом: навчальний посібник / Скрипченко О.В., Лисянська Т.М., Скрипченко Л.О. – К.:НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. – 200 с.
177. Словарь-справочник по педагогике / [авт.-сост. В.А.Мижериков]; под общ. ред. П.И.Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
178. Словник-хрестоматія педагогічних понять: навчальний посібник для студентів, аспірантів, викладачів / [упоряд. Г.П.Шевченко та ін.]. – Луганськ: вид-во СНУ ім. В.Даля, 2004. – 272 с.
179. Смирнова Т.А. Вища диригентсько-хорова освіта в Україні: минуле та сучасність: [монографія] / Т.А.Смирнова. – Харків: Константа, 2002. – 256с.

180. Смирнова Т.А. Специфіка творчого самовираження студентів у процесі їх диригентсько-хорової освіти / Т.А.Смирнова // Наукові записки: психолого-педагогічні науки. – Ніжин: НДПУ імені М.Гоголя, 2004. – № 2. – С.63-69.
181. Солодухова О.Г. О переключении внимания учащихся в процессе усвоения ими нового материала / О.Г.Солодухова // Возрастные особенности познавательной деятельности школьников и студентов: сб. науч. трудов; [отв. ред. И.Л.Баскакова]. – М.: МГПИ, 1979 – С.26-32.
182. Солнцева Л.С. Влияние занятий некоторыми видами спорта на возрастную динамику объема внимания. (Экспериментальное исследование): автореф. дисс. на соиск. учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теория и методика профессионального образования”/ Лидия Сергеевна Солнцева. – М., 1973. – 16 с.
183. Софроній З.В. Проблеми реалізації міжпредметних зв'язків у музично-виховному процесі учнів ЗОШ / Зоя Софроній // Науковий вісник Чернівецького університету: зб. наук. праць. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2003. – Вип.179. – С.139-146.
184. Софроній З.В. Значення міжпредметних зв'язків у професійному становленні майбутніх вчителів музики / Зоя Софроній // Науковий вісник Чернівецького університету: зб. наук. праць. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2003. – Вип.181. – С.178-186.
185. Софроній З.В. Роль міжпредметних зв'язків у творчому розвитку особистості вчителя музики / Зоя Софроній // Науковий вісник Чернівецького університету: зб. наук. праць. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2004. – Вип.210. – С.156-161.
186. Софроній З.В. Міжпредметні зв'язки в процесі підготовки вчителя музики / Зоя Софроній // Науковий вісник Чернівецького університету: зб. наук. праць. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2005. – Вип.255. – С.138-142.
187. Софроній З.В. До проблеми розвитку уваги майбутнього вчителя / З.В.Софроній // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість

учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. – К., 2008. – Вип.8 (18). – С.24-28.

188. Софроній З.В. Психолого-педагогічний аспект формування уваги у майбутніх учителів / З.В.Софроній // Наукові записки: зб. наук. статей Нац. пед. ун-ту імені М.П.Драгоманова – К.: Вид-во НПУ, 2008. – Випуск LXXIV (74). – С.191-200. – (Серія педагогічні та історичні науки).
189. Софроній З.В. Зміст фахової підготовки майбутніх учителів у здійсненні керівництва увагою школярів / З.В.Софроній // Наукові записки: зб. наук. статей Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ, 2008. – Випуск LXXV (75). – С.210-218. – (Серія педагогічні та історичні науки).
190. Софроній З.В. Проблема формування основних видів уваги майбутніх учителів у процесі фахової підготовки у педагогічних університетах / Зоя Софроній // Науковий вісник Чернівецького університету: зб. наук. праць. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2008.– Вип.405. – С.161-168.
191. Софроній З.В. Специфіка формування уваги майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки / Зоя Софроній // Науковий вісник Чернівецького університету: зб. наук. праць. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2008. – Вип.419. – С.159-167.
192. Софроній З.В. Психолого-педагогічні умови формування уваги майбутніх учителів музики у процесі музично-виконавської підготовки /З.В.Софроній // Науковий часопис НПУ імені М.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К., 2009. – Вип.8 (13). – С.141-145.
193. Софроній З.В. Формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін / З.В.Софроній // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць. – Київ–Вінниця: ТОВ фірма “Планер”, 2009. – Вип.21. – С.515-520.
194. Софроній З.В. Мотиваційний аспект формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової діяльності / З.В.Софроній // Вісник Глухівського державного педагогічного

університету. – Глухів: ГДПУ, 2009. – Вип.14. – С.27-33. – (Серія: Педагогічні науки).

195. Софроній З.В. Формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у мотиваційно-емоційному вимірі / Зоя Василівна Софроній // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2009. – Вип. LIV (54). – С.376-381.
196. Софроній З.В. Діагностика рівня сформованості виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової діяльності / Зоя Софроній // Науковий вісник Чернівецького ун-ту. Педагогіка та психологія. – Чернівці: ЧНУ, 2009. – Вип.471. – С.162-172.
197. Софроній З.В. До питання інтеграції змісту навчання у процесі підготовки майбутніх учителів музики / З.В.Софроній // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти: Матеріали третіх Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань. – Ірпінь: Національна академія ДПС України, 2005. – С.159-161.
198. Софроній З.В. Проблеми формування уваги майбутніх учителів у педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського / Зоя Софроній // Василь Сухомлинський – видатний педагог, гуманіст, мислитель ХХ століття: матеріали педагогічних читань (Чернівці, 19-20 вересня 2008 р.) / Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. – Чернівці: Технодрук, 2008. – С.239-243.
199. Софроній З.В. Регулююча функція виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової діяльності / Зоя Софроній // VII Культурологічні читання пам'яті Володимира Подкопаєва “Культурна трансформація сучасного українського суспільства”: зб. матеріалів Всеукр. науково-практичної конференції (Київ, 4-5 червня 2009 р.) – К.: ДАКККіМ, 2009. – Ч.1. – С.363-365.
200. Софроній З.В. Ретроспективний аналіз проблеми формування уваги майбутніх учителів музики / Зоя Василівна Софроній // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: зб.

- матер. VI мистецько-педагог. читань пам'яті професора О. П. Рудницької. – Чернівці: Зелена Буковина, 2010. – С.235-236.
201. Софроній З.В. Методичні рекомендації з спецкурсу “Методичні засади виконавської уваги майбутніх учителів музики” / З.В.Софроній. – Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. – 58 с.
202. Станиславский К.С. Работа актера над собой / Константин Сергеевич Станиславский. – М.: Искусство, 1985. – Ч. I.: Работа актера над собой в творческом процессе переживания. – 1985. – 472 с.
203. Станкин М.И. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения: кн. для учителей школ, препод. сред. спец. и высш. учеб. заведений / Михаил Иосифович Станкин. – М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1998. – 368 с.
204. Столяренко А.М. Общая и профессиональная психология: учеб. пособие для средн. проф. уч. заведений / Алексей Михайлович Столяренко – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 382 с. – (Серия “Среднее профессиональное образование: PERFICE TE”)
205. Страхов В.И. Внимание в структуре личности: учеб.-метод. пособие для студ. пед. ин-тов / Владимир Иванович Страхов. – Саратов: СГПИ, 1969. – 19 с.
206. Страхов В.И. Воспитание внимания школьников-гимнастов / Владимир Иванович Страхов. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1964. – 168 с.
207. Страхов В.И. Коллективное внимание как проблема психологии / В.И.Страхов // Психология внимания и мышления: [метод. разработка для учителей и студентов] / общ. ред. В.И.Страхова. – Саратов: СГПИ, 1980, С.23-44.
208. Страхов В.И. Психологический анализ педагогического такта у студентов-практикантов / В.И.Страхов // Вопросы психологии. – М., 1959. – № 6. – С.169-174.
209. Страхов В.И. Психологические исследования внимания / В.И.Страхов // Вопросы психологи внимания; [ред. А.И.Обухова]. – Саратов: СГПИ, “Полиграфист”, 1974. – Вып. VI. – С.35-44.

210. Страхов И.В. Психологический анализ внимания учащихся на уроках труда / И.В.Страхов // Вопросы психологии. – М., 1961. – № 2. – С. 29-40.
211. Страхов И.В. Психология внимания / Иван Владимирович Страхов. – Саратов: СГПИ, 1958. – 51 с.
212. Страхов И.В. Психология внимания: лекция для студ. пед. ин-тов / Иван Владимирович Страхов. – Саратов: СГПИ, 1968. – 51 с.
213. Страхов И.В. Психологические критерии воспитанности внимания / И.В.Страхов // Вопросы психологии внимания; [ред. А.И.Обухова] – Саратов: СГПИ, “Полиграфист”, 1974. – Вып VI. – С.12-23.
214. Стулова Г.П. Хоровой класс. Теория и практика вокальной работы в детском хоре / Галина Павловна Стулова. – М.: Просвещение, 1988. – 126 с.
215. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5-ти т. / Василь Олександрович Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.2. – 670 с.
216. Сэт Э.К. Развитие творческой активности студентов в классе хорового дирижировании музыкально-педагогического факультета педагогического института: автореф. дисс. на соиск. учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Методика преподавания музыки и музыкальное воспитание”/ Эрна Карловна Сэт. – М., 1973. – 21 с.
217. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2-х т. / Борис Михайлович Теплов; [ред.-сост. Н.С.Лейтес, И.В.Равич-Щербо] – М.: Педагогика, 1982. – Т.2. - 359 с.,
218. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Борис Михайлович Теплов. – М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. – 335 с.
219. Титченер Э.Б. Внимание / Э.Б.Титченер // Хрестоматия по вниманию; [под. ред. А.Н.Леонтьева, А.А.Пузыря, В.Я.Романова]. – М.: МГУ, 1976. – С.26-49.
220. Тихомирова Н.Ф., Скляр П.П. Основи загальної та музично-педагогічної психології: навч. посіб. / Н.Ф.Тихомирова, П.П.Скляр. – Луганськ: Вид-во “Глобус”, 2004. – 272 с.
221. Тлумачний словник сучасної української мови / [уклад.: Л.П.Коврига, Т.В.Ковальова, В.Д.Пономаренко]; за ред. В.С.Калашника. – Харків: Белкар-книга, 2005. – 800 с.

222. Тлумачний словник української мови. Близько 20000 слів і словосполучень / [укл. Н.Д.Кусайкінка, Ю.С.Цибульник]; за заг. ред. В.В.Дубічинського. – Харків: Книжковий Клуб “Клуб Сімейного Дозвілля”, 2010. – 608 с.
223. Токина Н.Н. Индивидуально-типологические особенности внимания в творческом процессе музыканта-исполнителя / Н.Н.Токина // Вопросы психологии внимания. – Саратов: СГПИ, 1977. – Вып. IX. – С.113-125.
224. Узнадзе Д.Н. Общая психология / Дмитрий Николаевич Узнадзе; [пер. с грузинского Е.Ш.Чомахидзе]; под ред. И.В.Имедадзе. – М.: Смысл; СПб.: Питер, 2004. – 413 с. – (Серия “Живая классика”).
225. Україна ХХІ століття. Державна національна програма “Освіта” – К.: Райдуга, 1994. – 61с.
226. Українська педагогіка в персоналіях: у двох кн.: навч. посіб. для студентів вищих навч. закл. / [Сухомлинська О.В., Дічек Н.П., Самосплавська Т.О. та ін.]; за ред. О.В.Сухомлинської. – К.: Либідь, 2005. – Кн.1: X-XIX століття. – 624 с.
227. Управляемое формирование психических процессов / [под ред. П.Я.Гальперина]. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1977. – 198 с.
228. Учебно-методическое пособие по курсу «Психодиагностика». Раздел «Внимание» / [сост. Е.И.Ивутина, Г.С.Касимова]. – Киров: Изд-во ВГПУ, 2001. – 64 с.
229. Ушинский К.Д. Собрание сочинений / Константин Дмитриевич Ушинский; [ред. кол. А.М.Еголин]. – М.-Л.: АПН РСФСР, 1950. – Т.10. Материалы к третьему тому “Педагогической антропологии”, 1950. – 665 с.
230. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: В 2-х т./ Костянтин Дмитрович Ушинський; [пер. з рос./ ред.-кол. В.М.Столетов та ін.]. – К.: Рад.школа, 1983. – Т.І. Теоретичні проблеми педагогіки. – 1983, – 488 с. – (Пед. б-ка).
231. Фейгин М. Воспитание и совершенствование музыканта-педагога / Моисей Эммануилович Фейгин. – М.: Советский композитор, 1973. – 156 с.
232. Финкельберг Н. Б.Л.Яворский об исполнительстве / Н.Финкельберг // Музыкальное исполнительство: десятый сб.статей; [ред. В.Ю.Григорьева, В.А.Натансона]. – М.: Музыка, 1979. – С.3-21.

233. Фоменко Л.Н. Развитие внимания взрослых (18-35 лет): автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. псих. наук: спец. 21960 “Общая психология” / Л.Н.Фоменко. – Ленинград, 1972. – 24 с.
234. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции / Зигмунд Фрейд. – М.: Наука, 1989. – 456с.
235. Фуртвенглер В. Статьи. Беседы. Из записных книжек / В.Фуртвенглер // Дирижерское исполнительство: практика, история, этика; [ред.-сост. Лео Гинзбург] – М.: Музыка, 1975. – С.398-440.
236. Хрестоматия по вниманию / [под ред.: А.Н.Леонтьева, А.А.Пузыря, В.Я.Романова]. – М.: МГУ, 1976. – 295 с.
237. Худолеев Ю.Ф. Активизация внимания аудитории / Ю.Ф.Худолеев. – М.: Знание, 1983. – 64с. – (Новое в жизни, науке, технике).
238. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: учеб. пособ. / Цагарелли Ю.А. – СПб.: Изд-во «Композитор* Санкт-Петербург», 2008. – 368, [1] с.
239. Цыпин Г.М. Музыкально-исполнительское искусство: Теория и практика / Г.М.Цыпин. – СПб: Алетейя, 2001. – 320 с.
240. Цыпин Г.М. Развитие учащегося-музыканта в процессе обучения игре на фортепиано / Геннадий Моисеевич Цыпин – М.: МГПИ, 1975. – 107 с.
241. Чаркова М.Н. Особенности развития свойств внимания под влиянием мотивации / М.Н.Чаркова // Психологическая наука и образование. – М., 2003. – № 2. – С.26-33.
242. Чесноков П.Г. Хор и управление им: [пособ. для хоровых дирижеров] / Павел Григорьевич Чесноков. – М.: Музгиз, 1961. – 240 с.
243. Чехов М.А. Литературное наследие: В 2-х т / Михаил Александрович Чехов. – М.: Искусство, 1986. – Т 2: Об искусстве актера. – 439 с.
244. Чуприкова Н.И. О нейрофизиологических основаниях ограниченности объема внимания и памяти / Н.И.Чуприкова // Вопросы психологии. – М., 1968. – № 2. – С.23-37.

245. Шамова Т.И. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П.; [ред.Т.И.Шамовой]. – М.: Гуманитарный изд.центр ВЛАДОС, 2001. – 320с.
246. Шацкая В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / Валентина Николаевна Шацкая. – М.: Педагогика, 1975. – 200 с.
247. Шевнюк О.Л. Формування художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Теорія та історія педагогіки” / Олена Леонідівна Шевнюк. – К., 1995. – 22 с.
248. Шерхен Г. Учебник дирижировании / Герман Шерхен // Дирижерское исполнительство: практика, история, этика; [ред.-сост. Лео Гинзбург] – М.: Музыка, 1975. – С.208-263.
249. Шульгіна В.Д. Українська музична педагогіка / Валерія Дмитрівна Шульгіна. – К.: ДАКККіМ, 2008. – 240 с.
250. Щапов А.П. Фортепианная педагогика: методическое пособие / Арсений Петрович Щапов. – М., Советская Россия, 1960. – 171 с.
251. 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, [1] с.
252. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе: кн. для учителя / Галина Ивановна Щукина. – М.: Просвещение, 1986. – 143 с.
253. Экспериментальное исследование внимания: сб. статей / [отв.ред. И.Л.Баскакова]. – М.: МГПИ им.В.И.Ленина, 1970. – 184 с.
254. Эстрина Т.А. Подготовка студента к работе с хором / Т.А.Эстрина // Вопросы хороведения на музыкально-педагогическом факультете: сб. науч. трудов; [ред. кол. О.П.Соколова, Г.П.Стулова, Б.Д.Критский]. – М., 1981. – С.37-48.
255. Юник Д.Г. Психолого-педагогічний аспект формування виконавської надійності інструменталіста в концертному виступі / Д.Г.Юник, Т.І.Юник // Питання культурології: міжвідомчий зб. наук. ст. – К.: Київ.держ.ін-т к-ри. – Вип..14. – 1996. – С.310-330.

256. Юник Д.Г. Увага як фактор формування виконавської надійності баяніста у вузах музично-педагогічної спеціальності: автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Методика викладання музики та методика музичного виховання” / Дмитро Григорович Юник. – К., 1993. – 17 с.
257. Юрчинська Г.К. Практикум із загальної психології: психічні процеси “Увага” і “Пам’ять”: навчальний посібник / Г.К.Юрчинська. – К.: Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет”, 2003. – 83 с.
258. Яворский Б.Л. [сост., ред. и предисл. И.С.Рабинович: в 2-х т.] / Болеслав Леопольдович Яворский; [под общ. ред. Д.Шостаковича]. – М.: Музыка, 1964. – Т.І.: Воспоминания, статьи и письма. – 1964. – 670 с.
259. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / Павел Максимович Якобсон. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.
260. Якобсон П.М. Психология художественного творчества / Павел Максимович Якобсон. – М., «Знание», 1971. – 48 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Серия «Искусство»).
261. Яконюк В.Л. Развитие интереса к профессии учителя музыки / Вадим Леонтьевич Яконюк. – Мн.: Высш. школа, 1979. – 104 с.
262. Broadbent D.E. Perception and Communication / D.E.Broadbent – L.: Pergamon Press, 1958. – 338 p.
263. Broadbent D.E. Decision and Stress / D.E.Broadbent. – L.: Academic Press, 1971. – 522 p.
264. Deutsch J.A. Attention: some theoretical considerations / J.A.Deutsch, D.Deutsch // Psychological Review, 1963. – V.70, № 1. – P.80 – 90.
265. Kahneman D. Attention and Effort. Englewood Cliffs / Daniel Kahneman. - N.J.: Prentice Hall, 1973. – 245 p.
266. Treisman A.M. Verbal cues, language and meaning in selective attention / A.M.Treisman // American Journal of Psychology. – 1964. – V.77, № 2. – P. 206–219.
267. Treisman A.M. Contextual cues in selective listening / A.M.Treisman // Quarterly Journal of Experimental Psychology. – 1960. – V.12, Pt.4. – P.242–248.



021781

УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА

58012, м. Чернівці, вул. М.Коцюбинського, 2, тел. (0372) 526235, факс (0372) 552914, e-mail: rector@chnu.cv.ua

26.10.09 № 14-88/2564

на № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Софроній Зої Василівни

на тему: “Методика формування виконавської уваги майбутніх
учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін”

за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Дисертантка З.В.Софроній протягом 2007-2009 рр. здійснювала апробацію експериментальної методики дисертаційного дослідження “Методика формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін” за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання у навчальний процес кафедри музики факультету педагогіки, психології і соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Запропонована дисертанткою експериментальна методика формування виконавської уваги майбутніх учителів музики – майбутніх керівників дитячих хорових колективів охоплювала усі види навчальної діяльності у процесі вивчення дисциплін диригентсько-хорового циклу і показала досить високу результативність на відкритих заняттях з хорового диригування, хорового класу і практикуму роботи з хору. Впровадження спецкурсу “Методичні засади виконавської уваги майбутніх учителів музики” позитивно вплинуло на якість диригентсько-хорової підготовки студентів, сприяло підвищенню рівня самостійності й активності студентів.

Результати, отримані в процесі апробації матеріалів дисертаційного дослідження Софроній З.В. “Методика формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін” підтверджують їх практичну значущість й доцільність впровадження у масову практику вищих музично-педагогічних закладів.

Проректор з наукової роботи



проф. Ушенко О.Г.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

імені М.П. ДРАГОМАНОВА

01601, м.Київ-30, вул. Пирогова, 9
Т. 234-11-08, факс 234-22-51

15.12.2009р. № 07-10/3142

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Софроній Зої Василівни «Методика формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін» за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

У процесі викладання диригентсько-хорових дисциплін в Інституті мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова протягом 2007-2009 навчальних років були використані матеріали наукового дослідження Софроній Зої Василівни, присвяченого проблемі підготовки майбутніх учителів до формування у них виконавської уваги та методичних рекомендацій з спецкурсу «Методичні засади виконавської уваги майбутніх учителів музики» (друкований і мультимедійний електронний варіанти).

Процес формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у циклі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, запроваджений З.В.Софроній складався з послідовних етапів педагогічної роботи, а саме: підготовчо-спонукального, операційно-керованого, творчо-діяльнісного. Матеріали дослідження були використані під час підготовки та викладання лекційних курсів «Методика музичного виховання», «Методика викладання хорового диригування» для студентів III-V курсів денної та заочної форм навчання. Результати використання методичних рекомендацій з спецкурсу «Методичні засади виконавської уваги майбутніх учителів музики» обговорювалися під час науково-практичних конференцій, на засіданнях кафедри методики музичного виховання та хорового диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Проректор-директор Інституту мистецтв

Авдієвський А.Т. Авдієвський

Проректор з наукової роботи
НПУ імені М.П. Драгоманова

Г.І. Волинка Г.І. Волинка

Міністерство освіти і науки України
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені Григорія Сковороди»
08401, м. Переяслав-Хмельницький,
вул. Сухомлинського, 30
тел.: (04467) 5-63-89
факс: 5-63-94
На № 16.03.10. від № 260



Ministry of Education and Science of Ukraine
STATE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION
«PEREYASLAV-KHMELNYTSKY
HRYHORIY SKOVORODA
STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY»
30, Sukhomlynskyi Str.
Pereyaslav-Khmelnytsky
08401
tel.: (04467) 5-63-89
fax: 5-63-94

Довідка
про впровадження матеріалів дисертаційного дослідження
аспірантки НПУ ім.П.Драгоманова
Софроній Зої Василівни
на тему: “Методика формування виконавської уваги майбутніх учителів
музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін”
за спеціальністю – 13.00.02 – “Теорія та методика музичного навчання”

Державний вищий навчальний заклад “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” засвідчує що протягом 2007-2009 н.р. здійснювалося впровадження результатів науково-методичного дослідження З.В.Софроній у навчально-виховний процес підготовки майбутніх учителів музики – керівників хорових колективів. Запропонована експериментальна методика формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у циклі вивчення дисциплін диригентсько-хорового напрямку й впровадження спецкурсу “Методичні засади виконавської уваги майбутніх учителів музики”, показала досить високу результативність, про що свідчить суттєве посилення позитивної мотивації студентів до виконавської диригентсько-хорової діяльності, підвищення якості виконавської й методичної підготовки майбутніх фахівців.

Впровадження запропонованої дисертанткою авторської моделі стадіальної циклічності формування виконавської уваги та поетапної методики її забезпечення системою оригінальних прийомів і методів, дозволило оптимізувати процес формування виконавської уваги майбутніх учителів музики, на її основі активізувати розвиток інших професійно-значимих якостей майбутніх керівників дитячих хорових колективів.

Результати науково-педагогічного моніторингу дають підстави стверджувати, що впровадження методики формування виконавської уваги майбутніх учителів музики, розробленої З.В.Софроній, дозволило на 19,2% підвищити якість виконавської диригентсько-хорової підготовки. Таким чином, можна констатувати, що методика формування виконавської уваги майбутніх учителів музики, запропонована З.В.Софроній містить теоретичну, методичну і практичну цінність для впровадження у практику фахової підготовки майбутніх учителів музики у ВНЗ.

Проректор з наукової роботи



С.М.Рик

Міністерство освіти і науки
України

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
72312, м. Мелітополь, вул. Леніна, 20
Телефакс 440464, 440360
E-mail: rectorat@mdpu.org.ua



Министерство образования и науки
Украины

Мелитопольский государственный
педагогический университет
имени Богдана Хмельницкого
72312, г. Мелитополь, ул. Ленина, 20
Телефон, факс: 440464, 440360
E-mail: rectorat@mdpu.org.ua

“ 29 ” березня 2010 р. вих. 06/550

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Софроній Зої Василівни на тему “Методика формування
виконавської уваги майбутніх учителів музики
у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін”
за спеціальністю 13.00.02 – “Теорія та методика музичного навчання”

Упродовж 2007-2009 рр. на факультеті мистецтв та художньої освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького здійснено апробацію матеріалів дисертаційного дослідження З. В. Софроній. Запропонована дисертанткою експериментальна методика сприяла оволодінню студентами необхідним тезаурусом щодо проблеми формування виконавської уваги.

Оригінальність авторського підходу до розробки моделі стадіальної циклічності формування виконавської уваги майбутніх учителів музики та поетапної методики її реалізації дозволила сформувати у студентів усталений інтерес до вивчення фахових дисциплін, оптимізувати процес засвоєння музичних творів та підвищити якість їх виконання. У ході дослідно-експериментальної роботи студенти оволодівали методами самомотивації, опановували технологію проведення мотиваційних тренінгів і аутотренінгів, освоювали інтерактивні й інноваційні методи та прийоми саморегуляції уваги як під час розбору музичних творів, так і в процесі сценічної діяльності. Підсумкові статистичні вимірювання виявили позитивну динаміку формування виконавської уваги майбутніх учителів музики в ході вивчення фахових дисциплін та засвідчили ефективність запропонованої методики.

Ректор



І. П. Аносов