

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М. П. ДРАГОМАНОВА**

ЯРОШЕВСЬКА ЛАРИСА ВІТАЛІЇВНА

На правах рукопису

УДК 378.011.3-051:784]:001.895

**МЕТОДИКА ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ НА ОСНОВІ ТРАДИЦІЙ
ОДЕСЬКОЇ ХОРОВОЇ ШКОЛИ**

13.00.02 - теорія та методика музичного навчання

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник
кандидат педагогічних наук, доцент
ПАРФЕНТЬЄВА Ірина Петрівна

Київ – 2017

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ	12
1.1. Історичні витoki диригентсько-хорової педагогіки	12
1.2. Теоретико-методологічні підходи дослідження диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики	31
Висновки до першого розділу	45
РОЗДІЛ II МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ НА ОСНОВІ ТРАДИЦІЙ ОДЕСЬКОЇ ХОРОВОЇ ШКОЛИ	47
2.1. Історичні аспекти диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики на основі традицій Одеської хорової школи	49
2.2. Компонентна структура диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики	74
Висновки до другого розділу	97
РОЗДІЛ III ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З МЕТОДИКИ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ	100
3.1. Констатувальний етап експерименту з методики диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики	100
3.2. Методика диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики та результати формувального експерименту	119
Висновки до третього розділу	148
ВИСНОВКИ	150
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	153
ДОДАТКИ	176

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Стратегія розвитку мистецько-педагогічної освіти сьогодення пов'язана із внесенням інноваційних перетворень до її змісту і має ґрунтуватись на вирішенні завдань щодо якісної професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта, що, на наш погляд, потребує удосконалення мистецько-технологічних шляхів її реалізації. Тобто, досягнення внутрішньої єдності музично-педагогічної освіти має відбуватися за рахунок осягнення духовних важелів мистецтва й удосконалення музично-виконавської практики.

Питання професійної підготовки студентської молоді, майбутніх учителів музики знаходяться в руслі проблем, які сьогодні розв'язує педагогічна наука. Від того, яким буде сучасний учитель-музикант, як він розпочне свою педагогічну діяльність, чи здатний буде зважити вимоги, які ставить перед ним суспільство, залежить рівень освіти, вихованості та культури школярів. Ця вимога значною мірою стосується системи вищої освіти, дисциплін художнього циклу, в якому музиці належить особливе місце. Вузівська підготовка майбутнього вчителя музики вимагає складних за своєю структурою професійних якостей, які формуються в процесі навчання.

Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті передбачає створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України. Необхідність орієнтації педагогічного процесу на індивідуальність людини, узгодження її особистісного досвіду із змістом освіти вимагають переосмислення мети, завдань і методів фахової підготовки майбутніх учителів музики, створення та втілення у практику як традиційних, так і інноваційних форм і методів навчання. В умовах демократичних перетворень усіх сторін суспільного життя проблема диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики стає дедалі актуальнішою і вирішення її багато в чому залежить від активізації навчального процесу в оновленій освіті.

Важливе місце в системі підготовки майбутнього педагога-музиканта займає цикл диригентсько-хорових дисциплін. Це визначається специфікою роботи фахівця, яка спрямована на практичне вирішення завдань формування особистості засобами хорового співу. Одним із ефективних шляхів практичної реалізації цієї проблеми, на нашу думку, є оновлена методика диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики, яка консолідує в собі як новітні технології, так і історичні національні та регіональні традиції. Це є логічним результатом навчання і в майбутньому стане важливим принципом професійної майстерності сучасного вчителя музики.

Успішне вирішення завдань музично-естетичного та художньо-творчого розвитку дітей в загальноосвітній школі знаходиться в прямій та безпосередній залежності від рівня професійної майстерності, ерудиції, культури педагога-музиканта. В умовах будівництва нового суспільства проблема підготовки творчої, професійно-компетентної особистості вчителя, здатного до нових пошуків та відкриттів з позиції ефективності його диригентсько-хорової підготовки, набуває особливої актуальності. Коло питань набуття диригентсько-хорових компетенцій багатогранно і різноманітно. Так само різноманітні й погляди психологів та педагогів на їх вирішення.

Разом з тим розв'язання проблеми процесу спеціальної підготовки майбутніх учителів музики, зокрема їх диригентсько-хорової освіти на національних та регіональних традиціях, не знайшла достатнього висвітлення у науковій та навчально-методичній літературі. Освіті сьогодні необхідні не просто хороші вчителі, а вчителі-технологи, вчителі-новатори, наставники з інноваційним мисленням. Це має підвищувати відповідальність як за розвиток особистості дитини, що постійно розвивається та вдосконалюється, так і диригентсько-хорової освіти як системи, що теж перебуває в розвитку.

Розгляд системи диригентсько-хорової підготовки в Україні показує, що складалася й усталювалася вона протягом багатьох століть. Зробивши

огляд наукової літератури, можна дійти до висновку, що основні зусилля вчених зосереджувалися на збиранні та пізнанні історико-теоретичного матеріалу з даного питання. В цьому напрямку вагомий внесок зробили дослідники другої половини XIX - початку XX ст. І.Вознесенський, А.Преображенський, Д.Розумовський, С.Смоленський, П.Єфименко, С.Миропольський, П.Бажанський, К.Харлампович та ін. У фундаментальних працях, наукових і публіцистичних статтях П.Андрєєва, Дж.Бетса, П.Козицького, В.Орлова, та ін., виносяться актуальні проблеми співацької освіти, моральні аспекти хорової музики, професійна підготовка хормейстерів, побут співаків, тощо.

Важливу роль у музичному вихованні молоді відіграли педагоги Н.Брюсова, О.Городцов, О.Кошиць, М.Румер, В.Шацька, Б.Яворський, які розпочали свою діяльність на початку XX ст.

Теорія і методика диригентсько-хорової підготовки набула сучасних рис в 40-х роках XX ст., коли були сформовані кафедри хорового диригування в консерваторіях Києва, Одеси, Львова, Харкова. Засвідчується великий вплив на перебіг цього процесу визначних українських музичних діячів: Б.Яворського, Г.Верьовки, Е.Скрипчинської, М.Вериківського, К.Пігрова, М.Колесси, О.Перунова, К.Греченка, З.Заграничного та ін. Однак різноманітні спрямування диригентсько-хорової педагогіки, аспекти творчої діяльності кафедр хорового диригування, окремих визначних диригентів, педагогів недостатньо висвітлені в існуючій хорознавчій літературі.

Із сучасних дослідників окремих аспектів диригентсько-хорової підготовки торкалися українські вчені Н.Демяненко, В.Іванов, Л.Корній, П.Маценко, Л.Нечипаренко, В.Пащенко, Ю.Ясиновський, К.Шамаєва та ін.

Вагомий внесок у розв'язання проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя-музиканта зробили такі вчені, як О.Апраксіна, Л.Арчажнікова, А.Болгарський, Л.Коваль, А.Козир, І.Назаренко, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, А.Соколова, Л.Хлебнікова, О.Щолокова. Науковці виокремлюють специфічні риси організації навчально-виховного

процесу та накреслюють коло першочергових питань, від вирішення яких залежить здатність майбутнього спеціаліста до виконання професійних завдань.

Суттєвим внеском у розвиток проблеми диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики стали праці А.Авдієвського, А.Лащенко, А.Болгарського, О.Михайличенка, П.Ніколаєнко, Т.Смирнової, А.Соколової та інших дослідників.

Аналіз сучасних тенденцій виховання творчої молоді свідчить про внесення до освітніх процесів вищої школи значних змін, покликаних наповнити навчання культуротворюючими, гуманістичними ідеями. Диригентсько-хорова освіта не є винятком. Йдеться про змістовне оновлення навчальних дисциплін у повному обсязі програмного матеріалу, створення нових програм, апробацію нових методів й методик і, навіть, про інтенсивний перегляд і перебудову концепції освіти та виховання фахівця. Диригентсько-хорова педагогіка в сучасній Україні стає дедалі гнучкішою й глибшою, зберігаючи притаманну їй цілісну орієнтацію. Курси диригентсько-хорових дисциплін у підготовці майбутнього вчителя музики повинні ґрунтуватися на основі регіональних шкіл (у нашому дослідженні – на основі Одеської хорової школи), національних традицій з урахуванням світового досвіду, що значно употужняють і поглиблюють процес формування особистості майбутнього вчителя музики. У цій новій ситуації перед диригентсько-хоровою освітою постають завдання перебудови всієї системи, її змістовного, структурного та методологічного рівнів.

Актуальність даної проблеми, її недостатня наукова та методична розробленість, потреба її теоретичного обґрунтування та практичного вирішення з позицій творчого підходу зумовили вибір теми дослідження: *«Методика диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики на основі традицій Одеської хорової школи»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційного дослідження є складовою частиною тематичного плану та

загальної проблеми наукових досліджень кафедри музичного мистецтва факультету педагогіки та психології Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Тему кандидатської дисертації затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 3 від 29 жовтня 2014 року) й узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 1 від 27 січня 2015 року)

Мета дослідження полягає в розробці, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики на основі традицій Одеської хорової школи.

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

Предмет дослідження – диригентсько-хорова підготовка майбутнього вчителя музики на основі традицій Одеської хорової школи.

Відповідно до мети визначені такі **завдання дослідження**:

- вивчити ступінь розробленості проблеми диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики;
- розкрити особливості диригентсько-хорового навчання в традиціях Одеської хорової школи (провідні тенденції, форми, види діяльності, методи та умови розвитку);
- дослідити вплив видатних діячів, представників Одеської хорової школи на диригентсько-хорову підготовку майбутнього вчителя музики;
- визначити критеріально-компонентну структуру даного феномена та дослідити показники і встановити рівні диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики;
- розробити та експериментально перевірити ефективність методики диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики на основі традицій Одеської хорової школи.

Методологічну та теоретичну основу дослідження становлять: філософська концепція пізнавальної активності суб'єкта (М.Бердяєв та ін.);

положення педагогіки щодо творчого розвитку особистості (Є.Басін, Д.Говорун, А.Маркова та ін.); психолого-педагогічні дослідження з висвітлення специфіки фахового розвитку відповідно психологічним характеристикам діяльності вчителя (М.Амінов, В.Крутецький, Л.Нікітіна, С.Максименко, А.Маркова та ін.); формування музично-педагогічних здібностей (Е.Абдуллін, А.Козир, В.Ражников, Г.Падалка, В.Шацька, В.Шульгіна та ін.); основи художньо-мистецької практики у наукових дослідженнях таких авторів як: Е.Абдуллін, Н.Бакланова, А.Козир, В.Орлов, Г.Падалка та ін.

Для досягнення мети, розв'язання поставлених завдань було застосовано комплекс **методів**:

теоретичні – аналіз філософської, психолого-педагогічної, мистецтвознавчої, методичної літератури з досліджуваної проблеми та аналізу, синтезу, інформації з метою обґрунтування сутності та змісту диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики, визначення її структури, критеріїв та показників, розробки методичної моделі означеного феномена;

емпіричні – педагогічне спостереження, бесіди, анкетування (письмове та усне), інтерв'ю, експертна оцінка, тестова діагностика, рейтинг – для вивчення стану сформованості диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики, а також для обґрунтування педагогічних умов цілеспрямованого формування означеного феномена;

математичної та статистичної обробки результатів діагностування диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики у процесі проведення констатувального і формувального експериментів – для відстеження динаміки та доказу вірогідності кількісного і якісного аналізу даних.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що вперше:

теоретично *обґрунтовано* та експериментально визначено специфіку диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики на основі традицій Одеської хорової школи;

визначено компонентну структуру диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики на основі традицій Одеської хорової школи як сукупності взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-оцінного, емоційно-комунікативного, дієво-компетентнісного та креативно-рефлексивного;

розроблено критерії, показники, поетапну методику формування диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики на основі традицій Одеської хорової школи;

встановлено рівні сформованості диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики;

графічно спроектовано цілісну педагогічну модель диригентсько-хорової підготовки.

Уточнено співвідношення між елементами структури диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики.

Удосконалено комплекс методів: пояснювально-ілюстративний, образно-демонстраційний, інтерсуб'єктної взаємодії, моделювання вокально-хорової комунікації, творчої взаємодії.

Подальшого розвитку дістали теоретико-методологічне осмислення даного феномена на основі сучасної парадигми національної вищої освіти, що дає змогу розглядати його як процес підготовки студентів до диригентсько-хорової інноваційної роботи, кінцевим результатом якого є інтегрована готовність студентів до виконання різних видів музично-педагогічної діяльності на основі традицій Одеської хорової школи.

Практичне значення одержаних результатів полягає у тому, що його теоретичні висновки й експериментальні дані можуть слугувати основою удосконалення диригентсько-хорової роботи зі студентами. Отримані

матеріали можуть бути використані для проектування навчальних програм з методики музичного виховання і навчання майбутніх учителів музики, педагогічної практики; використовуватися вчителями та студентами музичних навчальних закладів, вчителями музики загальноосвітньої школи; методистами музично-педагогічної освіти; застосовуватися в навчальних курсах «Хоровий клас», «Практикум робіт з хором», «Хорове диригування», «Постановка голосу», «Методика викладання диригентсько-хорових дисциплін» спеціальності «Музичне мистецтво».

Основні положення дисертації з проблеми диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики на основі традицій Одеської хорової школи **впроваджено** у навчально-виховний процес Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 07 - 10/1298 від 22.12.2016 р.), Харківського національного університету імені Г. С. Сковороди (довідка № 01/10 – 867 від 08.11.2016 р.), Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (довідка № 03 – 28/02/189 від 23.01.2017 р.), Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського (довідка № 01 – 12/25.3/25 від 12.01.2017 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення роботи обговорювалися на Міжнародних науково-практичних конференціях: «Українська культура в контексті сучасних наукових досліджень та практичних реалій» (Київ, 2006); «Час мистецької освіти» (Харків, 2015); «Мистецький освітній простір у контексті формування сучасної парадигми освіти» (Кропивницький, 2016); I Міжнародних науково-практичних читаннях пам'яті академіка Анатолія Авдієвського (Київ, 2017); на Всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Сучасна мистецька освіта: проблеми, технології, перспективи» (Хмельницький, 2011); «Звукова палітра творчої думки: проблеми науково-культурного синтезу» (Миколаїв, 2011); Всеукраїнському науково-практичному семінарі: «Праксеологічна спрямованість професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва» (Миколаїв, 2016).

Публікації. Результати дисертаційного дослідження відображено у 11 наукових та науково-методичних працях, з них 7 статей – у наукових фахових виданнях з педагогіки, 1 – у міжнародному науковому виданні, 1 навчально-методичний посібник і 2 статті в інших збірниках, які додатково відображають наукові результати дисертації.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, додатків, списку використаних джерел. Загальний обсяг тексту дисертації – 195 сторінок, з них 152 сторінки основного тексту. Обсяг додатків – 20 сторінок. Робота містить 11 таблиць, 3 рисунки. Список використаних джерел складається з 244 найменувань, із них 8 іноземною мовою.

РОЗДІЛ І ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

1.1. Історичні витoki диригентсько-хорової педагогіки

Сьогодні історично усталені традиції диригентсько-хорової освіти набувають нового соціокультурного значення. Хоча положення про наявність зв'язку між фаховим розвитком особистості та її ставленням до традицій хорового мистецтва стало аксіомою, воно залишається недостатньо обґрунтованим з наукової точки зору.

Експериментальні дослідження, як правило, констатують сам факт його існування, але не розкривають механізмів впливу національних, регіональних традицій та шкіл на формування хорової виконавської культури майбутнього вчителя музики, які можна було б інтерпретувати в аспекті педагогічного управління цим процесом.

У практиці диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики використання хорових традицій обмежується здебільшого організацією культурного дозвілля, фаховою освітою, набуттям навичок диригентської техніки, підготовкою до естетико-виховної роботи в школі тощо.

У даному контексті представляють інтерес ідеї щодо методики диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики на основі традицій Одеської хорової школи, можливостей переносу способів роботи з хоровим колективом у своє фахове зростання.

Зазначимо, що навчання диригуванню містить у собі безліч фахових складностей, зумовлених певними особливостями музичних здібностей особистості (слух, вокальна інтонація), які впливають з того, що диригування - це не лише система м'язових рухів, а й складний, багатогранний комплекс факторів, система взаємодії диригента з хоровим

колективом, продуктом якої виступає хоровий твір з інтерпретацією хормейстера.

Методика диригентсько-хорової підготовки студентів спеціальності «Музичне мистецтво», зокрема на основі національних (регіональних) традицій і шкіл, є на сьогодні актуальною і потребує опрацювання таких технологій, які б підвищили ефективність фахового зростання студентів, тобто тих якостей, що є логічним результатом диригентсько-хорового навчання. Це передбачає вивчення наступних аспектів проблеми:

- обґрунтування основних напрямків розвитку фахових компетенцій особистості засобами диригентсько-хорового мистецтва в умовах професійної освіти;

- розробка критеріїв педагогічної діагностики ефективності застосування хорових традицій у процесі диригентсько-хорової підготовки.

Аналіз наукових джерел свідчить, що проблема застосування хорових традицій в процесі диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики не була предметом спеціального вивчення. Поза увагою дослідників залишилась саме методика їх впровадження, що в першу чергу може стати фундаментальним підґрунтям становлення особистості вчителя-музиканта, забезпечить більш глибоке цілісне розуміння, пізнання особистості дитини і на цій основі – її гармонійний розвиток в умовах існуючої освітньої системи.

У музично-педагогічній літературі накопичено досить широкий матеріал про розвиток співочого голосу в хорovому колективі, формування диригентсько-хорових навичок, художнього смаку, інтересу, любові до хорovої музики. Проте, є недостатньою кількість наукових досліджень та результатів практичної роботи керівників хорів щодо методики застосування національних та регіональних хорovих традицій в процесі диригентсько-хорової підготовки майбутніх вчителів музики.

Диригування ми розуміємо як процес керування музичним колективом – оркестром, хором, ансамблем, оперною або балетною трупю, який відбувається під час вивчення і публічного виконання цим колективом

музичного чи музично-сценічного твору. Цей процес здійснює диригент. Поняття «диригент» стосується музиканта-виконавця, який керує музичним колективом, а процес керування полягає в передачі диригентом музикантам колективу творчих намірів композитора через власну інтерпретацію завдяки забезпеченню ансамблевої злагодженості й технічної довершеності виконання.

Природність диригентської мови слід шукати у зв'язку музики та руху. Ритм – одна з головних складових музичної мови – не тільки пов'язаний з рухами, кроком, жестом (зокрема, під час трудової діяльності людини), танцем, процесом дихання, а й, переважно, обумовлений ними. Рухи музиканта у процесі виконання твору своєю пластичною виразністю визначають окремі музичні елементи: метроритмічні, агогічно-динамічні, характер звуковидобування тощо. Ця музикальність рухів, як і моторність музики – тобто тісний взаємозв'язок музики і руху (жесту), що виникли у процесі надбання людиною певного музичного досвіду, – стали однією з головних підстав виникнення ремісничих засад диригування. Іншою онтологічною підставою процесу безпосереднього впливу одного виконавця на цілий колектив музикантів слід вважати загальну зрозумілість та значимість виразних жестів людини.

Оскільки диригування сформувалося як самостійний вид виконавської діяльності лише в другій половині ХІХ століття, можна стверджувати, що воно є однією з наймолодших музично-виконавських спеціальностей. Хоча, разом з тим, диригування як мистецтво керування музично-виконавським колективом сягає глибокої давнини.

Диригування в первісні часи мало на меті єдине – організувати ритм колективного виконання. Голова виконавського колективу розташовувався в його середині (в центрі кола) та керував ним «шумно». Акценти відбивались шляхом голосного плескання в долоні, або кістками тварин, камінцями та інш. До цього ж додавались притопування ногами, різні рухи тіла,

присідання, рухи рук та пальців. Зокрема, в часи Давнього Єгипту та Давньої Греції музичний колектив очолювали особи, які, як вважають Л.Григор'єв, Я.Платек, за допомогою жестів рук передавали характер виконання твору [48]. Про це свідчать старовинні зображення, що збереглися до нашого часу. Диригування в епоху Стародавньої Греції та Риму. У греків керівник хору, (корифей), також розташовувався посеред керованого ним ансамблю, хорового чи інструментального. Він, знову ж таки голосно, відбивав акценти ударами своїх ніг. У римлян взуття для кращого досягнення цієї мети було оснащено залізними підбоями. Подібне шумне керування музикою заважало слухати її.

Л.Безбородова стверджує, що прообразом диригування були ритмічні рухи тіла первісної людини під час танців, а також відбивання ритму за допомогою примітивних інструментів (раковини, палиці, каменя тощо). Уже пізніше з'явився провідний виконавець, котрий відраховував такт плесканням у долоні або ударом ноги [20]. У музикознавчих історичних джерелах про такий спосіб керування колективом йдеться як про ударно-шумовий. Таке диригування здійснювалося за допомогою ведучого, який для вирівнювання ансамблю визначав ритм голосним постукуванням. Проте зазначимо, що такий прийом не завжди був зручним у практичній діяльності: при більшому складі виконавців, їхні голоси глушили диригента, через що його керування втрачало будь-який сенс. Тому ще на ранній стадії музичного розвитку почали застосовувати складніші засоби диригування, які розвивалися завдяки переходу на інший рівень музикування, коли мелодія стала домінуючим засобом музичної мови. Народні наспіви через відсутність нотної нотації потребували нового підходу до диригування.

Із розвитком та ускладненням мелодичної мови, зростанням труднощів відтворення незафіксованих письмово пісень та різноманітних мелодій мистецтво диригування за допомогою умовних рухів тіла трансформується у

складну науку хейрономію. В її основі була система умовних символічних рухів рук і пальців диригента, які підтримувалися відповідно рухами голови та корпусу. До переваг хейрономічного способу керування музичним колективом слід віднести:

- по-перше, умовність жесту, яка розширила можливості показу диригентом музичних елементів (висотності звуків, контурів мелодії, нюансування, ритмічних та метричних особливостей тощо);

- по-друге, пластичність рухів керівника вже мала відповідати загальному характеру музики, яка виконувалася. Це, своєї черги, привносило у процес керування нові завдання, пов'язані з розкриттям ранніх елементів художньої образності;

- по-третє, головним наслідком хейрономії було те, що візуально-повітряний (безшумний) принцип із часом трансформувався у провідну форму керування музичним колективом і став домінуючим на сучасному етапі розвитку професії.

Дослідниця Н.Померанцева пише: «Виникнення хейрономії пов'язане зі спеціальною системою жестикуляції, яка передає за допомогою рук і пальців ритмічний і мелодичний малюнок музичної тканини». Далі вона підкреслює: « ... у Давньому царстві трапляється зображення «диригента», котрий керує ансамблем арф, судячи з жесту рук зображеного на рельєфі гробниці Іду, йому були властиві пластичність і незалежність рук: ліва піднята до вуха — жест, характерний для вслуховування в інтонацію, права подає знаки інструменталістам» [99, с. 222].

Пізніше, в середні віки, такі прийоми музичного керування застосовувалися в церковному хорі. Їх можна вважати початком зародження сучасної «мови жестів». Таке диригування було дуже поширеним у Стародавньому Єгипті та Греції у разі спільного керування музикантами та хором.

Підтвердженням цього є те, що досі на єгипетських і асирійських барельєфах збереглися зображення спільного виконання музики, переважно на однорідних музичних інструментах, кількома музикантами під керуванням людини із жезлом у руці. Іншими словами, прообразом сучасного диригента в той час був провідний виконавець на музичному інструменті, який виконував одночасно функції музиканта та керівника колективу з відповідними організаційними обов'язками.

Музична практика середньовіччя, яка розвивалась здебільшого в монастирях і церквах, перейняла від стародавніх часів хірономічні прийоми, застосувала їх для виконання церковних хоралів і разом з хоральним співом розповсюдила по всій Європі. Пізніше, у зв'язку з розвитком світської музики, хірономія почала зміцнюватись тим, що акценти відбивались шляхом легких ударів, або торкань до пульта руки, свитку паперу (харта), а також шляхом тупотіння ногами. В ці часи головними диригентами хорів, ансамблів були служителі культу (абати, монахи, які носили звання «примицеріуса», «кантора» та ін.). Головні диригенти користувались повагою, шаною, їм було присвоєно символ їх особливого статусу – великий тяжкий жезл (якій мав назву царського жезлу), зроблений з золота, срібла, слонової кістки тощо. Хейрономічні прийоми церковної музики, запозичені у давніх греків, збереглися до XV століття. Про це свідчать картини того часу, на яких зображено поширені тоді диригентські прийоми. Наприклад, на картині Ботічеллі (1446-1510 р.р.) зображено два хори янголів, які співають із нот, а один із них легким рухом руки диригує. Видатний педагог-диригент XX ст. І.Мусін наголошував: «Жест диригента замінив йому мовлення, перетворившись на своєрідну мову, якою він говорить з оркестром і слухачами про зміст музики» [134]

Разом із тим є підстави вважати, що поряд із хейрономією існували й інші види диригування, більш близькі до нашого часу. Ускладнення багатоголосся, поява мензуральної системи вимагали чіткішої ритмічної організованості ансамблю. Можливо, це було причиною того, що поряд із хейрономією застосовувався спосіб диригування за допомогою «батути» (палички, від італійського *baïtege* - бити, вдаряти), яка слугувала для досить голосного відбивання такту. Згаданий спосіб ще називають «шумовим диригуванням». Про застосування батуги свідчать художні зображення циркового ансамблю, зроблені до 1432 року.

Зазначимо, що більшість теоретиків того часу були проти нових порядків у диригентській практиці, мотивуючи це поганою орієнтацією музикантів. Противники батуги вважали, що нею не можна передати точність ритму так, як за допомогою хейрономії, тому що одні співаки дивляться на кінець батуги, інші — на руку. Все це призводить до непорозуміння.

Тепер важко точно визначити, коли було започатковано використання диригентської палиці. До недавнього часу вважали, що її почали використовувати у XIX столітті і пов'язують з іменами композиторів Г.Спонтіні, К.Вебера, Л.Шпора [48]. Хоча в історичній літературі є свідчення про перший випадок диригування батугою концертів Палестріни (1564 р.), коли він відбивав такт тонкою і довгою золотою паличкою.

Зокрема, у латино-польських літургійних нотних книгах (Градуалях) 1406 року було знайдено зображення польської музичної школи, що діяла на території України. Співали 12 підлітків під керуванням двох наставників. Учитель диригував диригентською паличкою, а його помічник співав і рукою відбивав такт [199]. Це дає підстави стверджувати, що диригенти ще на початку XV століття застосовували диригентську паличку, а для керування музично-виконавським процесом використовували подвійне диригування.

Є окремі свідчення про спроби замінити диригентську паличку носовою хустинкою (в окремих випадках її прикріплювали до батути) [45]. Ця різноманітність способів диригування призвела до того, що кожен вокальний чи інструментальний ансамбль вимагав особливого способу диригування.

Новий стиль виконання творів вимагав іншої диригентської системи, в якій роль інтерпретатора музики зосереджувалася в руках одного диригента, а зміст твору трактувався крізь призму своєї художньої індивідуальності. Інакше кажучи, наступала епоха, коли диригент стає самостійним «виконавцем» музичного твору за допомогою інструменту, яким є хор.

Як відомо, в попередню епоху розуміння поняття «диригент» не відрізнялося від загального розуміння «музикант», а композитори диригували власні твори особисто. М.Малько стверджує, що у старі часи диригентом був композитор, і ніхто не вважав, що здатність до створення музики і її інтерпретації в ролі диригента можуть не збігатися в одній особі. «Диригування, по суті, не було самостійним видом музичного виконавства» [121, с. 11].

Таким чином, відбувається подальший розвиток хорової музики, перехід до сучасних форм диригування, становлення національних композиторських шкіл та поява складних хорових творів. Г.Єржемський вважає, що рішучий поворот до нової системи відбувся лише після того, коли зросла ансамблева культура хорових колективів, їхня самосвідомість і здатність до саморегуляції. Це відбулося тоді, коли творчі колективи активно почали «думати», перетворившись з об'єктів впливу диригента у суб'єктів спілкування і творчості, в самостійні художні організми [62].

За свою історію диригентське мистецтво України пройшло багато стадій. Саме розуміння функцій диригента у різні часи було різне. Так, у XVI-XVII ст. на чолі хорів в Україні стояли так звані «головщики», які самі співали в хорі і, водночас показуючи вступи різним голосам, керували

виконанням. На чолі оркестрів і оперних труп стояли музиканти, які самі грали на інструментах (клавесині чи скрипці) і в той же час керували всім колективом. Лише в кінці XVIII ст. диригент перестав бути одним з безпосередніх учасників виконання і поступово функція його оформилася як самотійна.

Прийняття християнства на території Київської Русі, вплив візантійської церковної музики, традиції гуртового співу сприяли появі національних рис професійної хорової музики.

Епоха українського Відродження в українській музичній освіті та педагогіці була етапом становлення керівника хору. Піднесення економіки й культури України у XVI-XVIII ст. визвало потребу у відкритті спеціальних шкіл, які випускали кваліфіковані кадри співаків та музикантів [96]. Приходські та братські школи у Львові, Володимир-Волинському, Києві, Краснославлі та інших містах (диригенти М.Ділецький, В.Мазурик), музичні класи у Перемишлі, Глухові, додаткові класи при Харківському колегіумі (музиканти М.Концевич, А.Ведель, А.Снисаревич), музичні класи при Харківському університеті (викладачі І.Вітковський, І.Лозинський, В.Андрєєв), музична академія у Кременчузі склали структуру музичної освіти того часу. Відкриття приходських шкіл у Львові (1546), Турові (1572), Володимир-Волинському (1577), пізніше Києві, Краснославлі та інших містах України, а також братських шкіл в Острозі (1480), Львові (1585), братському монастирі Києва сприяло вирішенню проблеми збереження й розвитку національної хорової культури. Хоровий спів у цих закладах був на рівні викладання інших предметів і займав значне місце у навчальному процесі.

Взірцем професійного навчання хоровому співу стала відкрита в 1730 році згідно з виданим у Переяславі наказом управителя України графа П.Рум'янцева Глухівська співацька школа [77], штат викладачів якої складався з досвідченого регента та двох музичних педагогів (найвідоміший учитель школи – викладач з вокалу Ф.Яворський).

Методика викладання хорового співу поєднувала загальнопедагогічні та специфічні музичні закономірності: теоретичні знання з музичної грамоти, основ гармонії, композиції, навичок гри на музичному інструменті, диригування. Дослідження співацького репертуару показали, що виконання складних партесних творів, хорових концертів, кантат вимагало від співаків високого рівня музично-теоретичних знань, розвинених вокально-хорових умінь. Функції хорового диригента виконували найбільш досвідчені і грамотні співаки хору.

Зростання музичної освіченості в Україні початку XIX століття йшло від організації хорових колективів – братських хорів. Виступаючи новим типом навчального просвітницького закладу, братські школи стали колыскою розуму та колективної волі мешканців великих і маленьких міст. У цих школах, де найважливіша роль відводилася співацькому класу, заняття у якому проводилися під керівництвом грамотних для того часу спеціалістів-керівників церковних або монастирських хорів, високо цінувався хор Братства св. Михаїла у Чернігові, заснованого у 1888 році єпископом Веніаміном. До складу комітету, який відповідав за організацію та методичну роботу входили провідні регенти Чернігова П.Богуславський, Г.Зосимович, Г.Іванцов, І.Примаков на чолі з регентом М.Ступницьким. Знайдені документи засвідчують про те, що саме у братських хорах започатковано загальнонародний спів, що надало можливість глибше ознайомитися з музикою, проникаючи в сутність виконуваних духовних творів. Це відрізняло чернігівський варіант від такого ж співу інших регіонів України та Росії, де керівна роль під час богослужіння відводилася спеціально підготовленим головщикам («початковим співакам», так би мовити заспівувачам світського хору).

В.Іванов досліджував хоровий спів в Україні в останній чверті XVII століття та співацькі школи Запорізької Січі. Він встановив, що в школах вивчалася не тільки письмо та повний репертуар церковного обіходного співу, але й формувалися вокально-виконавські навички. Під керівництвом

уставного монастирського уставщика в школах навчалось більше 100 учнів на нових музично-педагогічних принципах і стилевих тенденціях: вивчалися не тільки старовинні мелодійні песенспіви, але й багатоголосний (партесний) спів, для чого були необхідні теоретичні знання та вміння у вокальному навчанні, заснованому на ірмоногічній грамоті й київській квадратній нотації на основі мелодійного матеріалу межигірського розспіву, що становило міцний інтонаційний фундамент літургійних творів. За свідченням В.Іванова музичне мистецтво в Україні почало помітно професіоналізуватися: на зміну середньовікового співака-монаха прийшов творчо активний громадянин-музикант: «регент», «хорист», «гармонізатор». Братства як культурно-просвітницькі організації взяли на себе головну турботу про розвиток хорової музики свого часу, оскільки їх хвилювали питання художньої майстерності та професіоналізму співацького мистецтва [77].

Суттєвою ознакою нового періоду становлення професії керівника хору стала «кристалізація» професії «сочинителя» музики. Пропагандист музичного мистецтва, теоретик, філософ музики Б.Асаф'єв визначав найяскравішого представника цієї нової професії, знатока європейського композиторського ремесла М.Ділецького, що пройшов складний шлях від «заспіваки» у хорі Строганова до регента [17].

Новий етап розвитку української хорової культури – практичний - зумовив появу спеціальних функцій і відповідних якостей професійного зростання керівника хору, який залишаючись пов'язаним з церковною співацькою традицією, представляв новий тип диригента, визначений терміном «регент», що мав високий рівень підготовки, що визначав наявність вокальних даних, функцій соліста, вміння композиції та аранжування для виконання церковних обрядів.

Перехід від монодійного співу до нової моноголосної музики, яка аранжувалася та записувалася спеціальними знаками («квадратною київською» нотою або «круглою європейською») потребувала нових якостей професійної готовності таких, як володіння нотною грамотою та дотримання

звуковисотного строю, адже партесний спів значно вплинув на розвиток диригентського мистецтва того історичного періоду. Виконання перших зразків партесного дво-трьохголосого співу та виконання розвиненого концерту вимагало від керівника хору не лише довершеної мануальної техніки, а й збагаченої емоційно-чуттєвої сфери, сталих професійних навичок організації виконавського процесу, більш розвинутих прийомів керування хором.

Поширення професіоналізації музичного мистецтва вплинуло на розвиток диригентського мистецтва того часу. В музичних трактатах М.Ділецького, І.Коренєва, позначках О.Мезенця, П.Беренди, Я.Штелина та інших піднімаються питання щодо диригентської техніки. Видатний знаток і майстер керування хором М.Ділецький в «Музикійській граматиці» розглядає диригентський жест відповідно до основних метричних одиниць: цілої, половинної, восьмої. Такі зауваження автору необхідні для кращого розуміння значення теоретичних понять – основи диригентської мануальної техніки. Диригентський жест для М.Ділецького – ясна конкретність для пояснення теоретичної абстракції, що однак не дає можливості зробити абсолютні висновки про форми та функції диригентської жестикуляції під час партесного співу, який, звичайно, відрізняється від сучасного диригування.

Регент як керівник хору повинен був бути одночасно і музикантом, і актором. Поетика нового мистецтва, заснована на принципі відображення емоційно-психологічного афекту, потребувала вміння настроюватися на певний емоційний тонус, а під час переходу до нового твору вміння чітко і швидко змінювати існуючий домінуючий емоційно-психологічний тонус на інший. Отже, на цьому етапі історичного розвитку диригентської професії на основі професійної композиторської творчої хорової практики склалася ієрархія хормейстерської спеціалізації: «установник», «головщик», «подустановник», що нагадує сучасну практику розділення роботи в хорі між диригентом, хормейстером, концертмейстером.

В.Іванов, досліджуючи практику роботи з хором у Київському Золотоверхньому монастирі, вказував на розподіл функцій між уставниками, які були найобдарованішими і найосвідченішими претендентами з півчих першої станиці, вони володіли музично-теоретичними знаннями, технікою співацького виконання, знали хоровий репертуар, головщиками, які задавали тон у співі і відповідали за чистоту інтонування та підуставниками, що вчили нотній грамоті, розучували твір [77]

В.Васильєв зазначає, що саме регентські класи Придворної співацької капели у 80-90-х роках ХІХ століття стали наступним кроком становлення регентства. Їх програма, яку склав М.Римський-Корсаков, являла собою гнучку систему підготовки висококваліфікованих спеціалістів хорової справи. Важливою ознакою історичного періоду розвитку хормейстерської справи в Україні В.Васильєв вважає появу незалежних від церкви диригента-хормейстера, диригента-інтерпретатора. Він говорить про те, що відповідно до нової спеціальності змінюється й характер навчання від елементарної підготовки до оволодіння композиторською майстерністю, технікою поліфонії, методикою роботи з хором, грою на інструменті [12].

У процесі подальшого розвитку хорової справи діяльність керівника хору дедалі стає більш багатозначною. Випускники регентських класів М.Лисенко, Я.Степовий, К.Пігров [164] зробили значний внесок у розвиток хормейстерської справи. Самовідданість та масштабність виконавської діяльності В.Лисенка сприяла народженню таких майстрів хорової справи як М.Леонтович, К.Стеценко, Я.Яциневич, Г.Давидовський, П.Демуцький, А.Кошиць, Г.Хоткевич, В. Верховинець та інші, чиє мистецтво розвернулося в благодійних умовах початку ХХ ст. Їх активна організаторська і творча діяльність сприяла виникненню концертуючих хорових колективів (український національний хор, капела бандуристів, капела ім. М.Лисенка, хор Української музичної драми, об'єднаний хор Київської народної консерваторії, капела «Думка»). Велика кількість аматорських хорів указують на благодійні умови розквіту хорового мистецтва як масового

засобу просвіти та виховання. В.Краснощеків зазначає, що у другій половині XIX ст. у багатьох містах України хорова культура знаходилася на достатньо високому рівні й підтримувалася напівпрофесійними гуртками, філармонічними та хоровими групами [103].

Масовий хоровий рух та ідейний контроль за хоровим мистецтвом як інструментом формування масової свідомості («репертуарна політика» хору та хормейстера) зумовили потребу в нових професійних якостях керівника хору. Резюмуючи диригентську справу як вияв професійних якостей, Л.Шаміна [223] висловлює власні погляди щодо диригентських якостей керівника хору, який повинен:

- а) знати специфіку самодіяльного хору, вміти працювати з ним;
- б) вміти працювати зі співаками, не володіючими нотоною грамотою, навиками хорового вокалу;
- в) розбиратися в особливостях репертуару.

Підбиваючи підсумки історичного етапу розвитку українського хормейстерського професіоналізму XIX ст., сучасний дослідник теорії, історії та педагогіки хорового мистецтва Н.Селезньова також розкриває якості керівника хору й розглядає тип хормейстера-професіонала, який на сьогодні є актуальним для України. Дослідниця вважає головною функцією диригента хору моральну відповідальність, музичну ерудованість, манеру трактування, повагу до смаків своєї аудиторії [183]. Ці обставини потребують від концертуючого хорового диригента-музиканта, по-перше, музичної ерудованості, практичних знань різних жанрів, стилів, виконавських манер. По-друге, дослідниця визначає педагогічні функції, які в диригента виявляються більш яскраво ніж у доместика або регента. По-третє, вказує на функційний розподіл у диригентській діяльності:

- а) робочий диригент (у сучасній літературі це «хормейстер»), який розучує твір;
- б) диригент, який розробляє виконавську концепцію (диригент-інтерпретатор);

в) музикант-хормейстер, що здійснює адміністративне керівництво колективом та несе моральну відповідальність.

Однак Н.Селезньова висловлює думку про неузгодженість з таким розподілом функцій на окремі професії. Констатуючи багатогранність диригентських функцій, дослідник говорить, що подібний розподіл давньої професії диригента твердо не було зафіксовано в документах з трудового законодавства того часу [183].

Наступний третій етап становлення диригентського професіоналізму було визначено як диригентський. Саме розвиток симфонічної музики на початку ХІХ століття ознаменував нову еру в диригуванні, пов'язану з іменами О.Берліоза, Л.Бетховена, Р.Вагнера. В цей час практика хорового диригентського мистецтва в силу багатьох історичних, соціальних та суспільних причин розглядалася, перш за все, щодо теоретичного осмислення диригентами, талановитими хормейстерами В.Буличовим, Н.Ковіним, П.Чесноковим, які зосереджували свою увагу на питаннях методичного порядку, концепції яких мали певну культову орієнтацію професіоналізму того часу. Не зупиняючись окремо на природі та функціях диригента хору, хорознавство того часу виявило однобічний підхід до практичних та теоретичних проблем управління хором [221].

Доповідь диригента В.Буличова «Хоровий спів як основа мистецтва» (досвід загальної теорії і постановки художньо-хорового співу) на ІІІ з'їзді аматорів сконцентрувала увагу митців на проблемі подальшого розвитку диригентсько-хорової справи, необхідності знаходження і розробці засобів та принципів підготовки спеціалістів для керівництва хоровим співом. Як бачимо, на цьому етапі остаточно ще не відбулося розмежування співацької та диригентської функцій, але перші кроки вже були накреслені.

В умовах першої третини ХХ ст. основна увага диригентів-виконавців спрямовувалася не на особистість диригента, а на просвітницьку діяльність аматорських хорів (Г. Ломакін, Г. Мельников, Ф. Іванов, І. Молчанов, І. Юхнович, А. Городцов, Н. Ковін, М. Пятницький, П. Ярцев; в Україні –

А.Вахнянин, М.Лисенко, А.Кошиць, М.Леонтович, К.Стеценко, П.Демуцький). Величезні музично-соціальні та художньо-виховні можливості хорового співу, питання про формування «хорової звучності», «чистої інтонації», «вивіренних нюансів» розглядалися хоровими діячами – М.Даниліним, А.Єгоровим, А.Степановим, П.Чесноковим, К.Пігровим та ін. [164]. Підсумовуючи значення попереднього етапу становлення диригування хорові діячі внесли значний вклад у справу становлення науки про хорове мистецтво та хорову педагогіку, підкресливали об'єктивну потребу в підготовці спеціаліста нового типу – диригента-музиканта.

Оцінка досягнень та сформульовані завдання стали відправним моментом для нових пошуків. Цінним є дослідження творчості окремих діячів диригентського мистецтва. В роботах за період з 1983-1987 років, зокрема в дослідженнях Ю.Горайнова, Н.Шереметьєва, А.Наумова, І.Марісова розкривається діяльність видатних диригентів-хормейстерів Г.Ломакіна, М.Климова, М.Даниліна, А.Юрлова, П.Ніщинського, П.Демуцького, А.Кошиця, Г.Верьовки, закладається наукове розуміння мети та змісту хорового мистецтва, висвітлюються умови та особливості соціального функціонування в системі «хорова педагогіка» особистості диригента хору, розглядаються поняття «диригент» та «диригування».

Велику роль у формуванні професійного світогляду щодо диригентської справи відіграли роботи А.Анісімова, М.Даниліна, В.Живова, С.Козачкова, К.Пігорова, В.Самаріна, які всебічно аналізують різні функції диригента, стверджуючи про те, що хоровий диригент більш, ніж диригент будь-якого оркестру, повинен досконало володіти навичками хормейстерської роботи, маючи справу зі співаками різного ступеня, талановитості, вокальної та загальної музичної підготовки, повинен постійно вести виховну роботу, удосконалювати основні елементи хорової звучності, повинен сам утворювати живий виконавський інструмент ім'я якому – хор [8; 64; 81].

Із власного досвіду диригентської діяльності К.Пігров висловлював думку про те, що справжнього митця хорового співу можна виховати тільки через хор, який повинен добре знати музично-технологічну структуру твору, мати власне «бачення» музичного образу, як диригент-хормейстер розбиратися у особливостях строю, ансамблю, партіях, вміти встановити ступінь складності твору, володіти прийомами подолання технічних труднощів, як диригент-керівник відчувати наміри автора, стиль письма і на цій основі укладати художню інтерпретацію твору, як диригент-педагог володіти майстерністю педагогічного спілкування, бути артистом і «режисером» [162].

Всебічно розглядаючи мистецтво диригування, М.Данилін наголошував про особливі здібності диригента, який вміє одним жестом потягнути колектив до шляху своїх намірів, якщо ж ні, слід змінити професію, висловлював ідею фундаментальної спеціальної педагогічної освіти майбутніх диригентів, здатних розкрити диригентську індивідуальність, специфічні ознаки хорового мислення додаючи, що такі професійні властивості можуть стати підґрунтям творчих умінь інтерпретації твору, артистизму, володіння собою на естраді [52].

В.Живов серед різних функцій керівника хору виділяв функцію диригента-педагога, здатного встановити контакт з хором, лаконічно й ясно сформулювати свої вимоги і побажання, належним чином реагувати на помилки у виконанні, вміти як режисер спланувати репетицію, завоювати довіру й авторитет, оскільки керівник хору це не тільки музикант, але й педагог-вихователь [64].

Підґрунтям мистецтва диригування К.Ольхов визначав теоретичні аспекти та навчальну методологію. Детально досліджуючи структуру диригентського жесту, К. Ольхов розчленовував жест на найменші складові [143, с. 42].

Питання диригентсько-хорової підготовки П.Чесноков узагальнив більш широко, що на наш, погляд істотно позначилося на методиці

диригування. Важливим у цій теорії було визнання активної практично-діяльнійснї сутності диригентської техніки в загальному процесі диригентської діяльності[221].

Своєрідно і нетрадиційно визначав професійні та особистісні вміння і властивості диригента громадський діяч, організатор та педагог Г.Дмитревський. Він вважав необхідним для майбутнього диригента хору вже під час навчання оволодіти не тільки технікою диригування, але й якостями виконавця, справжнього педагога, артиста[54].

Інтенсивний розвиток хорової культури України другої половини ХХ ст., що тривав попри складні, а часто й несприятливі панівні ідеологеми тогочасного суспільного життя, як і сьогоднішній його розквіт, засвідчує непересічний потенціал напрацювань наших найближчих попередників. Після глибокої кризи хорової культури у другій половині 50-х на початку 60-х рр. спостерігаються ознаки її поступового відродження.

Цей процес відбувався в межах єдиної держави і відзначався багатьма позитивними рисами. Означений період характеризувався значними здобутками в галузі хорової творчості (Д.Шостакович, Б.Лятошинський, В.Шебалін, Г.Свірідов), пробудженням інтересу до академічного хорового співу, розширенням жанрово-стилістичного кола концертного та навчального репертуару, активізацією джерелознавчих досліджень та виданням творів вітчизняної хорової музики, систематичним проведенням фестивалів хорової музики в Прибалтиці. В ці роки розпочалася надзвичайна плідна діяльність нової генерації митців – вихованців одеської хорової школи.

В 60-70 рр. ХХ ст. відбувається подальший підйом хорової культури. Про це засвідчують такі основні тенденції, як виникнення камерних хорів (фундатор цього руху в Україні – В.Іконник); розширення мережі мистецьких колективів, зокрема, заснування першої в історії України професійної чоловічої капели (художній керівник С.Дорогий); надзвичайно плідна співпраця композиторів з хоровими колективами; поглиблення

музикознавчих досліджень в галузі хорового мистецтва; піднесення регіональних диригентсько-хорових шкіл.

На зламі 60-70-х рр. в розвитку хорової культури все помітнішими стають негативні тенденції і явища. Маємо на увазі її надмірну політизацію та зневажливе ставлення органів влади до національної мистецької спадщини; адміністративне втручання в творчий педагогічний процес; схильність до проведення різноманітних ювілейних заходів тощо. В хоровому мистецтві негативні ознаки виявилися також в недооцінці та несприйнятті новітньої, особливо авангардної хорової музики; надмірному культивуванні народних хорів та неприродній диференціації виконавських напрямків [42]; постійних ідеологічних обмеженнях щодо виконання певних хорових творів тощо.

В 80-90 рр. незважаючи на різні труднощі і негативні явища відбувається подальший розвиток української хорової культури. До найбільш характерних її ознак відносимо такі як:

- зростання ролі громадських організацій та установ, церкви в культурно-мистецьких процесах;
- поглиблення інтеграції української хорової культури в європейський та світовий соціокультурний простір;
- розквіт хорової творчості цілої плеяди композиторів [53] (Л.Дичко, Є.Станкович, В.Степурко, Ю.Алжнєв, В.Зубицький, А.Караманов і ін.);
- надзвичайно плідна диригентська та педагогічна діяльність метрів хорового професіоналізму та нової генерації митців (П.Муравський, А.Авдієвський, В.Іконник, М.Кречко, В.Палкін, Є.Савчук, Б.Антків, В.Газінський, С.Фоміних і ін.);
- велика організаційна робота визначних хорових діячів (А.Авдієвський, О.Тимошенко, Є.Савчук) [3, с. 82] з розбудови культури та музичної педагогіки незалежної України;

- заснування нових професійних хорових колективів в різних регіонах; досягнення ними високого рівня майстерності; активна участь хорових капел в культурно-мистецькому житті України;

- розширення та поглиблення наукових досліджень в галузі хорового мистецтва та диригентсько-хорової педагогіки [107 с. 132]; функціонування на кафедрах хорового диригування мистецьких ВУЗів провідних в Україні музикознавчих науково-педагогічних шкіл (А.Лащенко, І.Гулеско, О.Стахевич);

- піднесення науково-творчого потенціалу кафедр хорового диригування; розробка і впровадження нових навчальних планів і програм, авторських курсів; наявність новітніх підходів в системі навчання.

Розгляд існуючої методики диригентсько-хорової підготовки в Україні, показує, що складалася й усталювалася вона протягом багатьох століть і набула сучасних рис в 40-х роках ХХ ст., коли були сформовані кафедри хорового диригування в консерваторіях Києва, Одеси, Львова, Харкова. Відстежуючи генезис та еволюцію диригентсько-хорової освіти ми наголошуємо на тому, що саме в другій половині ХХ століття відбулося остаточне формування цієї галузі музичної педагогіки в системі вузів України.

1.2. Теоретико-методологічні підходи дослідження диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики

Оскільки підготовка майбутнього вчителя музики розглядається нами з позицій певних професійних компетенцій, розглянемо сучасний стан теорії та практики диригентсько-хорової підготовки студентів, проаналізуємо сутність поняття «підготовка», зміст, цілі, структуру та закономірності її розвитку.

У сучасному філософському словнику „підготовка” вживається у двох значеннях: як дія, готування всього необхідного до чого-небудь і як запас знань, навичок, досвід, набутий у процесі навчання, практичної діяльності [215, с. 361]. Підготовка виступає як система організаційних і педагогічних

заходів, яка забезпечує формування в особистості професійної спрямованості знань, навичок, умінь та готовності. У свою чергу готовність виступає як фундаментальна умова виконання будо-якої діяльності, дослідники трактують її як «психологічну надставу», що знаходиться між усвідомленим і несвідомленим у діяльності особистості. Інші стверджують, що поняття готовності тотожне підготовленості. Більшість авторів дотримуються думки, що ця категорія нерозривно пов'язана з поняттям «особистість» і розуміється як її стала характеристика, що включає в себе мотиваційний, пізнавальний та емоційний компоненти відповідно до змісту і особливостей діяльності [206].

Наведені тлумачення хоча і дають певне уявлення про сутність поняття «підготовка», проте є недостатніми з позицій широкого осмислення її багатозначності щодо майбутньої практичної діяльності. Таке визначення підготовки зводиться до процесу просторової трансляції готових знань, є зовнішнім об'єктом впливу. У більшості наукових досліджень, філософсько-педагогічних концепцій відзначається пріоритетність підготовки у структурі вищої освіти, її соціально-епістемологічний процес діяльності у суспільстві з метою трансформації особистості через її свідомість, завдяки чому закладаються основи тих якостей спеціаліста, з якими він починає професійну діяльність з метою опанування компетенціями. Науковці виокремлюють загальні напрями підготовки майбутнього спеціаліста: професійне становлення та розвиток спеціальних здібностей; удосконалення професійного досвіду; індивідуалізація навчання; формування готовності до майбутньої практичної діяльності; ініціатива творчого вирішення професійних завдань.

У визначенні змісту загальної підготовки майбутніх фахівців привертають увагу погляди таких вчених як Е.Смирнової, О.Сисоєвої. Виокремлення мети підготовки, а також формування конкретних завдань навчання повинно відповідати вимогам теорії керування, педагогіки і психології, також реалізуватися в педагогічному процесі, бути об'єктивно відображеним в структурі та засобах досягнення результату, мати загальну

мету і засіб (метод, алгоритм) її досягнення бути предметно спрямованими спрямованими на кінцевий результат [193].

На нашу думку, найбільш повно структура змісту підготовки проаналізована Н.Тализіною. Автор дає оцінку предметам системі підготовки, вказує на те, що кожний предмет певним чином задіяний у реалізації мети, причому одні предмети безпосередньо, інші ж - пов'язані з ними опосередковано через одну чи кілька навчальних дисциплін і подані у ієрархії - від кінцевих цілей до цілей вивчення окремих навчальних дисциплін та їх тем [204;101]. Н.Тализіна зауважує про те, що певні цілі освіти визначають і певні завдання, які вирішуються викладачами на трьох рівнях: вузько - на рівні теми заняття, ширше - на рівні курсу, широко - на рівні комплексної орієнтації всіх предметів і курсів навчального процесу, що використовуються у підготовці спеціаліста до майбутньої практичної діяльності. Не порушуючи ланцюговий зв'язок цілей і завдань автор перелічує компоненти навчальної системи: способи, засоби, методи та прийоми, що виступають функціями цієї системи, виконують свої специфічні функції - дії для досягнення певної специфічної мети [204].

Цікавим для нашого дослідження є логічно-концептуальні та оригінальні наукові підходи до проблеми підготовки з позицій методичної (А.Алексюк, А.Асмолова, І.Зязюн) [74; 75, с. 6; 76] та професійної (О.Мороз, Р.Хмельюк, Н.Шпіль) системи в умовах університетського навчання. На особливу увагу заслуговують позиції вчених О.Арнольдова, В.Давидова, Л.Лесохіна, Б.Мамедова, Г.Клімова, які розглядають підготовку, виходячи з категорії «діяльність». Правомірність даного підходу обумовлюється активним пізнанням і набуттям студентом знань, що реалізуються у практичному застосуванні професійно-особистісного становлення майбутнього фахівця. Щодо визначення цілей підготовки, то науковцями виділяються два підходи: прагматичний, коли підготовка розглядається як сфера постачання певних якостей особистості для ефективного її входження в суспільний простір і класичний, коли ідеал підготовки розглядається як

нескінченний процес відкриття і розширення горизонтів пізнання і самопізнання у комунікативному процесі. Учені дійшли висновку про те, що традиційна підготовка зорієнтована переважно на перший ідеал, де пов'язуються цілі підготовки із професійною спрямованістю на майбутню діяльність. Отже, наявність у загальній меті підцілей, тобто цілей і завдань, обумовила системно-функціональний аспект змісту професійної підготовки взагалі [75]. Згідно з цим положенням, викладачі й студенти зможуть чітко уявити, для чого їм потрібно виконувати конкретні дії чи вирішувати дане конкретне завдання, усвідомлювати їх значення для навчальної і в подальшому для професійної діяльності.

Розширюючи межі значущості підготовки як необхідної умови становлення професійних властивостей майбутнього спеціаліста, вважаємо за потрібне відзначити, що засвоєння великого обсягу всіх цінностей диригентсько-хорового мистецтва неможливо в умовах вузькопредметного технологічного підходу вивчення фахових дисциплін, якими б універсальними здібностями не володіли студенти. Однобічність навчального тезауруса привела до суперечностей між сучасними вимогами професійної діяльності студентів та навчальним процесом, до редукції її ціннісно-сислового наповнення. Це вказує на те, що мета освітньої підготовки повинна поєднувати прагматичні та класичні підходи у навчанні й у процесі їх реалізації сприяти формуванню і виробленню певної готовності студентів до опанування всім арсеналом знань та практичних умінь, закладених у систему підготовки, націлювати на налагодження всіх механізмів нескінченного потоку самопізнання та самовдосконалення.

Огляд змісту підготовки в освітній системі можна визначити як багаторівневий процес проектування та конструювання, кожен з яких претендує на пріоритетне значення у вихованні та розвитку особистості. Зазначене впливає із змістової моделі діяльності майбутнього фахівця, що потребує дотримання певних системоутворюючих факторів: цілей, завдань

цілеспрямованню, програмуванню результату та методів досягнення конкретного результату.

Питання професійної підготовки майбутніх учителів музики знаходяться у руслі проблем, які сьогодні розв'язує педагогічна наука. Формування особистості майбутнього вчителя є багатоскладовим процесом. Один з його важливих аспектів – зв'язок з загальним процесом становлення творчої особистості – спирається на загальновідому виключну роль музичного мистецтва, яке концентрує в собі світ людських цінностей. В свою чергу заглиблення і вивчення світу цінностей змістовно пов'язується в людині з духом пошуку і затвердження істини – ознакою цілісності особистості, повноти суб'єктності. Таке пізнання є складним проявом внутрішнього життя людини, тому що потребує необхідності об'єктивного відношення до світу і до себе на всіх рівнях дійсності. Від того, яким буде сучасний учитель-музикант, як він розпочне свою педагогічну діяльність, чи здатний буде зважити вимоги, які ставить перед ним суспільство залежить рівень освіти, вихованості та духовної культури школярів. Ця вимога значною мірою стосується системи вищої освіти, дисциплін так званого художнього циклу, в якому музиці належить особливе місце.

Набуває актуальності проблема підготовки студентів спеціальності «Музичне мистецтво» до продуктивної діяльності, особливо у сфері диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики, яку розглядали в історичному аспекті А.Мартинюк, І.Павлик та ін.; хорознавчому О.Бенч-Шокало, Т.Смирнова та ін. [23; 193]; диригентсько-хоровому П.Ковалик, А.Козир, А.Кречківський та ін. [86; 89]; вокально-хоровому Ю.Юцевич, О.Стахевич та ін.; музично-психологічному Л.Бочкарьов, В.Назайкінський [136], С.Науменко; музично-педагогічному А.Болгарський, Г.Падалка [150, с. 174], О.Ростовський, О.Щолокова [226].

Методику диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики вчені розглядають як навчальну діяльність, що узагальнює музично-теоретичний, диригентсько-хоровий, виконавський та методичний напрями в

системі музично-педагогічної освіти. Це створює основу для усвідомлення спеціального підходу навчання з метою здійснення переходу майбутнього вчителя від соціального статусу студента до статусу вчителя, що дозволяє більш ґрунтовно розглянути процес становлення студента як керівника хору у загально-педагогічному процесі, основу якого розробили А.Алексюк, І.Зязюн, Л.Коваль, Н.Кузміна, В.Краєвський, Я.Лернер, В.Сластьонін. Вчені вважають, що результативність навчального процесу й одночасно педагогічного впливу вчителя на формування цінностей підростаючого покоління залежить від рівня фахової підготовки [76; 109].

Отже, переосмислення перспектив розвитку музично-педагогічної освіти, нових технологій навчання відповідно до диригентсько-хорової підготовки сьогодення вимагає покращання саме навчально-методичного підходу як засобу, що дозволяє найбільш цілісно уявити означену проблему на різних рівнях (загально методичному, загальнонауковому, частковому). Трансформуючи концепції і положення суміжних з музичною педагогікою наук, а також існуючі дослідження з проблеми диригентсько-хорової освіти, визначимо спрямованість на самостійне розв'язання різних навчальних завдань при викладанні спеціальних предметів диригентського циклу, музичного інструменту, музично-теоретичних дисциплін [35]. Це дозволяє значно покращити індивідуальні форми навчання не тільки з профільних дисциплін, але й системи практикумів, адаптованих до видів діяльності на уроках музики [22]. На нашу думку, означений підхід до проблеми підготовки майбутнього вчителя музики хоча і відкриває нові можливості для поглибленого та якісного музично-педагогічного навчання, проте не вирішує загального колу існуючих проблем щодо адаптації вищої школи, не гарантує появи нових проблем. Причина цього явища, на нашу думку, полягає у традиційній зорієнтованості на репродукцію набутих знань, а не на творчий процес їх надбання. У зв'язку з цим ми виділяємо інноваційні компоненти музично-педагогічної освіти: загальний та професійний, провідними принципами якої виступає підготовка до творчості, спрямованість на

самостійність на основі цілісно-комплексного підходу до навчального процесу, готовність до оволодіння різноманітними знаннями, здатності до інтегрування сучасних знань і традицій національних та регіональних хорових напрямів та шкіл.

Отже, головною метою музично-педагогічної освіти є формування готовності студентів до опанування всім арсеналом професійних компетенцій, налагодження всіх її механізмів у нескінченному потоку самопізнання та самовдосконалення.

Повноцінне оволодіння професією неможливе без засвоєння комплексу спеціальних компетенцій, необхідних у практичній музично-педагогічній діяльності. Зміст роботи учителя музики полягає в осмисленому і опрацьованому соціально-культурному досвіді, який характеризується знанням усіх досягнень суспільства. На нашу думку, соціально-культурний досвід ставить перед учителем музики основні орієнтири. Іншими словами, учитель музики повинен бути професійно-компетентним і методично підготовленим. Загальновідомо, що навчально-виховна робота сучасного учителя загальноосвітньої школи перебуває в постійному пошуці і потребує від нього дослідницьких навичок. Зокрема, учитель-музикант повинен уміло орієнтуватися в розмаїтті інформації з проблем музичного виховання, творчо і осмислено підходити до вибору оптимальних методів роботи з учнями. Йому також необхідно досить грамотно володіти методикою наукового дослідження, використовувати в роботі найсучасніші методи для діагностики музичних здібностей, умінь, якостей, інтересів особистості, а саме: педагогічні спостереження за учнями, анкетування, тестування, бесіди зі школярами, учителями, самооцінка та інше. Необхідну суму знань та навичок наукового дослідження майбутній вчитель музики набуває в процесі навчання на спеціальності «Музичне мистецтво». Саме тут у майбутніх фахівців цілеспрямовано розвиваються уміння самостійної творчої роботи в процесі написання анотації на хорові твори, у ході виконання інших наукових робіт.

Важливе місце в професійній діяльності вчителя музики посідає вокально-хорова робота, тому до його диригентсько-хорової підготовки поставлені високі вимоги. Осягнення необхідних компетенцій можливе за умови опанування студентами кожного з предметів диригентсько-хорового циклу, усвідомлення їх взаємозв'язку, та за наявності творчого підходу до процесу навчання. В умовах будівництва нового суспільства проблема підготовки творчої особистості вчителя, здатного до нових пошуків та відкриттів, набуває особливої актуальності. Передбачається створення умов для формування та розвитку у дітей і молодого покоління творчих здібностей, самовизначення і самореалізації.

Вагомий внесок у розв'язання проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя-музиканта зробили такі вчені, як О.Апраксіна, Л.Арчажнікова, А.Болгарський, Л.Коваль, А.Козир, І.Назаренко, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, Л.Хлебнікова, О.Щолокова. Науковці виокремлюють специфічні риси організації навчально-виховного процесу та накреслюють коло першочергових питань, від вирішення яких залежить здатність майбутнього спеціаліста до виконання професійних завдань [15; 87; 151; 182; 226].

Вузівська підготовка учителя вимагає складних за своєю структурою професійних якостей, що формуються в процесі навчання. Дисципліни диригентсько-хорового циклу посідають профілююче місце в підготовці вчителя музики, є основою підготовки студента до майбутньої вокально-хорової роботи з учнями. За час навчання на спеціальності «Музичне мистецтво» студент повинен оволодіти комплексом диригентських компетенцій.

Курс хорового диригування – одна із центральних ланок у системі підготовки студентів на спеціальності «Музичне мистецтво». Індивідуальна форма навчання, яка є основною при вивченні предмету і обумовлена специфікою диригування як виконавського мистецтва, дає змогу ефективно вирішувати складні завдання даного курсу. Вона містить великі можливості

для розвитку різноманітних сторін творчої діяльності майбутнього вчителя музики. Важливими сторонами навчання в курсі диригування є заняття в класі, самостійна робота студента, практична робота з хоровим колективом.

Суттєву роль у підготовці сучасного вчителя музики відіграють також інші диригентсько-хорові навчальні дисципліни. Їх основною метою є підготовка майбутнього вчителя до хормейстерської роботи як на уроках музики, так і у позаурочний час. Основним завданням хормейстерської підготовки є розвиток загальної музичної культури студентів, їх музичних якостей та здібностей, формування художнього сприймання та розвитку музичного мислення, навчання диригентській техніці й практикуму роботи з хором, удосконалення комунікативних здібностей та майстерності організації творчої взаємодії зі шкільним колективом. Дисципліни диригентсько-хорового циклу нами виділені як опорні у підготовці учителя музики за двома параметрами, які визначають їх основне призначення, а саме: сприяти формуванню якостей, які забезпечують можливість реалізації професійної педагогічної діяльності (вокально-хорової, виконавської); готувати майбутніх учителів музики до найбільш важливого та поширеного виду дитячої творчості (співацька діяльність яка є традиційною для України) в умовах загальноосвітньої школи; створювати максимально сприятливі умови для підготовки студентів до роботи з хором.

Ці нагальні завдання розв'язуються спільними зусиллями всіх дисциплін диригентсько-хорового циклу (хорове диригування та читання хорових партитур, хорознавство, хоровий клас та практикум роботи з хором, хорове аранжування), які щільно взаємодіють з такими як: методика постановки голосу, методика викладання диригування та методика роботи зі шкільним хоровим колективом, методика музичного виховання.

Е.Абдуллін вважає, що організація методичної підготовки вчителя музики полягає, перш за все, в створенні необхідних умов для особистісного розвитку майбутнього педагога, цілісно творчого підходу до різноманітних явищ музично-педагогічної діяльності [1, с. 34]. Оптимальні умови для

впровадження такого підходу створює послідовно викладений цикл диригентсько-хорових дисциплін, специфіка якого полягає в тому, що він є інтегрованим та об'єднує різноманітну підготовку майбутнього фахівця.

Так предмет «Читання хорових партитур» не тільки привчає студентів відтворювати звучання хорового твору на інструменті, але й удосконалює його фортепіанну підготовку, привчає грати хоровий твір за принципом «хорової органіки»[3], тобто максимально наближуючи звучання хорової партитури на інструменті до звучання хорового колективу.

«Хоровий клас», який є базовим у фаховій підготовці студентів, шліфує їх співацьку майстерність.

«Хорове диригування», поєднуючи цілий комплекс набутих компетенцій, готує студентів до художньо-інтерпретаторської діяльності у сфері трактування музичних творів.

«Хорове аранжування» поєднує музично-теоретичні знання майбутніх учителів музики, спрямовуючи їх у творче русло.

«Практикум роботи з хором» забезпечує набуття хормейстерських компетенцій та готує студентів до творчого спілкування з хоровим колективом.

У музично-педагогічній освіті все більше виникає необхідність створення інтеграційної системи знань, яка вимагає більшої злагодженості викладу навчальних дисциплін.

Аналіз досліджень дозволив визначити найбільш сутнісні недоліки цього процесу, які полягають у:

- незлагодженості між окремими навчальними дисциплінами фахового та психолого-педагогічного циклів;
- суттєвому розриві між теоретичними знаннями та практичним викладанням мистецьких дисциплін;
- неповному координуванні навчальних програм різних музичних дисциплін, у результаті якого виникає незбалансованість у вивченні навчального матеріалу, яка

породжує відокремленість та розірваність отриманих студентами компетенцій;

- відсутності логічних взаємозв'язків між навчальними дисциплінами мистецького циклу;
 - ізольованому вивченні основних фахових дисциплін, яке не дозволяє отримати закінчене уявлення про властивості цілого.
- [86]

Теоретико-методологічна й методична підготовка майбутніх учителів музики в циклі диригентсько-хорових дисциплін здійснюється послідовно на протязі всього періоду навчання на спеціальності «Музичне мистецтво». Деякою мірою саме цикл диригентсько-хорових дисциплін дозволяє подолати недоліки професійної підготовки майбутніх учителів до практичної діяльності, а саме: розрізненість засвоєння знань по окремим дисциплінам, що стає значною перешкодою для реалізації комплексного підходу до навчання й виховання майбутніх фахівців; відсутність навчальної дисципліни, яка готує студентів до керівництва творчими колективами, орієнтує їх на просвітницьку роботу та залучає до активної концертної діяльності; незбалансованість, відокремленість у вивченні музичних дисциплін, яка заважає формуванню цілісних та системних музичнопедагогічних знань.

В контексті теоретичного та практичного розв'язання проблеми методики диригентсько-хорової підготовки постає потреба обґрунтування такого педагогічного підходу, який уможливило б необхідну цілісність фахового становлення майбутнього вчителя музики. Це, перш за все, використання педагогічних можливостей диригентсько-хорових дисциплін як засобу становлення студентів через залучення їх до активної індивідуальної та колективної виконавської діяльності (участь у виступах навчального хорового колективу та керівництво їм у процесі практикуму роботи з хором).

Проте позитивні аспекти розглянутої диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики входять у суперечність з реальним станом

останньої. Так, доцільно констатувати її недостатню спрямованість на врахування специфіки регіональних хорових шкіл та традицій, відсутність у майбутніх учителів музики спецкурсів по вивченню хорового мистецтва рідного регіону, епізодичність використання традиційних методик регіональних хорових шкіл, які покликані озброювати майбутніх учителів продуктивними технологіями диригентсько-хорової діяльності.

А. Авдієвський розглядаючи завдання підготовки майбутніх учителів музики вбачає їх у тому, щоб навчити дітей мистецтву, «залучити їх до безпосередньої участі в творчості для повноцінного виховання»[3, с. 80]. Навіть якщо діти не стануть у майбутньому професійними музикантами, виховання мистецтвом сприятиме формуванню гармонійно розвиненої особистості, про що не раз говорив видатний український педагог В.Сухомлинський [201; 6].

Аналіз досліджень дозволив зробити висновок, що для здійснення ефективного керівництва хоровим колективом майбутньому вчителю музики необхідна здатність керувати собою і через себе – усіма компонентами педагогічної діяльності на ґрунті зворотнього зв'язку, а саме: усвідомлення мети діяльності та результатів її досягнення; специфіка сприйняття учнями дій педагога; вибір оптимальних засобів впливу й коригування педагогічної позиції на підставі аналізу результатів відповідно до поставлених задач.

Основним завданням становлення професіоналізму майбутнього вчителя музики в циклі диригентсько-хорових дисциплін є продовження традицій закладених українською професійною школою хорового співу, які слугують справі виховання висококваліфікованих хорових диригентів, яскравих творчих індивідуальностей, майстрів хорової справи [37 с. 173]. З цього приводу доцільно зазначити, що важливою є робота з формування художнього смаку й світогляду студентів, бо від цього залежить не лише якість їх музичної підготовки як керівників шкільних хорів, а й загальний рівень музичної культури України в цілому.

Якщо розглядати майстерність музичного виконавства як досконале інтонаційно-технічне володіння усіма засобами вираження змісту музичного твору на рівні естетики емоційно-художнього мислення даної епохи то рівень професійної майстерності майбутнього вчителя музики як керівника хорового колективу базується на ґрунті компетенцій, що сформувалися за роки навчання [40; 62] . У діяльності керівника хорового колективу проявляються в єдності сенсорні, рухові, сугестивні, мовні, інтелектуальні, виконавські уміння та навички й навички колективної комунікативної діяльності та спілкування. Музичні компетенції повинні складати цілісну систему, що охоплює найважливіші сторони професійної компетентності. Але очевидно, що опанувати цю систему можливо лише в комплексній сполучі з психолого-педагогічною, естетичною та загальнокультурною підготовкою, орієнтуючись на професію вчителя музики.

Таким чином, диригентсько-хорова, вокальна та інструментальна підготовка у єдності формують виконавську майстерність керівника хорового колективу. Вони створюють необхідну практичну базу «живого інтонування», без якого неможливе музичне навчання, а тим більше, фахове зростання майбутнього вчителя музики. Музичне мистецтво найменше може бути пізнано шляхом тільки теоретичного навчання.

У роботі з хоровим колективом учителю музики необхідні швидка орієнтація на інтонаційні, метроритмічні, ансамблеві, ладогармонічні, агогічні, динамічні неточності в музичних творах [91 с. 98], що необхідно виробити за роки навчання у ВНЗ, вивчаючи диригентсько-хорові дисципліни. Виправлення помилок та вірне створення художнього образу хорових творів забезпечуються не лише музично-теоретичною підготовкою хормейстера, а й умінням застосовувати теоретичні знання та навички у виконавській практиці. Такий підхід дозволяє визначити інтеграційний характер диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики.

Ефективна диригентсько-хорова підготовка майбутнього вчителя музики як керівника шкільного хорового колективу, створює можливість

широкого вивчення музичної культури та національних традицій виконавства, що сприяє постійному загальному музичному розвитку фахівця, розширює його виконавські можливості та дозволяє опанувати ряд необхідних професійних навичок, які забезпечують зростання професійної майстерності.

Універсальність такої музично-виконавської діяльності, проникнення її у всі інші види роботи призводить до узагальнення отриманих знань та вмінь, пропускаючи їх через специфічні завдання, які створюють умови для ефективного опанування професією.

Впровадження в навчальний процес елементу вивчення регіональних особливостей хорової культури, знайомство з найвідомішими українськими хоровими школами забезпечує якість диригентсько-хорової підготовки студентів, високий рівень логічного засвоєння навчальної інформації, посилює професійний інтерес до хорової діяльності [101 с. 34].

Взаємозв'язок навчального матеріалу предметів диригентського і історико-теоретичного циклу (хорове диригування, постановка голосу, хоровий клас, історія хорового мистецтва) та психолого-педагогічних дисциплін (вікова психологія, педагогіка) ускорює процес засвоєння студентами спеціальних знань, удосконалення та систематизацію понятійно-категоріального апарату у трактуванні диригентсько-хорових понять [114 с. 115].

Це сприяє посиленню інтересу студентів не тільки до самовдосконалення, але й до практично-управлінської діяльності керівника хору. Набуті знання дозволяють конкретизувати навчальний процес, спрямувати увагу студентів до пізнавально-творчої діяльності. Саме у такому аспекті інтегративні зв'язки між структурними компонентами підготовки можуть забезпечити студентів не тільки інформацією, але й бути базою знань, виступити засобами навчання, які наближають їх до специфічних умов самостійної творчо-пошукової роботи.

Забезпечення інтегративних зв'язків у системі підготовки студентів потребує виокремлення цілісної структурної одиниці керування навчальним процесом студентів. Для цього передбачається створення моделі цілеспрямованих дій під час викладання дисципліни хорове диригування [46; 50 с. 12], методичного керування диригентсько-хоровою діяльністю студентів з курсовим хором за схемою: від індивідуального диригентсько-хорового та вокального розвитку студентів до практичної перевірки набутих умінь на практиці.

Єдина система керування навчальним процесом підготовки майбутнього керівника хору передбачає знаходження єдиних форм та засобів організації навчальної діяльності студентів. Зважаючи на це, майбутній учитель музики має бути залучений до рефлексивного, практичного та творчого процесів [185]. Тільки у такому аспекті інтегративні процеси між структурними компонентами підготовки студентів музично-педагогічних факультетів забезпечують їх навчальну діяльність не тільки інформацією, але й виступають засобами формування у них різносторонніх пізнавальних процесів, установок на творчий пошук та накопичення практичного досвіду до самовдосконалення.

Отже, методика диригентсько-хорової підготовки, орієнтована на підготовку майбутнього вчителя музики, передбачає досягнення кінцевого результату - оволодіння фаховими компетенціями роботи з хором колективом завдяки індивідуалізації навчання; розвитку диригентсько-хорових здібностей та професійних умінь; рівня адаптації студентів до майбутньої діяльності через організацію самостійної роботи; підвищення рівня усвідомленості змісту підготовки та сутності навчально-методичного матеріалу.

Висновки до I розділу.

Огляд праць з питань вивчення сучасного стану методики диригентсько-хорової підготовки студентів до роботи з хором колективом дають підстави вважати, що сьогодні актуальним є питання реорганізації

змісту підготовки студентів в системі вищої музично-педагогічної освіти. Усвідомлення специфіки діяльності вчителя музики та керівника хору, зумовленої природою хорового мистецтва, визначило його розгляд з позицій: організованого процесу оволодіння спеціальними вміннями роботи з хором; діалектично побудованої системи творчого осмислення навчальних дій; продуктивно комунікативної взаємодії з хоровим колективом.

Опрацювання спеціальної літератури вказує на різні грані професійної підготовки керівника хору, але серед них немає жодної, де розглядалася проблема всебічної методичної підготовки студента до роботи з хором. На підставі визначених у дисертації позицій диригентсько-хорова підготовка студентів у системі музично-педагогічного навчання передбачає усвідомлення ролі спеціальних музичних компетенцій, що характеризують диригентські, творчі та комунікативні вміння майбутнього вчителя музики. Відповідно до цього диригентсько-хорову підготовку визначено як цілісно-комплексну систему взаємопов'язаних компонентів, інтегративним чинником якої виступає музичність.

Дослідження причин та недоліків, що ускладнюють процес підготовки керівника хору в системі музично-педагогічного навчання, а саме: недооцінка значущості музичності в діяльності керівника хору; безсистемність знань студентів щодо взаємозв'язку різних галузей музичного мистецтва; недостатня спрямованість до самостійної музично-творчої діяльності.

Теоретичний та практичний аналіз системи диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики вказав на необхідність пошуку шляхів забезпечення змістовної логічності компонентів цілісно-комплексної методики диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики.

Сучасний стан підготовки майбутнього вчителя музики, прагнення до його професійної усвідомленості, до аналізу діяльності та вивчення специфіки роботи з хоровим колективом вимагає постійного узгодження мети й кінцевого результату освіти. Відповідно до музичної освіти це означає орієнтацію на підготовку такого рівня особистості, якій притаманний

комплекс професійно важливих і особистісних властивостей, що в повному об'ємі виявляє його спеціальні професійні компетенції.

Успішність диригентсько-хорової підготовки вчителя музики в якості керівника хору визначається не лише наявністю спеціальних умінь, але й наявністю бази теоретичних знань, зведених до структури єдиних логічних основ. Сучасний студент, потрапляючи у вищий навчальний заклад, опиняється в ретельно вивіреному, дбайливо відбудованому ціннісно-інформативному коридорі знаннєвих цінностей та ідеалів. У такому ракурсі розгляд проблеми вивіреності знань стає актуальним і розглядається нами за критерієм ступінь теоретичної обізнаності.

З питань диригентсько-хорової діяльності вчителя музики в умовах музично-педагогічного навчання особливий інтерес належить технічному та педагогічно-творчому напрямкам. У ряді сучасних досліджень отримало своє обґрунтування положення про те, що характер соціальної поведінки суб'єкта тісно пов'язаний з діяльністю та відмінностями стилю його мислення. Щодо практичної роботи керівника хору, то її ефективність здатна забезпечуватися створенням глибоких професійних знань у галузі дисциплін диригентського циклу - диригування, хорового класу, методики роботи з хором; широкої сфери психолого-педагогічних знань необхідних для якості хормейстерської діяльності.

Науковий пошук вимагає такого ставлення до навчання, коли проблему вдосконалення підготовки потрібно вирішувати на якісно новому рівні.

Залучення студентів музично-педагогічних факультетів до вивчення регіональних особливостей диригентсько-хорової діяльності повною мірою зумовлюється програмними освітянськими положеннями про актуальність формування творчої особистості майбутнього вчителя. Сьогодні особливих цінностей набувають такі якості педагогічної діяльності як прагнення до самовдосконалення та творчого пошуку, вміння інтенсифікувати навчально-виховний процес для посилення його привабливості та результативності в досягненні нового. Показником переорієнтації на новий погляд щодо

розуміння місця творчості в майбутній професійній діяльності виступає унікальність та творча неповторність кожного зі студентів. Проте відсутність єдиного підходу щодо методики диригентсько-хорової підготовки студентів призводить до того, що їх успішність у навчальному процесі часто визначається суб'єктивною оцінкою інших осіб, а не власною. Часткове вирішення проблеми творчого розвитку особистості студентів вказує на наявність усталених стереотипів музично-педагогічного навчання, яке не завжди здатне забезпечити паритетність навчальних, виховних і розвивальних функцій сучасної диригентсько-хорової підготовки, сприятиме реалізації творчого потенціалу студента. Недооцінка існуючих технологій виховання творчої особистості, вузьке трактування цього поняття, на наш погляд, стало причиною низького рівня сформованості диригентсько-хорових компетенцій студентів.

Аналітична робота збагачує знання студентів, створює оптимальні умови для розкриття художнього образу твору засобами музичної виразності, надає можливість по новому переосмислити навчальний матеріал. Такий підхід дозволяє оцінити інтелектуальний рівень студентів та їх музично-слухові уявлення.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ НА ОСНОВІ ТРАДИЦІЙ ОДЕСЬКОЇ ХОРОВОЇ ШКОЛИ

2.1. Історичні аспекти диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики на основі традицій Одеської хорової школи.

У світлі сучасних підходів до вирішення проблеми диригентсько-хорової підготовки майбутніх вчителів музики привертає увагу питання продуктивного використання багатовікового музичного світового та вітчизняного досвіду, як передумови становлення хорової культури України. Такими передумовами виступають відомості про історичний період розвитку хорового співу, про українську музичну освіту та педагогіку, її національні та регіональні особливості, про роль відомих хормейстерів та їх творчі і педагогічні досягнення.

Важливою ознакою історичного періоду розвитку хормейстерської справи в Україні є поява незалежних від церкви диригента-хормейстера, диригента-інтерпретатора. Відповідно до нової спеціальності змінюється й характер навчання від елементарної підготовки до оволодіння композиторською майстерністю, технікою поліфонії, методикою роботи з хором, грою на інструменті.

Одним з перших хормейстерів можна вважати видатного українського співака, диригента і композитора М.Полторацького – прапрадіда Н.А.Полторацького, в минулому викладача Одеської духовної семінарії.

У процесі подальшого розвитку хорової справи діяльність керівника хору дедалі стає більш багатозначною. Випускники регентських класів М.Лисенко, Я.Степовий, К.Пігров зробили значний внесок у розвиток хормейстерської справи.

Щодо Одеської традиції, вона збагачувалась багатовіковими інтонаційними досягненнями та сучасною освітньо-виконавською практикою. Тому її розвиток знаходиться між відомими стандартами та

новаторством. Ось чому протягом 200 останніх років труд регента в цьому відношенні належав до «золотої середини», коли творчий пошук синтезував кращий співацький досвід і нові віяння. Проведене дослідження свідчить, що твори одеських майстрів виявили собою багатіший матеріал, який увібрав в себе різні стильові тенденції вітчизняного хорового мистецтва. Щодо виконавських традицій, кращі з них збереглись до нашого часу і не втратили свого національного обличчя.

В 10-ті роки ХХ століття регентською діяльністю відзначився майстер-диригент духовних піснеспівів К.Пігров. В 20-30-ті роки соборний хор під керівництвом видатного регента К.Пігрова здійснив оновлення обіходного репертуару. Він звернувся до творчості знавця знаменного співу А.Кастальського [83], автора багатьох духовних творів, чий внесок в музично-хорову культуру дуже вагомий. Композитор на основі глибокого вивчення специфіки знаменних розспівів і розкриття закономірностей своєрідного складу народної пісні, зробив висновок про близьку спорідненість їх витоків, і в своїх творах для хору він застосував цю знахідку.

У своїй творчості К.Пігров часто звертався до творів Кастальського. Справа в тому, що для його партитур характерною була опора на розвинутий чоловічий склад хору з широким діапазоном. Особливого значення композитор надавав басовій партії, яку трактував як самостійну мелодичну лінію. В своїх творах автор велику увагу приділяв характеру виконання і виразності тексту, до деяких сольних партій він робив примітки [83]. Такий підхід до виконання храмових піснеспівів був близький К.Пігрову і тому у їх трактовках суворо дотримувався ремарок композитора. Відомо, що і сам К.Пігров був великим знавцем і колекціонером рукописів знаменного розспіву.

Період 20-30-х років був часом дійсного розквіту діяльності Одеської консерваторії. Творчим підйомом визначається робота хорового класу. З 1920 року на чолі його став талановитий музикант, теоретик хорового мистецтва, новатор К.Пігров, якого по праву називають засновником одеської

диригентської хорової школи і законодавцем традицій церковного співу. Його хорові розспівки набули популярності на Півдні України, які він будував на матеріалі піснеспівів, що готував до служби.

Музично-педагогічна діяльність К.Пігрова стала основою для розкриття засад української хорової школи (І.Гадалова, М.Колос, А.Мартинюк, Л.Саржинська), предметом виявлення оригінальних музично-педагогічних принципів (Д.Загрецький, А.Серебрі, В.Шип) [69; 188].

Свою професійну кар'єру К.Пігров розпочав у Росії, закінчивши регентські курси Петербурзької придворної співацької капели (по класу гармонії А.Лядова, а також І.Вишневського та М.Соколова). Пізніше на формування одеської хорової школи суттєво вплинуть традиції Петербурзької Придворної співацької капели, навколо якої формувалися естетичні критерії і принципи, що зумовили основні напрямки у вітчизняному хоровому виконавстві.

Весь період його навчання був присвячений регентській практиці в хорі семінарії, а також сприйняттю всього багатства музичного життя Петербурга. Петербурзька капела була на той час одним із небагатьох центрів підготовки кадрів професійних хорових диригентів-регентів [96] (прикладом подібного навчального закладу було Синодальне училище в Москві). Рівень навчання в капелі був дуже високий, адже учителями спеціальних предметів тут працювали музиканти-професори, серед яких А.Лядов, А.Аренський.

К.Пігров в «Автобіографії» згодом написав: «Вчили нас ґрунтовно і глибоко, і не тільки вчили, але, що найголовніше, виховували» [164, 12].

Закінчивши навчання, К.Пігров працював у Ростові-на-Дону, Ставрополі. Його вихованцями були як учні училищ, так і церковні співаки. Робота з різними хоровими колективами, організація музично-просвітницького життя міста відшліфовували музично-педагогічну та організаторську майстерність хормейстера. Різноманітна і плідна робота К.Пігрова стала підґрунтям його творчих методів, сприяла розвитку виконавського таланту.

У 1914 році видатний педагог, озброєний глибокими теоретичними знаннями, практичним досвідом, а також чітким уявленням про завдання, що стоять перед музикантом-просвітителем, приїхав до Одеси. Саме з Одесою пов'язана найбільша частина життя майстра-професіонала, тут на повну силу розгорнувся його талант і плідна суспільно-музична діяльність.

У перші роки життя в Одесі К.Пігров поступово відійшов від роботи в церковних хорах, віддаючи багато часу і сил музично-просвітницькій діяльності. Гімназійні хори К.Пігрова стали окрасою музичного життя міста. Самовідданий художник, він ніколи не думав про власну вигоду, завжди прагнув туди, де його знання і здібності приносили радість, а мистецтво стало надбанням великої кількості людей.

У 1920 році дирекцією Одеської консерваторії К.Пігров був призначений завідуючим хоровим класом. Поєднуючи керівництво хором із веденням деяких музично-теоретичних дисциплін, К.Пігров домагався створення при консерваторії зразкового мішаного хору, прагнув, щоб організація колективу на основі й в умовах діяльності вищого музичного навчального закладу принесла відмінні художні результати. Він комплектував мішаний хор, ретельно підбираючи учасників, знаходив і залучав до роботи не лише видатних співаків, а й тих, хто не мав навичок ансамблевого співу: «З людей, які не знають хору, треба було створити хор, що струнко звучить і ансамблює» [164 с. 35].

В цей період К.Пігров очолював і архієрейський хор, який при ньому налічував 80 високопрофесійних виконавців. Хор вражав своїм органомі подібним звучанням, чистотою інтонування, тонкістю нюансування у виконанні найскладніших духовних творів.

К.Пігров виховувався на кращих зразках церковної та світської музики. Тому в своїй практичній діяльності він намагався максимально наситити репертуар найбільш оригінальними творами класиків російської і української духовної музики Д.Бортнянського, П.Турчанінова, А.Веделя, Ф.Львова, П.Ломакіна, А.Архангельського, Гречанінова, С.Рахманінова, П.Чеснокова.

Виконавська манера хору відбивала досить специфічну південно-українську традицію, в якій велика увага до слова поєднувалася з гармонійністю і м'якістю звучання, своєрідними нюансами.

К.Пігров належав до числа регентів-універсалів, який в досконалості володів різними стилями – концертним, молитовносуворим, стриманим.

У 1939 році К.Пігров очолив хормейстерський відділ Одеської консерваторії. Репертуар пігровського хору базувався на виконанні народної (обробки українських, російських пісень) і традиційної класичної музики. Таким чином за допомогою академічного співу регулювалася взаємодія професійно-композиторської практики з народною творчістю і здійснювалися опосередковані зв'язки професіоналізму з фольклором. Велике місце в хоровому репертуарі займали твори романтиків, зокрема С.Танєєва, А.Аренського, О.Гречанінова. У стильовому ж становленні хору особливе значення набуло виконання творів видатного українського композитора М.Леонтовича, творця неперевершених зразків української пісенності. На малих формах М.Леонтовича хор вчився засвоювати вокально-ансамблеві труднощі, що надалі допомагало в роботі над крупними творами.

Творча індивідуальність К.Пігрова формувалася під впливом української та російської хорової культури. Українська пісенна традиція, яку майстер втілював у виконанні творів М.Лисенка, К.Стеценка, М. Леонтовича, Л. Ревуцького, була для нього близькою та органічною з дитинства.

Саме в цей час у К.Пігрова з'явився задум на основі багаторічного практичного досвіду виконавства створити підручник з методики навчання і виховання хорового диригента. Літератури з питань мистецтва хорового співу майже не було. Методичні принципи талановитого диригента і педагога були перевірені десятирічною практикою і знайшли своє втілення у праці «Керування хором». Цей навчальний посібник, виданий у 1956 році в Києві українською мовою, став надзвичайно популярним. Яскраво і переконливо у ньому викладалися питання, з якими зустрічається у своїй роботі починаючий диригент хору. Більша частина книги присвячена висвітленню

загальних понять про хор (види хорів, діапазони хорових партій, організаційна робота), питанням виховання диригента (техніка керування хором, способи вивчення хорової літератури, розспівування хору, завдання тону). «Переді мною постало завдання: як виховувати хормейстера, чому повинен навчити студента хормейстерський відділ? Довго думав я над цим і, нарешті, прийшов до такого висновку: оскільки ми збираємося випускати кваліфікованого хормейстера, то, мабуть, треба зробити так, щоб хор і його стихія були досконально відомі нашим вихованцям. Студенти хормейстерського відділу повинні бути організовані хоровим колективом з усіма специфічними особливостями художнього організму, тобто мати відмінний лад, бездоганний ансамбль, гарну дикцію і тонке, емоційне, хвилююче нюансування. Тобто, хормейстерський відділ повинен перетворитися на відмінний хор... З чого ж почати його створення? На хормейстерський відділ треба приймати людей з гарним слухом і здоровим голосовим апаратом. Наявність цих двох умов дає можливість досягти найголовнішої якості вокального ансамблю — чистоти інтонування, адже чистота інтонації — основа основ хорового мистецтва. Усі зусилля співаків і керівника повинні бути спрямовані на вирішення саме цього завдання»[162].

Даний методичний принцип полягає в комплексному підході до навчання і виховання хормейстера. Всі дисципліни спеціального циклу знаходять своє практичне застосування в роботі учбового хору; постійна увага приділяється використанню отриманих знань з усіх спеціальних предметів. Сольфеджіо, гармонія – для виховання відчуття ладу, вміння вільно читати нотний текст, теоретичного обґрунтування строю. Поліфонія – для вірного розкриття форми твору, роботи над ансамблем, подолання труднощів голосоведення. Метою хорового класу - є виховання майбутніх спеціалістів в характері високої співацької культури, що досягається тільки в учбовому хорі та безпосередньою участю в його роботі в якості співака-ансамбліста. Тільки в висококваліфікованому хоровому колективі молодий

диригент зможе виховати свій художній смак, художнє мислення, уміння глибоко проникати в задуми композитора.

Згідно методу К.Пігрова, навіть якщо студент не зміг вірно виконати завдання, свідома цілеспрямована робота з кваліфікованим хором принесе йому більшу користь, ніж самостійні заняття. Тому велику увагу К. Пігров приділяв педагогічній практиці студентів хормейстерського відділу в загальноосвітній школі. За його ініціативою студенти старших курсів зобов'язані були демонструвати свою роботу зі шкільними хорами перед студентами молодших курсів в приміщенні консерваторії [163].

За теорією К.Пігрова, основою педагогічного процесу є повна свідомість сприйняття запропонованого до вивчення матеріалу [116]. Другим вельми важливим чинником в процесі освоєння якогось твору служить художня зацікавленість. Виявляючи головні риси диригента як творчої особистості, К.Пігров акцентував увагу на волі, бажанні оволодіти навиками і знаннями, педагогічною майстерністю. Він часто-густо відвідував заняття молодих педагогів, допомагав у формуванні професійних навичок. Експериментував, шукав нові форми й методи оволодіння предметом. Видатний майстер завжди записував і аналізував кожний урок з метою удосконалення методики наступних занять» [187]. (Сьогодні студенти музичної академії знайомляться з цими записами на заняттях з хорознавства у професора А. П. Серебрі).

Грунтовне знання хорового твору, за К.Пігровим, постає як його аналіз з позиції музиканта, спеціаліста-хормейстера, педагога і диригента. Хоровий майстер показав шляхи аналізу як самого виконання, так і виконуваної музики, причому йдеться не тільки про методику, у вузькому значенні цього слова, але і про розкриття природи феномена хорового мистецтва і хормейстерської роботи в їх єдності. Розбирається «техніка образних відкриттів пігровської школи» [37] – як найважливіше в творчій діяльності хормейстера питання «про внутрішнє бачення», його методичне значення в

розкритті художнього образу і втіленні в хоровому співі [162]. Особлива цінність методичних засад К.Пігрова в тому, що зроблені вони були ще в 30-ті роки і містили положення, які підтвердилися через десятиріччя у фундаментальній праці “Керівництво хором”.

К.Пігров був першим серед своїх сучасників автором праць по хорознавству, в яких розглядався хоровий стрій залежно від структури, ладу твору [172]. Він розглядав інтервали в мелодійному і гармонійному оточенні, завжди враховуючи функціональне значення звуків інтервалу в ладу. Такий підхід до інтонації інтервалів гнучкіший, глибший, більш теоретично продуманий і обгрунтований. Якщо раніше галузь виховання строю в хоровому музичному виконанні засвоювалась суто інтуїтивно, то з дослідженням її закономірностей К.Пігровим підхід до неї став усвідомленим. Чистота інтонації виступає як художня категорія, стає виконавським символом.

К.Пігров був новатором в підході до роботи з хором над ансамблем. Багаторічний досвід дозволив йому дійти висновку, що хоровий гармонічний ансамбль [189] – це не просто рівновага голосів, а рівновага в певній пропорції, у відповідності фактурно-інтонаційним нормам і логіці акордового викладу; «Рівновагу» партій в хорі, що становить один з елементів ансамблю, К.Пігров справедливо замінив більш ємним поняттям «пропорційність», що точніше відображає нескінченну різноманітність динамічних взаємин хорових партій в партитурі [188]. Підходячи до рішення цієї проблеми К.Пігров ввів термін «вокально-ансамблева виконавська техніка». Цей двоскладовий термін з необхідною чіткістю підкреслює особливу специфічну вокально-ансамблеву природу співацького мистецтва, хорового виконавства. Перевага даного терміну для визначення виконавської хорової техніки порівняно із звичним, але достатньо невизначеним виразом – «вокально-хорова виконавська техніка» є безперечною.

Сформулюємо наступні методичні принципи школи К.К.Пігрова:
теоретична грамотність співаків – одна з головних умов

високопрофесійного звучання хору; *народна пісня* – основний матеріал для вокально-хорового виховання (професійне ставлення до ансамблевого звуку та поетичного тексту); *комплексний підхід* до навчання і виховання в учбовому закладі (міждисциплінарні зв'язки); *педагогічна майстерність* хорового диригента пов'язана з особливими пріоритетами активізації творчих спонукань учасників хору художньою зацікавленістю співаків [180].

Вся педагогічна та виконавська діяльність К. К. Пігрова – це безперервний пошук найбільш досконалої методики, раціональних шляхів для досягнення поставлених задач. Видатний педагог розкриває свій метод професійного виховання хорового колективу в визначеннях наступних принципів:

1. Чистота інтонації — наріжний камінь, на якому ґрунтується мистецтво хорового співу.

2. Хормейстер повинен виховуватися у високопрофесійному хорі зі всіма специфічними принципами кваліфікованої художньої одиниці, тобто хор повинен мати відмінний строй, бездоганний ансамбль, хорошу дикцію і тонке, емоційне нюансування. Усі дисципліни спеціального циклу повинні практично застосуватись в роботі з учбовим хором.

3. Виховання голосу співака здійснюється шляхом систематичних занять через подачу культурного звуку на правильному подиху.

4. Рухливість і гнучкість голосу слід формувати на прикладах із художньої хорової літератури.

5. Вироблення техніки вимови тексту в різних ритмах і темпах.

6. Виховання слуху співаків відбувається через подолання труднощів гармонійного і поліфонічного порядку.

7. Виховання художнього смаку співаків здійснюється шляхом слухання хорової музики у відмінному виконанні» [136].

Отже, питання виховання хорового співака-ансамбліста стало «наріжним каменем» роботи видатного педагога: розвиток відчуття

мелодичного і гармонічного строю, виховання ритмічного, гармонічного і ладового відчуття, особливо розвиток ансамблевого гармонічного та ритмічного відчуття виконавців. Він ретельно розробляв питання хорового ладу, відзначаючи, зокрема, значення інтонування секунд.

К.Пігровим була обґрунтована чітка методична система роботи хору над розучуванням твору. Важливим фактором у процесі освоєння того чи іншого об'єкта є свідомість сприйняття пропонованого до вивчення матеріалу та художня зацікавленість учнів, що досягається «показом» даного твору через виразне виконання його на фортепіано або слухання у виконанні хору. У зв'язку з цим видатний хормейстер згадував: «В Одеській консерваторії концертмейстер... так співучо подає твір, що співаки-студенти вже бувають «заражені» музикою, художньо зацікавлені в якнайшвидшому його освоєнні» [70 с. 14]. Під час цієї роботи у співаків на руках були не партії, а партитури. Після показу починалося безпосереднє виучування, чорнова робота. Вона проходила на основі активного аналізу технічної структури хорового твору: ритм (рахунок ритмічного рисунка), сольмізація (назва нот у ритмі), читання тексту в ритмі, сольфеджування, спів музичного матеріалу з текстом.

Нас зацікавили спостереження К.Пігорова, які були здійснені під час викладацької практики: «У більшості абітурієнтів при вступі до музичного училища метро-ритмічні навички більше розвинені в порівнянні з навичками інтонування інтервалів. Цьому сприяє здатність людини сприймати всяку метричну пульсацію навіть у немuzичній мові» [165].

До такого ж висновку приходять і один із послідовників К.Орфа — Е.Бальчитіс: «При вивченні пісень на слух їх ритм, завдяки словесному тексту, засвоюється в основному легко. Якщо ж в учнів, навіть у середніх класах, виникає необхідність прочитати ритмічний рисунок, то це стає для них серйозною проблемою» [217].

Отже, причиною багатьох труднощів та невдач під час сольфеджування і музикування є недостатньо розвинене метро-ритмічне відчуття, на основі якого формуються навички читання нот з аркуша.

Суть своєї методики розвитку метро-ритмічного відчуття під час роботи з музичним матеріалом К.Пігров у співавторстві зі своїм учнем В.Шипом виклав у дослідженні «Сольфеджіо для диригентсько-хорових відділень музичних училищ» [165].

Працюючи над проблемою розвитку музичних здібностей, він пропонував механізм первинного опрацювання музичного матеріалу, а саме — читання з аркуша. К.Пігров зазначав, що процес читання з аркуша має ритмічну та мелодичну сторони музичної мови, і, разом з тим, це — «первинний процес, тобто ритмічна свідомість, що досягається швидше, ніж другий — ясне й виразне уявлення про звуковисотні відношення» [162]. Особливо автор наголошував на тому, що потрібно «...вміти розумно аналізувати музичний матеріал», а сам процес читання з аркуша розділяв на два навчальні етапи: «вміння рахувати, тобто робити ясний і чіткий аналіз ритмічних змін у зв'язку з метричною пульсацією, і вміння свідомо сприймати і практично виконувати звуковисотні зміни» [162].

Принциповим у методиці К.Пігрова є прийом тактування (невеликі маятниковоподібні рухи руки, де кожна доля такту розпочинається в точці дотику руки (долоні) до столу) як найпростіший спосіб вимірювання довжини метричної одиниці та системи рахунку, що уособлює універсальну можливість чіткого прорахування будь-якого ритмічного рисунка.

Найважливішим правилом даної системи є вірне засвоєння цифр та складів, що відраховують ритмічний рисунок. Кожна рахункова одиниця (доля такту) позначається порядковою цифрою (2/4: раз, два), поділ на дві рівні половини озвучується доданою до цифри голосною «і». Склади при цьому вимовляються таким чином, щоб голосна кожного складу розтягувалася, відтворюючи довжину нотної одиниці. У проміжку між назвами цифр та складів потрібно слідкувати, щоб не виникало

незапланованих композитором пауз. Ті ж правила зберігаються при сольмізуванні.

Сам процес читання нот з аркуша складається із попереднього аналізу та безпосередньої поетапної роботи. У попередньому аналізі викладач обговорює: тональні, метричні та ритмічні особливості; діапазон і теситурні умови; вокально-ансамблеві труднощі - дихання і фразування, кількість звуків на склад; зміст тексту й особливості його вимови. У міру накопичення досвіду такий аналіз учень згодом зможе проводити самостійно.

Наступним кроком є безпосередня робота, що включає такі етапи:

- 1) прорахування ритмічного рисунка (за певною системою рахунку);
- 2) сольмізування (читання назви нот у ритмі з підкресленням метричних акцентів, притаманних розміру);
- 3) читання тексту в ритмі (приклади хорової нотної літератури);
- 4) спів сольфеджіо після настроювання на лад (тональність);
- 5) спів зі словами [165].

Розвиток навичок свідомого читання нот з аркуша за допомогою освоєння системи поетапної роботи на уроках сольфеджіо та у роботі з хоровим колективом [165], де на перше місце ставиться розвиток метро-ритмічного відчуття, а також навичок інтонування інтервалів, виховання відчуття ладу, гармонійного слуху, вокально-ансамблевих навичок, поліритмії та поліфонії є основною ідеєю теорії К.Пігорова.

Дисципліна на заняттях у К.Пігорова була суворою. Майстер вимогливо підходив до себе, а це відбивалось на поведінці хористів. На репетиціях співали тільки по хоровим партитурам. Якщо керівник зупиняв хор і робив зауваження якогось невірно виконаного місця в творі, то пояснював, яким чином виправити помилку: поєднання акордів поза ритмом і темпом, співання акордів арпеджіо, спів із закритим ротом та на різні склади, спів з поступовим вступом голосів. К.Пігров економично користувався жестами, на концертах намагався не привертати до себе уваги [127]. Не любив розмашистих диригентів, які заважають слухати музику. Він зачаровував хор,

гіпнотизував його. І коли в процесі роботи з хором досягав високої виконавської майстерності, у нього від радості переживання з'являлись на очах сльози [128].

Методика К.Пігорова спрямована на майбутню професійну аудиторію. Її мета — розвиток професійних навичок: загальної ритмічної грамотності; швидкого та якісного читання нот з аркуша; високої виконавської інтерпретації виражальних засобів метро-ритму та її втілення у виконанні; вміння орієнтуватися у складних ритмічних та поліритмічних елементах музичної мови, її багаторівневого викладі; розуміння багатофункціональності ритму та його проявів [116].

Процес розвитку метро-ритмічного відчуття за методикою К.Пігорова закладений на основі закономірностей діяльності людської психіки, інтелекту та фізіології. Відомі вітчизняні та зарубіжні музикознавці та науковці Б.Теплов, Т.Болтон, Р.Мак-Даугол, С.Сішор, Е.Жак-Далькроз, Ч.Ракміш, Р.Хазбенд довели, що метро-ритмічне відчуття має моторну природу [208]. Саме цей фактор стане головною особливістю багатьох методик, що стали відомими наприкінці ХІХ - на початку ХХ ст.[63].

Якщо методика К.Орфа та Е.Далькроза була спрямована на розвиток відчуття метро-ритму через сприйняття, переживання, осягнення і створення, опираючись на моторну природу ритму [63], то К.Пігров використовував ту ж саму послідовність, за винятком останнього пункту — не створення, а відтворення.

Основою методики розвитку метро-ритмічного відчуття К.Пігорова, як і багатьох відомих музикантів-педагогів, став психічний процес, ланцюжок послідовних дій або операцій, який успішно спрямовується в потрібне русло. Усі етапи проходження процесу метро-ритмічного відчуття в методиках, Е.Ж.Далькроза, К.Орфа, Е.Бальчитіса, Є.Назайкінського [63; 136], у дослідженнях музикантів-науковців Б.Теплова Т.Болтона, Р.Мак-Даугола, С.Сішора, Р.Хазбенда, Ч.Ракміша мають різний підхід до їх вирішення, але

спільним залишається одне — співвикористання психічного та рухомоторного, інтелектуального і фізіологічного [208].

К.Пігров створив методику роботи з музичним текстом, де відтворення музичного ритму відбувалося через сприйняття, переживання та досягнення ритмічного рисунка за допомогою інтелекту та фізичного відчуття вимірюваності музичної мови.

Відомо, що одним із головних питань музичної педагогічної науки є питання розвитку здібностей. Великий педагог довів, що дієва методика, яка спрямована на виховання метро-ритмічного відчуття конкретного студента через хоровий колектив і в хоровому колективі, здатна втілити в життя аксіому: «задатки - здібності - обдарованість (талант)».

К.Пігров науково обґрунтував чітку систему розучування музичного твору в хоровому колективі, зокрема механізм первинного опрацювання музичного матеріалу (читання з аркуша): основою даної ідеї стала думка про первинність сприйняття, переживання та усвідомлення ритму над мелодикою. Він проаналізував метро-ритмічний рисунок п'єси і структурував його за такими параметрами: ритм (рахунок ритмічного рисунка), сольмізація (назва нот у ритмі), читання тексту в ритмі, сольфеджування, спів музичного матеріалу з текстом. Розроблена К.Пігровим методика роботи з музичним текстом має універсальні можливості. Хормейстер вважав, що студент-музикант повинен виховуватися у хоровому колективі, бути його організованим учасником, враховувати усі специфічні особливості його художнього організму: мати відмінний лад, бездоганний ансамбль, гарну дикцію і тонке, емоційно-хвилююче нюансування.

Методи роботи К.Пігорова з музичним текстом, які спрямовані на розвиток музичних здібностей, і, в першу чергу, метро-ритмічного відчуття залишаються актуальними і сьогодні.

Підсумовуючи, можна сказати, що К.Пігров – майстер хорової школи. Зокрема, «школа» осмислюється тут як: особливий напрямок у науці, який

має свої оригінальні концепції та методи пізнання; колектив учених, що займається розробкою певної проблеми під єдиним кутом зору; виховання та навчання молодих послідовників за певними правилами та методиками [72]. У цілому, термін “школа” асоціюється передовсім з інституціями освіти й виховання.

Хорова «школа» представляє наукову або художньо-практичну концепцію, яка містить у собі модель істинного (досконалого) знання (вміння). Об'єктом пізнання школи виступає культура та колектив особистостей, що її складають.

Особливу роль школа відіграє в системі спеціальної освіти, зокрема диригентсько-хоровій педагогіці, де без міцних, базових, у чомусь елементарних умінь неможливе досягнення найвищих задумів і поривань. Спираючись на інтерпретацію поняття мистецької школи, як головної константи мистецького життя (за Б.Яворським), хоровою школою можна вважати рівень оволодіння засобами хорової діяльності, що забезпечують професійний поступ і спадкоємність світоглядних музично-естетичних і технологічних ознак певних суб'єктів хорової культури [229]. Перебуваючи в постійному контакті із соціокультурними проблемами, вирішуючи мистецько-професійні, морально-етичні та особистісно- й колективно-психологічні питання, хорова школа здійснює пошук нових засобів удосконалення своєї діяльності. Її ознаками є усталені способи втілення поступальності поруч з успадкуванням світоглядних, професійних, музично-естетичних, технологічних і психологічних настанов творчості визначних суб'єктів хорового мистецтва.

Вивчення літератури, дотичної до диригентсько-хорової сфери, дає підстави стверджувати, що наприкінці XIX і на початку XX століть український хоровий спів був мистецьким явищем із переважно церковно-співацькою практикою. З нею була пов'язана більшість причетних до цієї справи митців. Однак завдяки діяльності таких яскравих особистостей, як М.Лисенко, О.Кошиць, М.Леонтович, К.Стеценко, Ф.Колесса, С.Людкевич,

А.Вахнянин, К.Пігров та ін. набули широкого розповсюдження співацький рух, музично-просвітницька та концертна практика численних хорових колективів [93; 94].

Постать К.Пігрова є яскравим прикладом та своєрідним генератором розвитку Одеської диригентсько-хорової школи. Він продовжував і розвивав кращі традиції вітчизняного співацького мистецтва. Диригент прийшов до професійної кар'єри майстра шляхом самовідданої праці, що було характерним для справжніх майстрів останньої чверті ХІХ – початку ХХ століття: спів у професійному церковному хорі (альт), навчання у ставропольському духовному училищі та духовній семінарії, трирічний курс регентського класу при Петербурзькій придворній співацькій капелі. Життя і творча діяльність Пігрова здійснювалися на межі двох культурних сфер – релігійної і світської, що дало йому змогу зв'язати дві традиції (церковного і світського співу) в єдності школи. Його праця була направлена на пошук “золотої середини” – єдиного власного виконавського стилю, що містить всередині різні, досить суперечливі, стилістичні тенденції.

Багато років праці присвятив К.Пігров справі виховання молодих диригентів хору. Велику увагу приділяв педагог організації і співацькій культурі хору, вважав, що найважливішою умовою справжнього виховання хорового майстра є зв'язок теорії з практикою. Із власного досвіду диригентської діяльності К.Пігров висловлював думку про те, що справжнього митця хорового співу можна виховати через хор, який повинен добре знати музично-технологічну структуру твору, мати власне «бачення музичного образу», як диригент-хормейстер розбиратися в особливостях строю, ансамблю, партіях, вміти встановити ступінь складності твору, володіти прийомами подолання технічних труднощів, як диригент-керівник відчувати наміри автора, стиль письма і на цій основі укладати художню інтерпретацію твору, як диригент-педагог володіти майстерністю педагогічного спілкування, бути артистом і режиссером [18].

Центральним предметом хорового факультету є хор, в якому акумулюються знання, що одержуються студентами в класах спеціального циклу: диригування, сольфеджіо, теорії і історії хорового мистецтва, хорознавства, методики, читання хорових партитур, сольного співу, хорового аранжування. Завданням вищої диригентської освіти, окрім придбання спеціальних і загальномузичних знань, вмінь і навиків в галузі методики роботи з хором, є також оволодіння диригентською технікою, що полягає в певній системі рухів, жестів і дій. Систематизацією питань диригування займався видатний хоровий диригент, представник і продовжувач школи Пігрова професор Д. С. Загрецький [31 с. 132].

Інтенсивний розвиток хорової культури України другої половини ХХ століття засвідчує непересічний потенціал напрацювань наших найближчих попередників. Після глибокої кризи хорової культури у другій половині 50-х на початку 60-х рр. спостерігаються ознаки її поступового відродження. В ці роки розпочалася надзвичайна плідна діяльність нової генерації митців – вихованців одеської хорової школи.

Відомими послідовниками і популяризаторами методики роботи з хоровим колективом, які гідно продовжили справу свого вчителя, стали: А.Авдієвський, М.Гринчишин, Є.Дущенко, В.Шип, В.Толканьов [140].

Десятки випускників одеської хорової школи прикрашають сцени нашої країни і кращі сцени світу. Це лауреати міжнародних конкурсів Д.Харитонов, С.Задворний, О.Мельников, В.Мітюшкін, М.Кит, Ш.Мукерія, Н.Галкін, В.Браун, Н.Герасименко. В 60 - 70 рр. відбувається подальший підйом хорової культури. Біля 100 учнів К. Пігрова успішно працюють в навчальних закладах і керують хорами в Україні та за її межами [141]. Яскраво проявився талант Д.Загрецького – диригента-хормейстера, композитора, поета, професора, заслуженого діяча мистецтв України [32 с. 23]. Клас Д.Загрецького закінчив народний артист України, лауреат державної премії ім. Т.Шевченка, академік, професор, художній керівник хору ім. Г.Верьовки А.Авдієвський і проф. В.Іконнік (фундатор руху

виникнення камерних хорів в Україні); С.Дорогий (художній керівник професійної чоловічої капели); народний артист України Е.Кухарець і В.Газинський, заслужені діячі мистецтв України, професор П.Горохов, професор С.Крижановський, професор Л.Бутенко, заслужений робітник культури України, професор Г.Ліознов.

Кафедра хорového диригування Одеської національної музичної академії імені А.В.Нежданової зберігає і розвиває традиції видатного диригента-виконавця К.К.Пігрова в галузі особливої вокально-ансамблевої природи мистецтва хорového співу – це й є те, що ми називаємо «Пігровська школа чистоти строю» [140] (Д.С.Загрецький, В.І.Шип, В.М.Луговенко, В.І. Дубровський, Т.С. Сидоренко-Малюкова, Н. Пігрова, Ф.Лапідус, З.П.Усенко, Г.П.Захарія, О.Одінцова, Л.Сичова, В.Д. Стаховський, Т.Н.Новицька, А.П.Серебрі, Г.С.Ліознов, І.П.Верді, С. К. Крижановський, Л.М. Бутенко, В. Н. Горчакова, І. Н. Кочкіна, Ж. Х. Косинський, Н.Г.Заболотна, В.І.Доронін та ін.). А техніка диригування як система диригентських жестів і прийомів, як розвиток виразних можливостей диригентського апарату була успадкована від диригентської школи Д. С. Загрецького [31].

Пігровська хорова школа – це живе явище, що розвивається, про це свідчить успішна творча діяльність численних випускників хормейстерського відділу Одеської музичної академії. Театрально-художня риса в творчому процесі у Пігрова знайшла продовження в діяльності професорів Д.Загрецького та його учня Л.Бутенко, який приніс в оперний театр і філармонічні концерти техніку образних відкриттів пігровської школи, що потребує професійних знань керівника хору для пояснення співакам образної ситуації та зацікавленості їх в художній виконавській трактовці музичного фрагменту [36 с. 160]. Зберігаючи традиції вчителя, Д.Загрецький використовує в своїй педагогічній діяльності зовсім інший механізм роботи над хоровим твором. Філігранність підготовчої роботи була вибірковою, стосовно окремих блоків музичного матеріалу. Він не розумів довготривалої

педантичної репетиційної роботи, яка призводить до тьмяного емоційного сприймання. В цьому психологічний момент роботи Д.Загрецького: на концерті хор був максимально зібраний, точно реагував на рухи душі керівника, що дозволяло майстру імпровізувати, проте це не було характерним для творчості його вчителя, який будував досконалий храм хорового звучання на репетиціях, а на концертах надихав в нього неземний дух мистецтва [69].

Основі принципи диригентської школи Д.Загрецького виокремив його учень Г.С.Ліознов: 1– пластика, ясність жестів, вільних від скутості; 2 – сукупність всіх складових диригентського апарату; 3 – виразна кисть, яка концентрує увагу співаків, відображає характер твору, штрихи, манеру подачі звуку, його тембральне забарвлення, дикцію; 4 – обличчя як дзеркало душі, яке відображає внутрішній стан диригента під час інтерпретації твору [111,126].

Можна назвати багато імен фахівців, що підтверджують застосування і розвиток методики К. Пігрова в діяльності академічних, народних, оперних, церковних, навчальних, дитячих хорах, таким чином – універсальність методологічних принципів школи Пігрова для всіх різновидів хорової творчості (Д. Загрецький, А. Авдієвський, В. Іконник, М. Гринішин, В. Луговенко, В. Шип, А. Серебрі, А. Мархлевський, Г. Ліознов, С. Крижановський, І. Сльота, Л. Бутенко, Ж. Косинський, В. Газинський, А. Вацек та ін.).

Саме тут, в «Пігровській школі» почався шлях до вершин українського виконавського мистецтва А.Т.Авдієвського, якому належить пріоритетна заслуга в застосуванні і розвитку методики К. Пігрова в діяльності народного хору при оцінці збереження і подальшого розвитку традицій Одеської хорової школи. Його ім'я відоме багатьом шанувальникам музичного мистецтва в усьому світі [186]. Як один з фундаторів музичної культури незалежної України, він вбачав мету і сенс свого життя у служінні своєму народові.

А.Т.Авдієвський відзначався постійним прагненням до оновлення виконавських прийомів, поєднанням в своїй творчості духовних традицій народного мелосу із сучасним динамічним новаторством. Цінними принципами його педагогічно-виконавської діяльності були: - пошук індивідуально-неповторного звукового забарвлення для кожного розучуваного твору; - використання української народної пісні, як дієвого засобу формування духовності, творчої індивідуальності сучасної молоді [3]. Пропагандист національної класичної хорової спадщини, А. Авдієвський уміло експериментував. У творчому доробку хормейстера-композитора майже 80 оригінальних авторських творів і обробок народних пісень та музично-хорових творів. Автор сюїт, творів великої форми, обробок українських народних пісень, а також російських, польських, чеських, іспанських, бразильських, корейських. Свій творчий досвід майстер виклав у наукових працях, збірках українських народних пісень та пісень народів світу. З його ініціативи та сподвижників на базі Музичного товариства утворено Всеукраїнську музичну спілку, в системі якої діють 12 всеукраїнських жанрово-галузевих асоціацій і 28 територіальних осередків.

А. Авдієвський – педагог, який вболівав за національну освіту й виховання, намагаючись покращити їхній рівень сучасними західноєвропейськими навчальними системами та програмами. Він був ініціатором створення нових програм з музики для загальноосвітніх шкіл України, нових освітньо-професійних програм вищої школи за професійним спрямуванням «Музичне мистецтво». Його наукові праці навчально-методичні посібники, репертуарно-методичні збірники, методичні рекомендації, програми, статті ефективно використовуються в навчальному процесі вузів, училищ, загальноосвітніх шкіл тощо. Прогресивним досягненням діяча у сфері формування новітніх закладів музичної освіти стало утворення в 2003 році Інституту мистецтв Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Більше 30 років педагогічної діяльності митця пов'язані з кафедрою методики музичного

виховання, співу та хорового диригування (нині кафедра теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування). Позиція А. Авдієвського як педагога-новатора, перевірена роками плідної творчої і викладацької праці, стала гідним прикладом для наслідування його учнями та вихованцями. Митець підготував сотні високопрофесійних музикантів-педагогів для практичної роботи у школах, середніх спеціальних і вищих учбових закладах, в мистецьких установах і творчих колективах.

А. Авдієвський розглядаючи завдання підготовки майбутніх учителів музики вбачав їх у тому, щоб навчити дітей мистецтву, «залучити їх до безпосередньої участі в творчості для повноцінного виховання» [3]. Навіть якщо діти не стануть у майбутньому професійними музикантами, виховання мистецтвом сприятиме формуванню гармонійно розвиненої особистості, про що не раз говорив видатний український педагог В.Сухомлинський [201].

Одним із найкращих учнів К.Пігрова та безпосередній послідовник його «хорової школи є А.Ц. Мархлевський. Він багато уваги приділив питанню вокально-ансамблевої техніки, добору репертуару для навчального хору, аспектам виховання диригента як керівника хорового колективу та розкриття його творчої лабораторії.

А.Ц. Мархлевський - справжня масштабна творча постать, професійна діяльність якої тісно пов'язана з процесами розвитку хорового мистецтва України ХХ століття, а також становленням творчого і професійного шляху сучасних диригентів. Студентський хоровий колектив під його орудою став не тільки школою виховання майбутніх керівників хорових колективів, але і першокласним концертним колективом, виступи якого ставали подією в музичному житті Києва.

Окремо треба виділити його плідну педагогічну роботу. Викладання таких дисциплін, як диригування, методика роботи з хором, хорове сольфеджіо та хорознавство дали поштовх до створення методичного посібника під назвою «Практичні основи роботи в хоровому класі, який є актуальним й сьогодні. У методичній праці А.Мархлевський детально

розбирає кожен окремий аспект хорового звучання та виконання, роботи з хором як студентів, так і викладачів тощо. Висвітлює не тільки безпосередню роботу з хором, а й такі важливі складові всього комплексного підходу до навчання хоровому диригуванню, як хорознавство, сольфеджіо, постановка голосу та читання хорових партитур. Педагог зазначив, що «...обсяг знань, умінь, навичок, необхідних випускнику для самостійної роботи як керівника хору, багато в чому залежить від характеру співвідношення дисциплін у вузі...»[125 с. 57].

Посібник «Практичні основи роботи в хоровому класі» А. Мархлевського є синтезом багатьох праць видатних диригентів-хормейстерів. Приділивши увагу всім найдрібнішим деталям, методам, проблемам та вихованню в роботі з хором, автор обґрунтував, виокремив та скомпонував у чітку схему всі найважливіші аспекти роботи хорового диригента [125].

А. Мархлевський — митець, який через власний диригентський почерк доніс до сьогодення професійну хорову школу К.К. Пігрова, котрий увібрав у свою педагогічну діяльність здобутки А.К. Лядова (гармонія) та М. О. Соколова, зробив значний внесок у розвиток диригентсько-хорової культури України, сприяв активному впровадженню у виконавську практику низки творів сучасних композиторів.

Основним завданням становлення професіоналізму майбутнього вчителя музики є продовження традицій закладених українською професійною школою хорового співу, які слугують справі виховання висококваліфікованих хорових диригентів, яскравих творчих індивідуальностей, майстрів хорової справи.

В становленні одеської хорової школи велику роль відіграв репертуар, який виступав як репрезентований стильовий зміст музичної культури, здатний не тільки відображати суспільно-культурні пріоритети, а й формувати їх. Репертуарна основа Одеської хорової школи відображає духовні запити часу і творчі прагнення даної школи, найкращим чином

втілює і виражає хорвою звучністю художні задуми, відбираючи найхарактерніше з кожного жанру і стилю.

Відзначається плідна творча співдружність композиторів Одеси К.Данькевича, С.Орфєєва, Т.Сидоренко-Малюкової, Д.Загрецького, Ю.Владімірова, О.Красотова і хору одеської консерваторії. Репертуарну політику пігровського хору, де гармонійно з'єднуються різноманітні художньо-стилістичні виконавські принципи, продовжили і продовжують учні К.Пігорова.

У зв'язку з оновленням і ускладненням репертуару росла виконавська майстерність хору. Одна з найбільш цінних сторін виконавської діяльності хору – інтерпретація творів сучасної хорової музики. В кінці 80-х початку 90-років ХХ ст. відбувся принциповий поворот в освоєнні нового репертуару, коли з'явилася можливість брати участь в міжнародних хорових конкурсах, де суттєве місце приділялося освоєнню авангардної техніки. Хор відновив репертуар творами І.Стравінського, К.Пендерєцького, А.Шенберга, А.Веберна, О.Мессіана, Л.Ноно, Д.Лігетті, Л.Дичко. Виконувалися також реквієми В.-А.Моцарта, Дж.Верді, Г.Форе («Libera me»), Л.Уєббера, Д.Лігетті, А.Шнітке, що указує на тяжіння до репертуару, збудованого на духовних жанрах. Особлива заслуга хору – виконання «Німецького реквієму» Й.Брамса.

Значну сторінку «репертуарної історії» хору Одеської консерваторії займає найбільш стародавня галузь нашої музичної культури – створюється широкий репертуар з вітчизняної духовної хорової музики. Адже довгі роки в хорovому репертуарі не було богослужбних творів; сьогодні він поповнюється духовними творами Д.Бортнянського, А.Веделя, О.Архангельського, П.Чеснокова, О.Гречанінова, С.Рахманінова, М.Леонтовича, К.Стеценко. Таке активне звернення до канонічних жанрів засвідчує «церковно-духовний генезис» хору, дозволяє виконавцям реалізовувати потребу у високих ціннісних критеріях духовності. Поворот в репертуарній стратегії хору під керівництвом Г.Ліознова на початку 1990-х

років вказує на динаміку професіоналізму Одеської хорової школи, визначає її життєстійкість, здатність до перетворень, що з'явилося логічним продовженням пігровських традицій.

Якщо простежити формування репертуару консерваторського хору, то можна помітити тенденцію до виконання великих форм – кантат, хорових концертів, циклів, сюїт. Починаючи з «Реквієму» В.-А.Моцарта, «Пор року» Й.Гайдна, ця тенденція продовжується (виконуються Реквієм Дж.Верді; кантата «Іоанн Дамаскін» С.Танєєва; «Весна» С.Рахманінова; «Патетична ораторія», «Курські пісні» Г.Свиридова; «Хустина» Л.Ревуцького; хорова сюїта «Лісовий янтар» Т.Сидоренко-Малюкової; «Німецький реквієм» Й.Брамса; «Свадебка», «Симфонія псалмів» І.Стравінського; «Симфонія №1» О.Скрябіна; «Реквієм» А.Шнітке; «Gloria» А.Вівальді; «Концерт музичних символів» Ю.Гомельської).

Вказуючи на стилістичний діапазон виконавської практики консерваторського хору, слід виділити особливо ті твори, які можна назвати “стрижнем традиції” пігровської школи: А.Аренський «Анчар»; Й.-С.Бах «Et incarnatus», «Crucifixus» (з Високої меси *h moll*); Д.Бортнянський Концерт №32; А.Вахнянин «Садок вишневий»; Дж.Верді «Реквієм»; Й.Гайдн «Пори року»; Г.-Ф.Гендель «Alliluya» з ораторії «Messia»; О.Гречанинов «Над неприступною крутизною» («Північ і Південь»), «Жаба і віл», «К Богородице прилежно...»; О.Гречанинов, С.Орфєєв «В'язень»; Ш.Гуно «Ніч»; М.Леонтович «Щедрик», «Зашуміла ліщинонька», «Літні тони», «Піють півні», «Пряля», «Ой там за горою»; М.Лисенко «Оживуть степи, озера»; С.Людкевич «Гагілка»; Б.Лятошинський «Із-за гаю», «Тече вода в синє море»; В.-А.Моцарт «Реквієм»; С.Орфєєв «Ой у полі жито», «Гей, волошин»; Л.Ревуцький «Хустина»; С.Рахманінов «Милость мира», «В молитвах неусыпающую»; Г.Свиридов «Курські пісні», «Зустріч»; Т.Сидоренко-Малюкова «Лісовий янтар»; К.Стеценко «Сон»; С.Танєєв «Іоанн Дамаскін», «Вечір», «Подивися, яка мгла»; «Розвалину башти, житло орла», «На могилі»; І.Шамо «Осінь».

Феномен одеської хорової школи висвітлюється нерозривно з аналізом діяльності професора К.Пігрова, що ми спробували дослідити у всій різноманітності педагогічної системи, основу якої складав хоровий клас Одеської консерваторії - головної лабораторії виховання диригента. Педагогічна система К.Пігрова синтезувала кращі традиції української хорової школи. Творча діяльність таких диригентів, як Д.Загрецький, В.Іконник, Г.Ліознов, П.Горохов, В.Шип, В.Луговенко, А.Авдієвський, С.Дорогий, А.Мархлевський, В.Газінський є свідченням життєдайності цієї школи [141; 47 с. 197; 119 с. 194; 40].

Одеська хорова школа відіграла велику роль в історичній еволюції хорової творчості. Розвиток хорового виконавського мистецтва на основі спадкоємності – основна мета диригентсько-хорової школи. Життя традиції – в школі, в живих носіях традиції, а виконавські традиції виступають як складові виконавського стилю. Співацько-хоровий професіоналізм формується в умовах діалектичної наступності, відбирає і закріплює в собі кращий досвід музичної спадщини, збагачується новими прийомами вокально-ансамблевої техніки.

Пігровська школа – це струнка продумана педагогічна система навчання і виховання хорових диригентів і педагогів. Педагогічна і виконавська діяльність Пігрова з її методичного боку має чітко виражені структуру і принципи, що продовжують свій розвиток в діяльності його учнів і послідовників. Відзначимо:

1) прогресивність методу і можливість його широкого застосування (сфера діяльності учнів школи Пігрова – академічні, народні, оперні, церковні, учбові, дитячі хори, військові ансамблі і ін.);

2) новаторство ряду основних положень;

3) практичну спрямованість та ґрунтовність науково-методичних праць, що містять безліч цінних рекомендацій, перевірених багаторічним досвідом;

4) універсальність методологічних принципів школи Пігрова для всіх хорових жанрів [37,170].

К. К. Пігров практично довів, що не тільки в науці, літературі, образотворчому мистецтві, в музичній творчості, але і в мистецтві хорового співу великий майстер здатний створити школу.

Диригентсько-хорова освіта в музичній педагогіці України II половини XX - XXI століття постає цілісним і динамічним явищем власне музичної освіти та важливим компонентом розвитку української музичної культури загалом.

2.2. Компонентна структура диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики

Освіта є специфічною галуззю професійної діяльності, наукове обґрунтування якої полягає в комплексному гуманітарному знанні про людину під час її становлення і самореалізації в природі, культурі та соціумі. Саме це комплексне визнання підлягає освоєнню в ході фахової підготовки сучасного вчителя музики — виконавця і педагога.

З аналізу сучасного стану вітчизняної освіти можна зробити висновок про взаємодію двох різноспрямованих факторів. Так, зовнішній пов'язаний із драматичною зміною ціннісних орієнтирів, зниженням рівня фінансування, погіршенням матеріального забезпечення освітніх закладів; внутрішній свідчить про те, що рушійною силою розвитку сучасної освіти є інноваційний рух, який набуває дедалі більшої масштабності. З цього приводу академік П. Щедровицький зазначає: «Під інноваціями починають розуміти особливу організацію діяльності і мислення, що охоплює всю сферу освіти і підготовки кадрів. Найелементарніша інновація володіє величезним системним ефектом у плані впливу на інші компоненти навчального процесу, загальну структуру навчального змісту і діяльність педагогічних колективів» [225].

Сьогодні основним методом музичної педагогіки стає комплексний підхід до диригентсько-хорового навчання та організації навчально-виховного процесу, створений працями К.Ушинського, Л.Виготського,

С.Рубінштейна, А.Леонтьєва та ін. [16], який ґрунтується на принципах гуманізму та виконує розвиваючу функцію щодо особистості у процесі навчання. Комплексний підхід як світоглядна категорія і як глобальна організація освітнього процесу включає у якості необхідних компонентів діяльність та взаємодію суб'єктів, стратегію, методи, форми і прийоми диригентсько-хорового навчання, зміст якого можна сформулювати наступним чином:

1) у центрі освітнього процесу знаходиться студент та процес індивідуального формування його особистості засобами предметів диригентсько-хорового циклу;

2) навчальний процес - це організація і управління індивідуальною навчальною діяльністю студента у співробітництві та педагогічному спілкуванні з педагогом, направлені на засвоєння професійних знань та розвиток особистості;

3) освітній процес має скерованість на творчий розвиток і саморозвиток усіх суб'єктів навчально-педагогічної діяльності: педагога і студента, педагогічного і студентського колективів.

Методика диригентсько-хорової підготовки у майбутніх учителів музики є важливим етапом їх готовності до продуктивної діяльності. Особливості диригентсько-хорової підготовки ґрунтуються на психолого-педагогічній концепції, зорієнтованій на закономірності природи музичного мистецтва, у якому враховано специфічний компонент у структурі музично-педагогічної діяльності, що дозволяє розв'язувати педагогічні завдання засобами музичного мистецтва.

Оскільки будь-яке пізнання неможливе без рефлексії та усвідомлення самого себе як суб'єкта, здатного пізнати якесь певне явище, така здатність до рефлексії визнається однією з істотних характеристик педагогічної та диригентсько-виконавської діяльності [155 с.147]. Рефлексивна ж позиція студента – важливий педагогічний фактор, що впливає на розвиток його творчого потенціалу. Адже психологією встановлено стійкий зв'язок між

рівнем рефлексії та здатністю до самоовіти: чим вища здатність до рефлексії, тим успішніше навчання.

Якщо розуміти диригентсько-хорову підготовку як осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів педагогічної діяльності, соціального та індивідуального способу існування, то основною її характеристикою є самоаналіз особистістю своєї життєвої програми, принципів світовідношення, цілей, цінностей, вимог, установок, прагнень.

Функціонально методика диригентсько-хорової підготовки спрямована на розвиток професійного самовдосконалення вчителя музики. На думку Г.Нейгауза, який постійно підкреслював, що основною проблемою виховання музиканта-педагога є проблема навчити майбутнього фахівця вчитися, то вирішення її він вбачав тільки за умови оволодіння здатністю до самоаналізу. Основними етапами цього процесу Г.Нейгауз вважав «первинний самоаналіз, конструювання програми подальшого розвитку (саморозвиток), реалізація визначеної програми, узагальнюючий самоаналіз тощо» [139, 24].

Методика диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики розглядається нами як сукупність таких функціональних компонентів: *мотиваційно-оцінного*, який означає вияв усвідомленої установки студентів на вивчення та осмислення творів хорової музики; *емоційно-комунікативного*, що полягає у чуттєвому сприйманні зразків хорової музики на основі їх всебічного аналізу; *дієво-компетентісного*, який допомагає підготувати студентів до активної роботи з хором колективом; *креативно-рефлексивного*, який акумулює функціонування всієї змістово-структурної системи диригентсько-хорової підготовки, спрямованої на духовно-творчу самореалізацію майбутніх учителів музики.

Мотиваційно-оцінний компонент представлений стійкою зацікавленістю студентів майбутньою професією та розвитком мотиваційної сфери, що формує установку на диригентсько-хорову діяльність. Він виражає усвідомленість майбутнім фахівцем значущості диригентсько-хорової підготовки для подальшої фахової діяльності та виявляється в осмисленні

результатів емпіричного досвіду, що передбачає спроможність до поглиблення фахових знань, виокремлення необхідних аспектів професійного становлення, акмеологічного розвитку.

Мотиваційна сфера, як поняття що використовується для пояснення рушійних сил поведінки та діяльності, займає особливе місце в структурі рефлексії особистості та, у найбільш узагальненому розумінні, є певною системою потреб та пов'язаних з нею мотивів. Як зазначає Т.Кириченко, саме в динаміці потреб і мотивів безпосередньо виявляється тенденція до регуляції поведінки, що зумовлює активність людини як особистості.

Потяг мотиваційної сфери особистості до тих чи інших видів діяльності виникає у зв'язку з індивідуальними особливостями, завдяки яким особистість може повніше відтворити специфічний зміст діяльності. Адже схильність, яка при цьому виникає є основною потребою цієї діяльності. У цьому випадку особистість захоплена діяльністю заради неї самої, заради задоволення, котре вона привносить. Доведено, що чим сильніший потяг, тим менше різноманітних побічних мотивів. Це стверджує очевидність того, що рефлексивність знаходиться в гармонії з основними здібностями особистості.

А.Маркова зазначала, що «мотивація особистості зумовлена її спрямованістю, котра містить ціннісні орієнтації, мотиви, мету, зміст, ідеали. Спрямованість особистості визначає систему базового ставлення людини до світу та самого себе, змістова єдність його поведінки та діяльності, створює стійкість особистості, дозволяє протистояти небажаним впливам ззовні чи зсередини, є базою для саморозвитку та професіоналізму, точкою відліку для моральної оцінки мети та засобів поведінки» [123].

Проблема активізації мотиваційної сфери є особливо актуальною у музичній педагогіці, адже її значення у фаховому музичному навчанні визначається тим, що формування творчого підходу до самостійної діяльності майбутнього вчителя музики стає визначальним для акмеологічного зростання його особистості. Схильність до мотиваційної діяльності пробуджується у зв'язку з такими індивідуальними здібностями,

завдяки котрим особистість може повніше та глибше віддзеркалити специфічний зміст діяльності. У зв'язку з цим схильність, що виникла є потребою саме цього основного змісту. Людина захоплюється діяльністю заради неї самої, заради того задоволення, яке вона дає. І чим сильніша ця потреба, тим менша вага різноманітних побічних мотивів.

Виходячи з визначення, запропонованого А.Здравомисловим та В.Ядовим, основною функцією ціннісних орієнтацій особистості є функція регулювання поведінки як свідомої дії у певних соціальних умовах. Як зазначає А. Орлов ціннісні орієнтації «... в системі професійної освіти виступають як один з психологічних механізмів, що регулюють поведінку особистості. Їх регуляторна роль проявляється у тому, що, як показник загальної спрямованості особистості, ... саме ціннісні орієнтації несуть в собі змістові схеми її поведінки» [144 с. 28]. Отже мотиваційно-оцінний компонент методики диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики скерований на усвідомлення студентами своєї професійної позиції, що спрямована на пошук особистісно-ціннісного смислу вивчення та осмислення творів хорової музики.

Загальновідомо, що мотиваційні та емоційні процеси є взаємопов'язаними, саме емоційна сфера особистості, представлена почуттями, переживаннями, тощо забезпечує особистісне прийняття професійнозначущих мотивів та цінностей та є з'єднуючим ланцюгом їх співвідношення з системою особистісноприйнятих норм та цінностей.

Емоційно-комунікативний компонент полягає в аналізі та чуттєвому сприйманні майбутніми вчителями музики зразків хорової музики. Адже діяльність майбутнього вчителя музики як і будь-яка інша діяльність, що викликається потребами та відповідними їм мотивами, супроводжується широкою емоційною гамою. За визначенням Б.Додонова [55 с. 18], емоції не лише відбивають «відповідність або невідповідність дійсності нашим потребам, установкам, уподобанням, прогнозам, не просто дають оцінку

інформації, що надходить до мозку. Вони водночас функціонально і енергетично підготовлюють організм до певної поведінки».

Оснoву музично-педагогічної діяльності складає спілкування з творами мистецтва, які є носіями емоційного досвіду людства, а отже емоційно-чуттєва сфера відіграє надзвичайно важливу роль у професійно-педагогічній діяльності майбутнього вчителя музики. Емоції, що супроводжують музично-педагогічну діяльність, є однією з головних детермінант її ефективності, забезпечуючи необхідне емоційне забарвлення музично-педагогічного процесу.

Диригентсько-хорова діяльність у сфері музично-педагогічного мистецтва вимагає, за одностайною думкою науковців, сформованості культури емоцій. Розвиток емоційно-чуттєвої сфери студента є основою його професійного становлення в цілому та процесу диригентсько-хорової підготовки, зокрема.

Формування настанови на ідентифікацію та контроль власного емоційно-психологічного стану в процесі роботи над хоровим твором та у передконцертний період, активізація самопізнання та самоаналізу майбутніх фахівців дозволяє підвищити регулювання емоційної складової їх навчальної виконавської діяльності.

За визначенням І.Лернера [109], емоційна вихованість, передбачає знання про норми відношень та навички дотримання цих норм. «Цей досвід, – зазначає дослідник – включає емоційні переживання, що відповідають потребам та системі цінностей даного суспільства або його соціального прошарку, та відрізняється якісними характеристиками (видами емоцій), динамічністю і об'єктами, на які він спрямований. Він обумовлює вольову (тобто ступінь напруженості емоцій), моральну, естетичну реакції на оточуючу індивіда дійсність та його власні прояви» [109 с. 57]. Емоційна культура є, на думку автора, особливий зміст соціального досвіду, який повинен стати змістом та якістю особистості майбутнього вчителя музики.

Підкреслюючи тісний взаємозв'язок емоційної вихованості з системою соціальних потреб І. Лернер [109], зазначає, що емоційно-рефлексивний досвід, зміст якого характеризує норми емоційного відношення до світу та його різні прояви, полягає у тому, що він обумовлює моральні, естетичні, емоційні стимули, потреби та ідеали, тобто всі прояви відношення до світу, діяльності, та її продуктів.

Важливою складовою емоційно-комунікативного компоненту диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики є наявність у них емпатійних здібностей. Так, О.Шевнюк зазначає з цього приводу, що: «рівень здатності до співпереживання має розглядатись не лише як специфічно художня якісна характеристика особистості вчителя, що зумовлює адекватність сприйняття музичної творчості, вона є власне критерієм професійно-педагогічної готовності вчителя до організації повноцінного навчального та виховного процесу в умовах гуманізації освіти» [224 с. 39].

Визначаючи художню емпатійність як афективну складову художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя, О.Шевнюк підкреслює, що художня емпатійність визначає не лише здатність до інтерпретації художнього твору, а й здатність зробити зміст творів мистецтва близьким, доступним, конкретно-чуттєвим та усвідомлено сприйнятним учнями.

Виділяючи емоційно-комунікативний компонент в структурі творчого потенціалу, О.Олексюк та М.Ткач [211 с. 24], спираючись на положення Л.Надирової [135 с. 39] про те, що музичне світовідношення є метафорою емпатії особистості, зазначають: «що емпатійне співпереживання є необхідною умовою забезпечення духовного зв'язку майбутнього музиканта-педагога зі спільною для всіх сферою «Ми» – особистостей, співтовариств, культур». Отже, функціональне значення емоційної сфери особистості в контексті диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики полягає у емоційно-комунікативному ставленні до визначених цілей фахової діяльності.

Отже, поряд з такими механізмами методики диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики як мотиваційне спрямування, ціннісні орієнтації, мотивація схвалення, потреба в досягненні успіху, емоційна насиченість, тощо специфічним механізмом формування означеного феномена в музично-педагогічній діяльності є комунікація.

Дієво-компетентнісний компонент включає наявність оволодіння фаховим тезаурусом, широку ерудицію щодо диригентсько-хорової діяльності, уміння майбутніх учителів музики раціонально та кваліфіковано налагоджувати і організувати роботу в хоровому колективі.

Поняття компетентнісного підходу набуло поширення порівняно недавно у зв'язку з дискусіями про проблеми та шляхи модернізації вищої освіти. Мета модернізації полягає у створенні механізму сталого розвитку системи освіти, забезпечення її відповідності викликам ХХІ століття, соціальним і економічним потребам країни, запитам особистості, суспільства, держави. Звернення до компетентнісного підходу пов'язано з прагненням визначити необхідні зміни в музичній освіті, обумовлені змінами, що відбуваються в суспільстві. Незадоволеність, як суспільства, так і особистості сучасним процесом освіти, її відчуженістю, відстороненістю від потреб особистості, що визначаються сучасними умовами життя.

Компетентнісний підхід як основа оновлення диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики поєднує в собі інтелектуальну і творчу складові освіти. Ці складові виступають найчастіше в незв'язаному вигляді, коли знання повідомляються у відриві від їх застосування в практичних ситуаціях. У поняття компетентність закладена нова ідеологія інтерпретації змісту освіти, що формується від результату.

Сенс застосування компетентнісного підходу у диригентсько-хоровій підготовці майбутнього вчителя музики в тому, щоб сприяти створенню комплексно-творчого середовища.

Креативно-рефлексивний компонент, який акумулює функціонування всієї змістово-структурної системи диригентсько-хорової підготовки,

спрямований на креативно-творчу самореалізацію майбутніх учителів музики. У світлі сучасних наукових уявлень ми розглядаємо творчість як найважливішу складову усієї людської діяльності, як найвищу форму прояву якості цієї діяльності, як умову розвитку й удосконалення самої людини як особистості.

Визначення прагнення особистості до рефлексії шляхом творчості виникло у зв'язку з появою спроб створити оновлену концепцію диригентсько-хорової підготовки [151] (О.Клепиков, І.Кучерявий, Г.Падалка). Тривалий час розгляд творчості у зв'язку з людською сутністю та самовизначенням вважалося прерогативою філософів. Тому спрямованість досліджень на вивчення процесів самовизначення та самоактуалізації особистості через творчість була більш характерною для західної психології, аніж вітчизняної.

Характерною властивістю наявності творчого в діяльності вчителя музики є високий рівень його активності, яка спрямована на реалізацію диригентсько-хорових здібностей у процесі сприйняття нового як творчої потреби особистості, що у свою чергу, сприяє набуттю практичного досвіду. З позицій акмеологічного підходу оптимальною є система опосередкованого керівництва творчим процесом на креативно-рефлексивній основі. Особливого значення ця властивість набуває у процесі відтворення художньо-естетичного образу хорового твору. На відсутність цілісного бачення художнього образу хорового твору вчителями музики вказує І.Немикіна. Вона щільно пов'язує проблему виховання креативності у майбутнього вчителя з ефективним пошуком форм, методів, засобів та прийомів, які активізують самостійність музичного мислення у процесі диригентсько-хорової діяльності. У цьому процесі вона виявила деякий розрив раціонального й емоційного аспектів художньо-музичної діяльності.

З точки зору педагогічної інноваційної діяльності, що сьогодні розглядається як перспективний і актуальний напрямок дослідження творчості, педагогічна діяльність трактується як особистісна категорія,

рефлексивний процес творення і результат творчості. Педагог, що включений в інноваційну діяльність розглядається як особистість, яка на високому рівні виявляє потяг до самоактуалізації, здібність до саморозвитку, має сформовані знання і вміння щодо здійснення творчої діяльності. На думку науковців (Л.Арчажникова, А.Козир, Л.Надинова, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Щолокова та ін.) [14; 87; 136; 142; 151; 226], які виокремлюють творчість як основний компонент диригентсько-хорової діяльності, особливого значення надають розвитку креативних здібностей. Так, згідно з Л.Надиною [135], розвинені художньо-творчі вміння стають чинниками формування професійно значущих якостей майбутнього вчителя музики – емпатії, креативності, артистизму, рефлексивності, творчої активності.

Креативно-рефлексивний компонент методики диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики спрямований на креативно-творчу самореалізацію майбутніх учителів музики у процесі вивчення та виконання хорової музики.

Критеріями сформованості диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики нами визначено: міра прояву активного навчально-пізнавального ставлення студентів до диригентсько-хорової діяльності; ступінь емоційного впливу на хоровий колектив під час спільної колективної діяльності; ступінь організації диригентсько-хорової діяльності щодо створення творчої взаємодії на компетентнісній основі; міра сформованості саморегуляції студента та потреба самореалізації у процесі диригентсько-хорової діяльності.

Стрижневим критерієм формування диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики нами визначено міра прояву активного навчально-пізнавального ставлення студентів до диригентсько-хорової діяльності (мотиваційно-оцінний компонент). Даний критерій характеризується такими показниками як вияв інтересу студентів до диригентсько-хорової роботи та ціннісне ставлення до хорового мистецтва.

Найважливішою особливістю методики диригентсько-хорової підготовки є здатність майбутнім вчителем музики управляти власною активністю відповідно до особистих цінностей і сенсів, формувати і переключатися на нові механізми у зв'язку з умовами, що змінилися, цілями, завданнями діяльності. Тому важливою особливістю досліджуваного феномену слугує мотиваційна спрямованість на цінності хорового мистецтва. Адже мотивація забезпечує осмислення минулого і є передбаченням майбутнього.

Український психолог І.Бех підняв важливе питання, яке пов'язане з формуванням мотивації до особистісного фахового зростання. Його вирішення цього питання забезпечує детермінацію діяльності індивіда, предметом якої виступає його «Я» образ [26 с. 1].

На ефективний розвиток мотивації у майбутнього вчителя суттєво впливає мистецька діяльність. Серед основних концепцій доцільно виокремити концепцію взаємодії особистості з різними творами мистецтва Н.Б.Берхіна, в якій серед психологічних механізмів художнього сприйняття мистецьких образів провідне місце належить мотивації. На думку вченого, саме в межах мистецтва, особливо завдяки «художньому спілкуванню» з музикою, у людини виникає мимовільний чи довільний акт самоусвідомлення. Мотиваційно-сміслові оцінювання творів хорової музики є процесом самопізнання, адже під час сприйняття творів мистецтва активно розвиваються емпатія, рефлексія і механізм перетворення (Є.Крупнік).

У процесі підготовки майбутніх учителів музики до практичної роботи в умовах загальноосвітньої школи важливо виробити позитивне ставлення до музично-виховної роботи зі шкільними хоровими колективами, що значно спрямовує їх мотивацію на роботу з дітьми. Майбутньому вчителю необхідно перевтілюватися та входити у світ інтересів школярів, тонко виявляти гаму різноманітних почуттів дітей, які склалися у кожній конкретній ситуації. Важливо скрупульозно вивчити різноманітний шкільний хоровий репертуар, а також їх вікові фізіологічні особливості та засвоїти правила охорони

дитячого голосу. Майбутнім фахівцям доцільно постійно вчитися педагогічно точно контролювати свої дії у роботі з хором, ефективно використовувати елементи театральної педагогіки, бути щирим та природнім. У процесі роботи зі шкільним хоровим колективом майбутньому вчителю необхідний мисленевий процес вияву передуючого віддзеркалення, у взаємодії якого він ніби ототожнює себе у своїх внутрішніх виконавських діях з діями хористів, ставлячи себе на їх місце.

Наступним критерієм формування диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики нами визначено ступінь емоційного впливу на хоровий колектив під час спільної колективної діяльності. Даний критерій характеризується такими показниками як: наявність психолого-педагогічних знань та умінь налагодження комунікативних зв'язків у хоровому колективі та уміння створювати позитивну емоційну атмосферу на хорових заняттях.

Аспект пізнання внутрішнього світу інших та самого себе засобом сприйняття музики представлений в основних положеннях концепції О.Рудницької. Нею підкреслюється факт того, що розвиток умінь налагодження комунікативних зв'язків сприяє вдосконаленню особистісних характеристик людини, виховує почуття міри і такту, здатності творити в ідеальній формі та осмислювати свій внутрішній світ, можливості розв'язувати конфлікти, регулює емоційний стан у колективі [182]. На основі позитивних емоцій, через емоційне сприйняття, ґрунтується усвідомлення і «творіння» самого себе. Розвиток цієї властивості особистості обумовлюється діалогічним процесом взаємодії з музикою - емоційним переживанням музичних образів, єдністю репродуктивних і творчих процесів неповторністю індивідуальної інтерпретації музичного твору та, зокрема, осмисленням своїх вражень і власної фахової сутності.

Контроль за процесом власних мистецьких і педагогічних дій є особливо важливим у період навчання у ВНЗ. Так, Л.Виготський особливо підкреслював, що у студентському віці нові типи взаємозв'язків психічних функцій утворюються, в основному, на основі розвитку комунікації.

С.Рубінштейн зазначав, що розвиток волі індивіда також пов'язаний з виникненням у нього здатності до самоусвідомлення. Б.Ананьєв, досліджуючи питання виховання і самовиховання розумових здібностей, великого значення надавав розвитку комунікаційних здібностей в процесі практичної хорової роботи студентів та самоконтролю за цим процесом [5 с. 15]. Але для цього майбутньому вчителю музики важливо розуміти та адекватно сприймати себе, окреслити перспективи свого саморозвитку, бачити й використовувати власні інтелектуальні, емоційні, духовно-моральні резерви, визначити для себе засоби самоактивізації й самовідновлення [6 с. 62].

К.Вазіна визначає комунікацію як головний елемент у системі діяльності, що виконує складну функцію регуляції особистості у світі. На її думку, комунікація виникає тоді, коли має місце відхилення від зразка-норми діяльності людини, коли усвідомлюється незадоволеність діяльністю або зразком [27]. Комунікаційний аналіз та регуляція педагогічних ситуацій є особливо важливими у практичній діяльності вчителів музики. Комунікаційна взаємодія з колективом і саморегуляція є основними видами фахової творчості вчителя, спрямовані на осмислення, оцінку факторів, особливостей і рівнів своєї педагогічної діяльності, пізнання смислу і цінностей своєї професії, особливостей власного ставлення до неї.

Взаємодія емоційно-комунікаційних елементів пізнання має місце в будь-якій процедурі аналізу. Вона передбачає існування деякого смислового фону тлумачення, засобів та інструментів розуміння, які відповідають історично певному арсеналу теоретичних і практичних можливостей суб'єкта. Поза цим фоном ні розуміння, ні тлумачення і осмислення протікати не можуть.

Індивідуальне, особистісне пізнання світу музичного мистецтва ґрунтується на здатності людини пізнавати й осмислювати себе, свій внутрішній світ, власні відчуття, думки, досвід тощо.

Наступним критерієм формування диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики нами визначено ступінь організації диригентсько-хорової діяльності щодо створення творчої взаємодії на компетентнісній основі. Даний критерій характеризується такими показниками як: потреба у визначенні фахових знань та особистісного досвіду; аналітично-критичне оцінювання результатів виконавської діяльності; створення креативного середовища для взаємного творчого збагачення у хоровому колективі.

Компетентність, як принцип людського мислення, найважливіший і своєрідний його механізм, носить у певному значенні універсальний характер, тому потреба у перевірці фахових знань та особистісного досвіду виступає одним з основних її досягнень. З розвитком фахової самореалізації у майбутнього вчителя музики, в процесі його навчання у ВНЗ, з'являється можливість вирішення таких важливих питань, як: підготовка майбутнього фахівця до духовно-творчої самореалізації, що виявляється, перш за все, у відході від шаблонів та стереотипів, до вироблення програми вимог до себе, до процесу і результатів художньо-творчої діяльності; усвідомлення майбутнім вчителем музики сенсу своєї професії [148]; отримання зацікавленого, критичного ставлення до різних аспектів професійної діяльності; послідовне збагачення фахового досвіду і майстерності майбутнього вчителя музики, доведення їх до рівня актуальних психолого-педагогічних та соціокультурних вимог.

Останній критерій формування диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики - міра сформованості саморегуляції студента та потреба самореалізації у процесі диригентсько-хорової діяльності [219]. Його показники - вияв творчої активності та наявність вольових якостей у диригентсько-хоровій роботі; вміння створювати креативне середовище на хорових заняттях.

Аналітично-критичне оцінювання результатів виконавської діяльності представлено готовністю майбутнього вчителя музики до критичного

осмислення та адекватного оцінювання результатів музично-педагогічної діяльності, розвиненою здатністю до педагогічної і мистецької рефлексії.

Система критично-рефлексивних дій складається з нормативно-регулятивного (знання та досвід), афективного (емоційно-мотиваційного), когнітивно-операційного (поміркованого) та поведінкового аспектів [87]. Аналітичне оцінювання результатів виконавської діяльності визначає рівень фахового розвитку майбутнього вчителя музики, що обумовлює його готовність до фахового зростання та оволодіння прийомами духовно-творчої самореалізації [185]. Система творчих завдань, які використані у процесі цієї роботи спрямовані на розвиток у студентів фахової здатності аналізувати, розмірковувати, оцінювати процес та результати своєї виконавської діяльності.

Одним із важливих елементів диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики є здатність до розумового прогнозування. Нерозривний взаємозв'язок між наслідуванням, неперервністю психічного розвитку та прогнозуванням висвітлює А.Брушлінський. Прогнозування вчений визначає як пошук та відкриття істинного, невідомого, як носія визначених та все більше окреслених відносин й одночасно формування критеріїв пошуку. Новоутворення, які виникають у ході рефлексивних процесів, зумовлюють її розвиток і, у цьому сенсі, рефлексія завжди є непрогнозованою, творчою, самостійною [19].

Творчість є невід'ємною частиною рефлексії. Саме творча діяльність спонукає студента до рефлексії щодо творів мистецтва, а в нашому випадку до творів хорової музики [92 с. 123]. Тому важливим є створення креативного середовища для взаємного творчого збагачення у хоровому колективі.

Отже, критерії та показники методики диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики зафіксовані в таблиці 2.1.

Критерії та показники сформованості диригентсько-хорової підготовки
майбутнього вчителя музики

<i>Компоненти</i>	<i>Критерії та показники</i>
Мотиваційно-оцінний	міра прояву активного навчально-пізнавального ставлення студентів до диригентсько-хорової діяльності: - вияв інтересу студентів до диригентсько-хорової роботи; - ціннісне ставлення до хорового мистецтва.
Емоційно-комунікативний	ступінь емоційного впливу на хоровий колектив під час спільної колективної діяльності: - наявність психолого-педагогічних знань та умінь налагодження комунікативних зв'язків у хоровому колективі; - уміння створювати позитивну емоційну атмосферу на хорових заняттях
Дієво-компетентісний	ступінь організації диригентсько-хорової діяльності щодо створення творчої взаємодії на компетентісній основі - володіння фаховим тезаурусом; - здатність до психолого-педагогічної орієнтації у диригентсько-хоровому виконавстві.
Креативно-рефлексивний	міра сформованості саморегуляції студента та потреба самореалізації у процесі диригентсько-хорової діяльності: - вияв творчої активності та наявність вольових якостей у диригентсько-хоровій роботі; - вміння створювати креативне середовище на хорових заняттях.

Доцільно зазначити, що навчальна діяльність при вивченні циклу диригентсько-хорових дисциплін – це особистісна цілеспрямована інтелектуальна робота суб'єкта, скерована на оволодіння ним загальними способами дій репродуктивного, проблемно-творчого та дослідно-пізнавального характеру (таких як аналіз, синтез, узагальнення, класифікація тощо), попередніх до вирішення практичних задач; це форма суспільного буття, що характеризується такою специфікою предметного змісту і зовнішньої структури, у якій центральне місце посідає навчальна задача та особисті навчальні дії по її рішенню, метою яких є засвоєння знань, умінь,

навичок та розвиток і саморозвиток особистості [153]. При цьому мотивація навчальної діяльності особистості - це усі види побудження (інтереси, мотиви, прагнення, тощо), які виникають внаслідок особистих потреб та характеризуються направленістю, стійкістю та динамічністю. Результат навчальної діяльності передусім скерований на особистість, так як викликає якісні зміни у самому суб'єкті залежно від його власних дій, продуктом яких є структуроване і актуалізоване знання. Вища форма навчальної діяльності - самостійна робота, що є наслідком і продовженням навчання, його специфічною формою творчого характеру, яка вимагає високого рівня особистісної саморегуляції і самоорганізації; саме тут найбільше проявляється креативно-рефлексивний структурний компонент.

Педагогічна діяльність при рефлексивному підході - навчально-виховна дія на студента, що своїм предметним змістом та зовнішньою структурою скерована на його особистий інтелектуальний розвиток, саморозвиток і самовдосконалення, що ґрунтується на центрації педагога з домінуючим мотивом досягнення найвищого рівня продуктивності [92 с.123]. Мотивація педагогічної діяльності при рефлексивному підході - це такі внутрішні потреби суб'єкту як саморозвиток особистості, любов до професії, самоактуалізація, тобто організація взаємовідносин педагога зі студентом, оснований на емпатії, безоціночному сприйманні та конгруентності переживань.

Навчальне співробітництво - це така навчальна взаємодія, що характеризується двосторонньою цілеспрямованою активністю при наявності мотивації і психічного контакту суб'єктів у сумісній навчально-педагогічній діяльності, яка ґрунтується на взаємоповазі, взаєморозумінні, взаємопроникненні у духовний світ особистості на основі пізнавальних інтересів і здійснюється у виді розгалуженої мережі навчальних відносин: між педагогом та студентом; у групі студентів; у групі педагогів; у студентських та педагогічних колективах та між ними. Навчально-педагогічне співробітництво має надзвичайно позитивний вплив на

навчальну і педагогічну діяльність, так як при цьому зростає об'єм засвоєння матеріалу, активність і творча самостійність студентів; зменшується час, необхідний для навчання; зростає соціальна свідомість та згуртованість колективу, виникає можливість індивідуального навчання та створення психологічно сумісних навчальних груп. Здійснення навчального співробітництва є провідною діяльністю при вивченні дисциплін диригентсько-хорового циклу.

Практична реалізація таких цілей ґрунтується на загальних **принципах** мистецького навчання: *гуманізації; культуровідповідності; особистісної орієнтації; фахової спрямованості; інтегративності; емоційної взаємодії; творчої індивідуалізації.*

Принцип *гуманізації* орієнтує на впровадження основних освітніх положень щодо спрямованості начального процесу до людини, її внутрішнього світу; створення максимально сприятливих умов для розкриття розвитку її здібностей та обдарувань; плекання індивідуальності, її неповторного сприйняття навколишнього світу.

Важливим для нашого дослідження став висновок Г.Коджаспирової [85 с. 254] про особливе значення рефлексії в диригентсько-хоровій освіті майбутнього педагога. На її думку, «важливою підвалиною утвердження у педагогіці принципу гуманізації є гуманістичне уявлення про те, що внутрішній світ особистості відкривається в акті рефлексії і що саме тут розпочинається пошук індивідом свого справжнього «Я».

Ефективна реалізація принципу гуманізації уможлиблюється на основі впровадження принципу *культуровідповідності*, який означає, за словами О.Рудницької, «співзвучність навчання і виховання вимогам середовища і часу, формування особистості в контексті сучасної передової культури і науки, орієнтацію освіти на культурні цінності, опанування і збереження кращих світових, зокрема, національних досягнень людства, прийняття соціокультурних норм суб'єктами навчально-виховного процесу та їх подальший розвиток» [182 с. 46]. Надаючи неоціненного значення

культури як універсальному засобу творчої самореалізації особистості, О.Рудницька справедливо наголошує а тому, що «опанування культури як системи цінностей сприяє її творчому розвитку» [182 с. 48]. На переконання І.Зязюна, метою сучасної освіти є людина культури, прилучена до всіх досягнень людської культури у такий спосіб, що живе в контексті загальнолюдської культури [74]. Цей принцип означає органічну єдність розвитку творчої індивідуальності майбутнього учителя засобами мистецтва із засвоєнням ним знань з історії і культури свого народу, його мови, традицій і звичаїв, народного і професійного мистецтва. В такий спосіб реалізується зв'язок зовнішнього світу людського буття й внутрішнього світу особистості, внаслідок чого, як стверджує О.Отич, «людина обирає для себе такі форми духовного і практичного освоєння оточуючого світу, які надають їй змогу самовизначитися в ньому, не втрачаючи своєї індивідуальності, а, навпаки, розвиваючи її» [148 с. 49].

Принцип *особистісної орієнтації* є логічним продовженням принципу культуровідповідності. Забезпечує спрямування навчального процесу на розвиток самобутності особистості як «надпредметного» результату, формування особистісних якостей та «відкриття» творчої індивідуальності суб'єкта, розвиток внутрішнього світу людини, її власного «Я». Особистісне забарвлення змісту освіти, на переконання О.Рудницької, зумовлює «такий характер його засвоєння, за якого відбувається своєрідне «зняття» об'єктивного значення матеріалу і виявлення у ньому суб'єктивного смислу» [182 с. 27]. За таких умов, наголошує автор, пізнавальний і практичний досвід людини стає складовою більш широкого емоційно забарвленого її особистісного досвіду, завдяки якому вона долучається до глибинно-сміслового осягнення світу замість одержання формальних предметних знань про нього. Саме такі позиції сучасної педагогічної науки якнайбільш зумовлюють необхідність формування умінь рефлексивного мислення, самоорганізації внутрішнього життя загалом.

Принцип *емоційної взаємодії* розглядається сучасними вченими як один із провідних засад мистецького навчання, що передбачає використання діалогу на різних рівнях: впровадження суб'єкт-суб'єктної діалогічної взаємодії педагога і студента, яка відбувається з особистісно-рівноправних позицій їх як партнерів і діалогу з мистецтвом, що виявляється у спілкування суб'єкта з художніми образами, їх автором та самим собою. Усвідомлення активно-діалогової природи спілкування з мистецтвом бере свій початок в ідеях М.Бахтіна та О.Рудницької, які обстоювали думку, що «чужі свідомості не можна спостерігати, аналізувати, визначати як пасивний об'єкт. З ними можна тільки діалогічно спілкуватися. Думати про них – означає говорити з ними» [182 с. 46]. На нашу думку, у цьому твердженні прихована сутність досліджуваного феномена, а отже принцип емоційної взаємодії виступає основою формування означеної якості.

Принцип *фахової спрямованості* орієнтує на забезпечення єдності навчального процесу у взаємозв'язку всіх змістових параметрів, методичного забезпечення, організаційних засад. Як наголошує Г.Падалка, «відбір змісту мистецького навчання з позицій цілісності означає залучення студентів до якомога повнішого охоплення художніх надбань світової культури» [150 с. 195].

Принцип *творчої індивідуалізації* забезпечує формування диригентсько-хорової підготовленості майбутнього вчителя музики, яка «виявляється стежкою до глибин людської особистості та розкриття її індивідуальності» [85 с. 254] у контексті цілісного творчого розвитку особистості, уможливорює активізацію процесу професійного становлення вчителя на ґрунті розвитку творчих здібностей студента.

Досягнення мети педагогічної роботи, реалізація означених принципів передбачає створення та використання належних обставин мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності. Такими обставинами визначаються *педагогічні умови*, а саме: *забезпечення мотиваційної спрямованості фахової підготовки майбутніх учителів*

музики; стимулювання студентів до оволодіння та використання емоційних впливів, спрямованих на творче колективне музикування; актуалізація творчої активності студентів на всіх етапах диригентсько-хорової діяльності.

Оскільки організація рефлексивного акту потребує створення особливого психолого-педагогічного мікроклімату навчання, аби кожен реципієнт відчував стан внутрішнього розкріпачення, впевненості у собі, першочерговою умовою визначено *забезпечення мотиваційної спрямованості фахової підготовки майбутніх учителів музики.* Дотримання цієї умови упродовж мистецького навчання орієнтує на забезпечення такого характеру педагогічної взаємодії, при якому повністю виключається побоювання студентів за невдалі дії. Повага до художніх спроб, будь-якої позиції з приводу відчуття впливу музики, особистісних висловлювань студентів, щирість та відкритість у взаємовідносинах – необхідна умова створення позитивного настрою на спілкування з мистецтвом, забезпечення творчого пошуку індивідуального пізнання та виконання музичних творів.

Педагогічна умова *стимулювання студентів до оволодіння та використання емоційних впливів, спрямованих на творче колективне музикування* орієнтує на використання практичних форм засвоєння творів хорового мистецтва. «Практична діяльність – рушійна сила навчання мистецтва», - наголошує Г.Падалка [150 с. 174]. Значущість практичного опанування мистецтва не означає ігнорування ролі мистецько-теоретичного пізнання в навчальній діяльності, адже структура практичної навчальної діяльності включає: сформованість погребової сфери, чітке уявлення мети практичної діяльності, оволодіння засобами практичного вирішення художньої мети та аналіз результатів діяльності [150].

Саме в умовах практичної діяльності хору, його учасники мають змогу безпосередньо відчутти, усвідомити, «пережити» духовний світ музичних творів, рефлексивно осмислити його післядію.

Процес формування диригентсько-хорової підготовки передбачає звернення до власного музичного досвіду, до прямого спостереження «свого життєвого діалогу з музикою», орієнтує до заглиблення у «власний музичний світ» та відчуття потреби у духовній насолоді спілкування з мистецтвом. Реалізація означених позицій окреслена педагогічною умовою *актуалізація творчої активності студентів на всіх етапах диригентсько-хорової діяльності*.

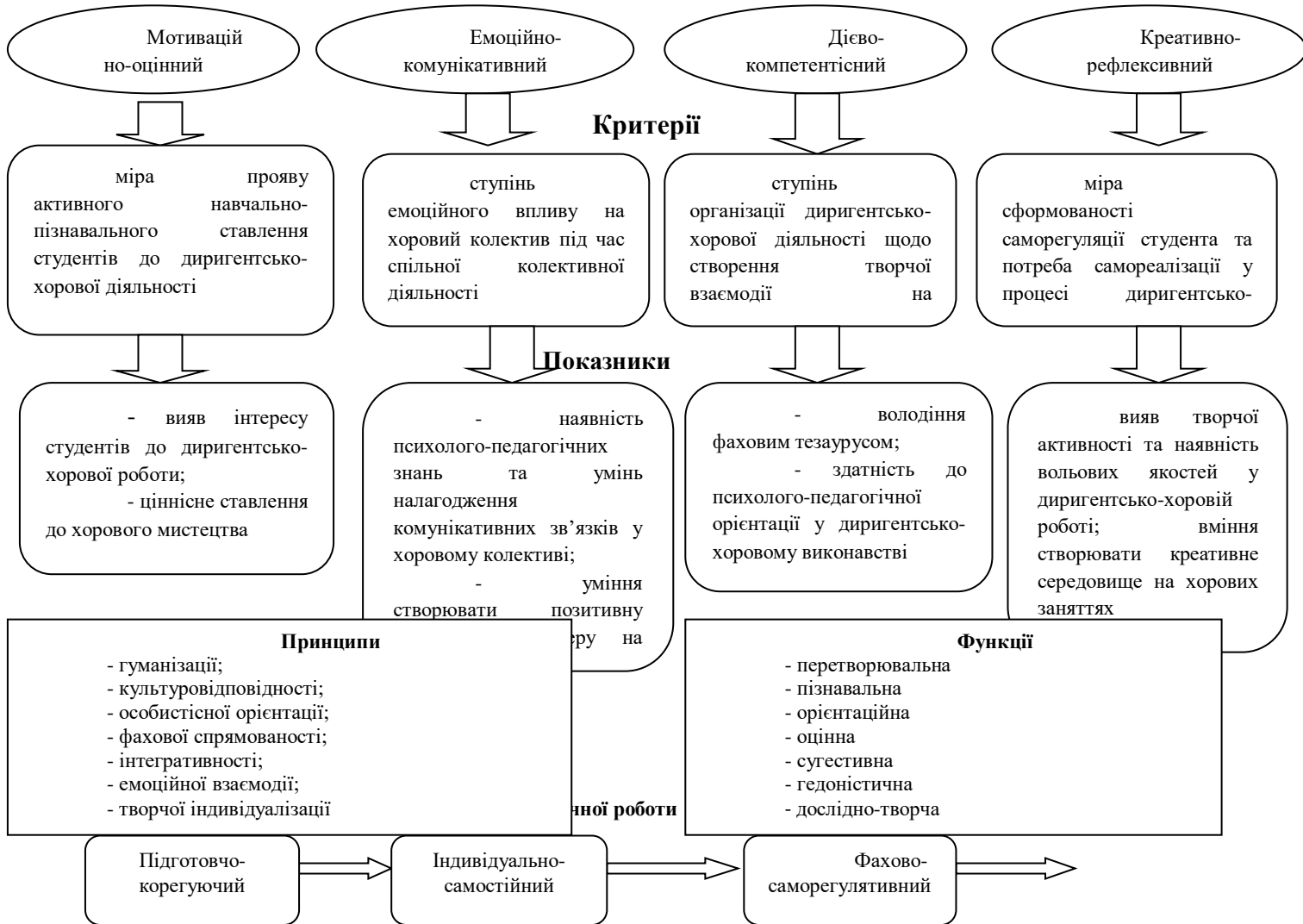
Загалом, формування диригентсько-хорової підготовки у майбутніх учителів музики від постановки мети до визначення компонентної структури, принципів, функцій і педагогічних умов, розробки та відбору ефективних методів навчання може бути репрезентовано як цілісна педагогічна модель (див. рис. 2.1).

Мета – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики на основі традицій Одеської

Підходи

- Гуманістичний
- Аксологічні
- Рефлексивний
- Діяльнісний
- Акмеологічний

Компонентна структура



Педагогічні умови:

- забезпечення мотиваційної спрямованості фахової підготовки майбутніх учителів музики;
- стимулювання студентів до оволодіння та використання емоційних впливів, спрямованих на творче колективне музикування;
- актуалізація творчої активності студентів на всіх етапах диригентсько-хорової діяльності.

Методи:

- метод ідеальних типів
- метод створення культурного контексту
- метод пошуку емоційно-смыслового впливу музики
- метод емоційного співпереживання та емпатійного відчуття змісту хорових творів
- створення педагогічних ситуацій, психологічного тренінгу, аутогенного тренування, творчих завдань.

історичною

еволюцією музичної творчості, музичного мислення; дана еволюція стає необхідним контекстом вивчення виконавсько-диригентських традицій. Саме диригент формує виконавський стиль хору, розвиває і зберігає його традиції або (що особливо важливо) стає засновником цілої школи з своїми принципами і науково-методичними положеннями. Одночасно, відкривається поліпараметровість виконавського хорového стилю – множинність його рівнів і властивостей. Взаємоперехід поліпараметровості і єдності (центруючих семантичних позицій, зокрема, «авторських» диригентських) дозволяє знаходити у виконавському стилі системне явище, відносити його до типу відкритих систем, а поняття про виконавський стиль (з метою адекватного застосування в подальших науково-дослідних і науково-методичних розробках) розвивати в музикознавчому і музично-культурологічному напрямках.

2. К.Пігров своє основне положення про чистоту інтонації як «наріжний камінь» хорového мистецтва вивів зі власної багаторічної практики, що, у свою чергу, базується на традиціях виконавської майстерності Петербурзької співацької капели (у регентських класах якої він учився). Остання розвивала традиції художнього співу: багатоголосся, що спиралося на гомофоно-гармонічний стиль, строге дотримання письмових текстів, точне висотне положенням голосу. Після розвитку багатоголосся виникло інше відношення до унісонного хорového звучання: воно повинне бути точним, по-перше, з боку злитості, єдності голосів, їхнього збігу; по-друге, з погляду інтонаційної злагодженості звучання, тембрової злитості у визначеній ладово-тональній сфері. Розвиток регентських традицій з опорою на «академічну церковність» хорového співу, установлену К.Пігровим в хорovém колективі Одеської консерваторії, визначив народження авторського синтезу двох традицій, що виступає як характерна риса виконавського стилю диригента. Функцію специфічно релігійну, якій властиві строгість, аскетичність, благоліпність, Пігров видозмінив у бік інтерпретуючої художності, збагатив первинні стильові ознаки духовної

музики в контексті нового світського розуміння. З іншого боку, естетичну функцію духовної музики як продукту художньої творчості, що викликає у сприймаючих її людей не тільки релігійні відчуття, Пігров привносить в богослужбову практику.

У цьому зв'язку можна висунути тезу про стильову антитетичність виконавської діяльності Пігрова, причому антитетичність виступає як один з найважливіших принципів стилеутворення. Слід зазначити, що наявність стилістичних антитез або стильових модуляцій є характерною для хорової культури, коли той або інший жанр (наприклад «духовний концерт») може бути викладений у різних стилях: «церковному» або «світському». При такій стильовій модуляції змінюються смислова емоційно-ціннісна спрямованість матеріалу.

3. Одеська хорова школа завжди була і залишається представником академічної традиції. Ретельний відбір репертуару і постійна увага до стильових аспектів виконуваної музики – це неодмінна риса академічного творчого колективу. З цим зв'язана й особлива стильова антитетичність, що зберігається у виконавській діяльності усіх видатних хормейстерів-диригентів. Дана стильова антитетичність зумовлена орієнтацією, з одного боку, на канонічні жанри, на фольклорні зразки в інтерпретації й обробці провідних представників української композиторської школи; з іншого – на твори західноєвропейських композиторів класицистсько-романтичного періоду. Зазначена стильова антитетичність виявляється подвійною, причому, іноді два рівні її вираження сполучаються: 1. протиставлення-взаємодія вітчизняної і західноєвропейської традицій; 2. протиставлення-взаємодія первинно-побутової і вторинно-авторської хорових практик. Варто підкреслити, що дана стильова антитетичність відображає також загальний історичний шлях хорової музики і, таким чином, у стислому вигляді представляє конкретні стильові знаки кожної зі сторін, відтворює двоїсту модель хорової культури, що підсилюється сьогодні, є синтез ряду параметрів вищезазначених сторін. Внаслідок цього синтезу первинні хорові жанри

сьогодні знаходять нове життя і новий рівень знаковості, семантичної інтерпретації у творчості вітчизняних композиторів. Особливою тенденцією стає впровадження «мови» сонористики, каталогізація сонористичних прийомів; питання про останню не можна минати при оцінці стильової семантики сучасної новітньої хорової творчості, і, насамперед, виконавських трактувань диригентів-хормейстерів. В усіх випадках репертуарна основа виявляється передумовою стильового змісту і єдності, свого роду знаком традиції, сложозмістовний характер якого виражає історичну презумпцію виконавського стилю в музиці.

4. В області виконавського мистецтва особистісний фактор відіграє істотну роль. У співвідношенні індивідуального і колективного у формулі «диригент-хор» – внутрішня діалектика школи; репертуар, в свою чергу, діалектично співвідносить індивідуальне і колективне в бутті школи. Говорячи про індивідуальне, ми маємо на увазі інтерпретаційний момент, коли індивідуальний початок відображається на основі репертуару. Індивідуальність диригента, хорового колективу може проявитися тільки через ставлення до музики, що виконується. Таким чином, перспективи подальших розробок обраної проблеми ми бачимо в оцінці індивідуальної виконавської діяльності диригента-хормейстера, тому що майстерність, стиль, манера і характер звучання хору, його інші виконавські ознаки відбивають творчу індивідуальність хормейстера як художнього керівника виконавського колективу.

РОЗДІЛ ІІІ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З МЕТОДИКИ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

3.1. Констатувальний етап експерименту з методики диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики

Результати наукового дослідження, що були отримані у ході вивчення методики диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики на основі традицій Одеської хорової школи мають підлягати практичній перевірці, яка здійснюється у вигляді психолого-педагогічного експерименту, що являє собою комплекс методів, спрямованих на об'єктивно-наукову перевірку основних теоретичних положень дослідження. Реалізація зазначеного завдання вимагає організації констатувального експерименту, метою якого є визначення вихідного рівня диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики на основі традицій Одеської хорової школи.

Вивчення диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики здійснюється, зазвичай, за оцінними показниками змін в структурі компонентів та рівнів сформованості досліджуваного явища, що можливо лише за тієї умови, що вихідний рівень його сформованості можна виміряти та оцінити об'єктивно, а мету подальшого його формування задати діагностично. Отже, ефективність методики диригентсько-хорової підготовки майбутнього учителя музики на основі традицій Одеської хорової школи значною мірою залежить від визначення його рівневої характеристики, що вказує на ступінь розвитку досліджуваного явища та його диференціацію за групами.

Рівнева характеристика диригентсько-хорової підготовки майбутнього учителя музики встановлюється відповідно до визначених критеріїв як умовна міра, що дозволяє досягнути явище та дати йому оцінку. Таким чином, перевірка ефективності запропонованої нами методичної системи

диригентсько-хорової підготовки майбутнього учителя музики передбачає перевірку розробленого критеріального апарату, що дозволяє фіксувати ефективність та динаміку формування означеного феномена у процесі їх фахової підготовки.

Ми розробили педагогічні умови проведення констатувального експерименту з діагностики диригентсько-хорової підготовки майбутнього учителя музики на основі традицій Одеської хорової школи. Нами було визначено:

- спонукання викладачами вмотивованого усвідомлення аксіології надбань у диригентсько-хоровому мистецтві на основі традицій Одеської хорової школи;
- застосування комплексу сучасних інтеграційних засобів здобуття музичної інформації (мультимедіа, аудіо-, відео техніка, відвідування вистав, фестивалів, концертів);
- допомога в адаптації студентів перших курсів у новому хоровому колективі;
- пізнання шедеврів світової хорової музики (класична музика, сучасні твори, обробки народних пісень);
- заохочення та запровадження ініціативного шляху власного відбору хорового репертуару для його самостійного вивчення, засвоєння та виконання на курсовому хорі, шляхів адаптації до використання диригентських прийомів на практиці;
- активізація інтеграційного підходу щодо участі в організації самостійної навчальної та концертної діяльності;
- створення підтримки самостійних рішень та запровадження власного шляху відбору навчального матеріалу для самостійного вивчення, засвоєння та виконання.

Виходячи з визначених педагогічних умов констатувального етапу експериментального дослідження нами було розроблено методикау діагностування рівня диригентсько-хорової підготовки майбутнього учителя музики на основі традицій Одеської хорової школи, яка включала

модифіковані, відповідно до вимог дослідження, методи: цілеспрямованого педагогічного спостереження, узагальнення педагогічного досвіду, опитування (письмове – опитувальні листи та усне – інтерв'ю, бесіди), анкетування, проєктивні діагностичні методи, творчі завдання та методи математичної статистики тощо.

З метою виявлення вихідного стану та рівнів диригентсько-хорової підготовки майбутнього учителя музики на основі традицій Одеської хорової школи нами було проведено психолого-педагогічне діагностування досліджуваного феномена. Згідно визначеної компонентної структури диригентсько-хорової підготовки майбутнього учителя музики (мотиваційно-оцінний, емоційно-комунікативний, дієво-компетентісний та креативно-рефлексивний компоненти) розроблено критерії та відповідні показники, що були взяті за основу педагогічного діагностування означеного феномена в умовах навчальної діяльності студентів музично-педагогічних спеціальностей університетів.

Констатувальний експеримент з проблеми диригентсько-хорової підготовки майбутнього учителя музики на основі традицій Одеської хорової школи проходив на базі кафедри музичного мистецтва Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського, факультету мистецтв імені А.Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, факультету мистецтв Харківського національного університету імені Г.С.Сковороди. У констатувальному експерименті були охопленні 300 студентів музично-педагогічних спеціальностей університетів.

На пріоритетному значенні педагогічного впливу при диригентсько-хоровому навчанні [87; 151; 226] наголошують видатні представники сучасної української музичної педагогіки, до яких належать А.Болгарський, А.Козир, Л.Куненко, Г.Падалка, О.Щолокова та ін. У зв'язку з цим особливої уваги заслуговує проблема диригентсько-хорової підготовки майбутнього учителя музики. Адже якісна характеристика діяльності вчителя музики визначається його професіоналізмом, який залежить від того, в якій мірі він

володіє сучасними педагогічними засобами вирішення професійних завдань, в тому числі й диригентсько-хорової підготовки майбутнього учителя музики. Тому системна розробка означеної проблеми на методологічній основі повинна стати одним із провідних напрямів сучасної педагогічної науки.

Діагностична перевірка вихідних даних диригентсько-хорової підготовки майбутнього учителя музики на основі традицій Одеської хорової школи мала виключне значення у нашому дослідженні, оскільки саме з'ясування початкового рівня досліджуваного явища дало змогу визначити окремі недоліки та окреслити схему подальшої педагогічної роботи даного напрямку студентів музично-педагогічних спеціальностей університетів. Зазначимо, що термін «діагностика» (походить від грецьких коренів слів «діа» і «гнозис»), які тлумачаться як «розпізнавальне пізнання» [203,2] й широко використовується у педагогічних дослідженнях, зокрема у дослідно-експериментальній роботі.

У цілому, контрольні-вимірні процедури дозволили розв'язувати наступні завдання констатувального експерименту:

- початкову діагностику – отримання інформації, що дозволяла диференціювати студентів за вихідними рівнями диригентсько-хорової підготовки майбутнього учителя музики;

- проміжну діагностику – відстеження проміжних результатів ефективності експериментальних даних, які використовувалися в ході констатувального дослідження за окресленими методами;

- заключну діагностику – оцінка успішності студентів у співвідношенні з визначеними рівнями диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики.

З метою виявлення міри прояву зацікавленості студентів диригентсько-хоровою підготовкою майбутнього учителя музики на основі традицій Одеської хорової школи нами було застосовано методику *тестування* на основі модифікованого тесту з визначення ставлення студентів до

диригентсько-хорової діяльності за В.Петрушиним [161] (Додаток 1). Доцільно зауважити, що тести (з англ. test – випробування), використовуються у педагогічних дослідженнях як оптимальний засіб оцінювання окремих психологічних рис, властивостей чи інших психологічних характеристик людини (інтересів, емоцій, схильностей тощо). Зручність використання тестів у дослідницькій роботі пов’язується передусім із відносною простотою процедури й обладнання, безпосередньою фіксацією результатів, можливістю їх використання як індивідуально, так і для цілих груп, оптимальністю проведення та обробки отриманих результатів.

Проведене діагностичне дослідження за вищезазначеними параметрами дозволило з’ясувати, що більшість студентів (майже 80%) вважають, що диригентсько-хорове мистецтво є важливим та сприяє зростанню їхнього професійного становлення. Оволодіваючи диригентсько-хоровими компетенціями вони набувають психолого-педагогічні знання та досвід, які значно впливають не лише на якість загальної фахової підготовки, а й сприяють якості диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики. Також більшість студентів (54%) відповідально ставляться до вивчення диригентсько-хорових дисциплін, та із зацікавленістю відвідують навчальні заняття з предметів психолого-педагогічного циклу, пояснюючи це тим, що ці заняття сприяють покращенню фахових знань та зростанню їхнього професійного рівня.

На констатувальному етапі експерименту широке поле респондентів дозволило охопити розроблені нами опитувальники (Додаток 2). За допомогою опитувальників нами була з’ясована ступінь прояву інтересу майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності та їх ставлення до подолання труднощів у процесі вивчення дисциплін диригентсько-хорового циклу. Також за допомогою опитувальників нами були визначенні можливості майбутніх учителів музики у процесі оволодіння диригентсько-хоровими знаннями та зафіксований їх стан готовності до роботи з хоровим колективом (Додаток 3).

З метою визначення уміння студентів застосовувати надбання Одеської хорової школи на заняттях з хоровим колективом нами було застосовано методи *тестування* та *самооцінки*, які дозволили визначити рівень готовності студентів до практичної діяльності, а саме: самостійність вибору педагогічно-доцільних методів роботи з хоровим колективом під час занять з «Практикуму роботи з хором»; та особистісного ставлення до вибору власної стратегії особистісного диригентського розвитку в процесі вивчення дисциплін диригентсько-хорового циклу. Це обумовлено тим, що самооцінка як вияв самоаналізу впливає на усі професійні прояви особистості. Адже вміння майбутнього фахівця об'єктивно оцінити рівень своєї професійної підготовки, власних знань, умінь та навичок, оволодіння секретами роботи над інтонацією, ансамблем, строем з членами хорового колективу є запорукою гармонійного досягнення педагогічної та виконавської майстерності.

Здійснення констатувального експерименту дало нам змогу продіагностувати рівні підготовленості до диригентсько-хорової роботи на основі традицій Одеської хорової школи, які на сьогоднішній день існують у студентів музично-педагогічних спеціальностей під час репетиційної діяльності, а також надати високому, середньому, низькому та незадовільному рівням якісні характеристики. Згідно означеного діагностування на низькому та середньому рівнях знаходиться майже три чверті опитаних.

Для даної експериментальної перевірки студентам було запропоновано оцінити власні досягнення у сфері диригентсько-хорової підготовки за результатами проведення репетицій з хоровим колективом, сутність якого полягала в *самооцінюванні* якості взаєморозуміння при підготовці хорового твору за дванадцятибальною шкалою. Так високий рівень складав 10 - 12 балів, середній 7 - 9 балів, низький 3 - 6 балів, незадовільний 0-2 бали. Процес оцінювання проходив за наступними показниками: вільне спілкування з колективом; застосування фахової термінології у практичній

діяльності; здатність до самооцінки у конфліктних ситуаціях. За результатами даного етапу констатувального експерименту процентне співвідношення студентів, що належали до високого рівня становило 9%, середнього – 60%, низького – 24%, незадовільного – 7%.

На цьому етапі ми також з'ясували знання студентами основних принципів роботи Одеської хорової школи, видатних педагогів, які працювали над проблемою якості хорового звучання, виявили, яка тематика хорових творів покращує технічні можливості хорового колективу (духовна музика композиторів XIX-XX ст., хорова класика композиторів XX ст., обробки народних пісень). Використовуючи додаток 4 з діагностичними завданнями щодо здатності студентів обирати педагогічно доцільний, високохудожній хоровий репертуар (з використання творів як українських так і зарубіжних авторів), нам вдалося конкретизувати це питання.

З метою виявлення рівня підготовленості до диригентсько-хорової роботи на основі традицій Одеської хорової школи нами було запропоноване студентам письмове опитування, основу якого склали запропоновані судження поведінкових проявів, а саме: володіння здатністю до інтонаційного оцінювання звучання; вміння відчувати ансамблеві недоліки колективу; прояв здатності до рефлексивного оцінювання складних ситуацій; вміння легко встановлювати контакт у процесі спілкування; володіння здатністю прогнозувати розвиток співацького голосу з орієнтацією на роботу у колективі. Так, результати обробки даного опитування показали, що лише 18% студентів виявляють високий рівень підготовленості до технічної роботи з хоровим колективом, середній рівень виявили 62% опитуваних, низький рівень – 16% студентів та незадовільний – 4% опитуваних.

Наступний етап констатувального експерименту було спрямовано на виявлення ступеню сформованості професійно значущих якостей, а саме: виявлення студентами фахово-вольових якостей у диригентсько-хоровому навчанні; вміння створювати креативне середовище з учасниками хорового колективу у процесі проведення репетиційних занять. На даному етапі

дослідницької роботи застосовувалися методи письмового опитування та тестування, спостереження за власною виконавською діяльністю. Так діагностика ступеню сформованості професійно значущих якостей студентів була проведена за модифікованою методикою Н.Кузьміної та В.Гінецинського (Додаток 5).

З діагностування ступеню сформованості професійно значущих якостей майбутніх учителів музики нами був запропонований термінологічний словник-таблиця, який допоміг нам з'ясувати певною мірою ступінь сформованості професійно значущих якостей студентів. (Додаток 6)

Проведене діагностування та додаткові спостереження за навчальною діяльністю студентів, дали змогу визначити змістові характеристики прояву показника ступеню сформованості професійно значущих якостей студентів.

У процесі діагностування емоційно-комунікативного компонента готовності до диригентсько-хорової роботи на основі традицій Одеської хорової школи було визначено, що частина респондентів (20%) здатні до роботи над твором з хоровим колективом; виявляють вміння почути себе зі сторони, поставити себе у позицію учасника хору, сконцентруватися на досягненні певного звучання та художнього образу твору та співставити його з існуючим; художньо-педагогічна комунікація з колективом у процесі роботи над твором є адекватною, активною.

З метою застосування методу словесної дії при роботі над хоровим твором нами були застосовані такі завдання, а саме:

- на підставі аналізу хорових творів і суджень професійних хормейстерів скласти усну анотацію до хорового твору з адекватним розкриттям у ній вокально-хорових труднощів;
- об'єднати виконання хорового твору з його мовним поясненням, спочатку фрагментарно, потім в цілому;
- висловити особисте ставлення до проблем виконання музики;
- обґрунтувати своє трактування твору;

- скласти рецензію на виступ одного із студентів або конкретного концертного виконання.

У процесі розуміння використання прийомів диригентсько-хорової роботи та відтворення музичних образів у диригентсько-хоровій діяльності важливим є метод виконавського показу твору, що вивчається. Це дозволяє майбутнім учителям музики успішно оволодіти фаховими методами при роботі з хоровим колективом. На цьому етапі роботи важливо розвивати самостійність студентів у пошуках своїх оригінальних виконавських рішень. З цією метою у процесі експериментальної роботи ми широко використовували всю палітру агогічної, динамічної, ритмічної нюансировки для того, щоб студенти досягали більш виразного показу хорового твору, створюючи тим самим яскравий художньо-музичний образ.

Для найбільш ефективного розвитку образного мислення студентів, більш досконалої передачі художньо-музичного образу на констатувальному етапі експерименту ми використовували: метод комплексного аналізу історичної епохи; метод музично-теоретичного аналізу твору; дослідні методи у роботі над вокально-хоровими труднощами. Застосування методу комплексного аналізу історичної епохи дозволило нам поповнити знання студентів в сфері суміжних мистецтв. Поглиблене й різнобічне музично-теоретичне вивчення хорового твору поглибило теоретичне підґрунтя роботи над хоровим твором. Розгляд вокально-хорових труднощів допоміг краще працювати над технікою виконання хорового твору. Виконавський аналіз та розгляд стилістики твору допоміг майбутнім учителям музики краще пояснювати членам хорового колективу весь інтерпретаційний план твору.

Історичний екскурс дуже важливий для загального розвитку, засвоєння спеціальних знань студентів. Бажано зіставити творчість композитора із творчістю поета, на слова якого написаний цей твір і виявити ідейний зміст твору. Такий підхід буде сприяти засвоєнню знань й розвитку мислення. Відомо, що без словесних пояснень і визначень неможливо обійтися в педагогічній практиці. Для кращого осягнення змісту хорового твору

можливе застосування методу словесного діалогу у розгляді музичного образу. Цей метод ефективний для розвитку образного мислення, для здатності в усній формі на підставі отриманих знань яскраво і переконливо викладати свої думки і спілкуватися з хоровим колективом.

У процесі експериментальної роботи ми прагнули до такої роботи при розгляді всіх елементів хорового твору, яка допомогла б виконавцю створити кращий зразок виконання цього твору. Це може бути досягнуто хормейстером завдяки навичкам «перспективного слухового мислення» [219 с. 386].

Здійснення констатувального експерименту надало змогу продіагностувати рівні сформованості вміння керувати діями, з яких складається педагогічний процес, самоконтролю, самооцінки, які на сьогоднішній день існують у студентів музично-педагогічних спеціальностей, а також надати високому, середньому, низькому та незадовільному рівням якісні характеристики.

Так, *високий рівень* характеризується самостійністю вибору студентами технічно-доцільних методів роботи з хоровим колективом та особистісного ставлення до вибору власної стратегії диригентського розвитку в процесі вивчення дисциплін диригентсько-хорового циклу. Респонденти, яких ми віднесли до цього рівня виявляють великий інтерес до опанування традицій Одеської хорової школи при роботі з навчальним хоровим колективом та потяг до оволодіння диригентсько-хоровим мистецтвом. Міра сформованості фахових здібностей, наявність широкого спектру інтелектуальних перцептивних здібностей та умінь у студентів, яких ми віднесли до високого рівня визначається творчою активністю та яскравим проявом вольових якостей у диригентсько-хоровому навчанні, вмінням створювати емоційне середовище з учасниками хорового колективу. Майбутні вчителі музики, яких ми віднесли до цього рівня проявляють уміння аналізувати результати власної диригентсько-педагогічної діяльності й виявляють вокально-хорову ерудованість. Їм властива творча активність та прояв вольових якостей у

диригентсько-хоровому навчанні на основі самореалізації; вміння створювати комунікативне середовище на хорових заняттях, що сприятиме активній педагогічній взаємодії, де майбутній фахівець вчиться об'єднувати колектив у єдину, цілісну та змістовну організаційну конструкцію. Такі студенти виявляють готовність до самостійної розробки інтерпретаційного плану виконання хорових творів. Такий рівень виявлено у 12% досліджуваних.

Середній рівень виявили майбутні вчителі музики, що недостатньо самостійно можуть проявити фахові здібності, наявність широкого спектру інтелектуальних перцептивних здібностей та умінь. Респонденти, яких ми віднесли до цього рівня виявляють інтерес до опанування диригентсько-педагогічними вміннями та потяг до оволодіння хоровим мистецтвом. Але таким студентам необхідне вдумливе керівництво з боку викладачів для прийняття важливих рішень, особливо у виборі власної стратегії особистісного диригентського розвитку в процесі вивчення дисциплін диригентсько-хорового циклу. Студентам, яких ми віднесли до середнього рівня притаманна творча активність, але їм часто складно проявляти волю в якості у хоровому навчанні, вміння створювати емоційне середовище з учасниками хорового колективу. Майбутні вчителі музики, яких ми віднесли до цього рівня проявляють уміння аналізувати результати власної педагогічної діяльності й виявляють певну диригентсько-хорову ерудованість. Вони розуміють необхідність виявляти різноманітні творчі прояви, але недостатньо вправно здатні виступати в ролі педагога-хормейстера, адже досягати поставленої мети на цьому етапі майбутні фахівці спроможні лише за допомогою викладача. Студенти, які належать до середнього рівня розвитку комунікативних здібностей, проявляють вміння здійснювати саморегуляцію в процесі роботи з хоровим колективом. Такий рівень зафіксовано у 62% респондентів.

Низький рівень показали студенти, що у достатній мірі можуть зробити вибір педагогічно-доцільних методів керівництва хоровим колективом.

Таким студентам необхідне сугестивне керівництво з боку викладачів для прийняття важливих рішень, особливо у виборі власної стратегії особистісного диригентського розвитку в процесі вивчення дисциплін диригентсько-хорового циклу. Вони проявляють певний інтерес до опанування педагогічними вміннями у процесі диригентсько-хорового навчання, але віддають перевагу іншим видам музично-педагогічної підготовки (інструментальній, теоретичній, тощо). Студенти, яких ми віднесли до низького рівня, мало активні, їм складно проявляти волюві якості у диригентсько-хоровому навчанні, вони лише з допомогою викладача створюють емоційне середовище у навчальному хоровому колективі. Студенти, які належать до цього рівня розвитку фахових здібностей, майже не проявляють творчі здібності, недостатньо вправно виступають в ролі педагога-хормейстера. Такі студенти потребують особливої педагогічної уваги і допомоги у самоорганізації в процесі вокально-хорової діяльності. До низького рівня віднесено 21% опитаних.

Незадовільний рівень показали студенти, які не можуть зробити вибір педагогічно-доцільних методів керівництва хоровим колективом. Вони не бажають приймати важливі рішення, особливо у виборі власної стратегії особистісного диригентського розвитку в процесі вивчення дисциплін диригентсько-хорового циклу. Вони не проявляють інтересу до опанування педагогічними вміннями у процесі диригентсько-хорового навчання, мало приділяють уваги іншим видам музично-педагогічної підготовки (інструментальній, теоретичній, тощо). Студенти, яких ми віднесли до незадовільного рівня, неактивні, вони не бажають проявляти волюві якості у диригентсько-хоровому навчанні, лише з допомогою викладача намагаються створювати емоційне середовище у хоровому колективі. Студенти, які належать до цього рівня розвитку фахових здібностей, не проявляють творчі здібності, не бажають виступати в ролі педагога-хормейстера. Такі студенти потребують самої особливої педагогічної уваги і допомоги у самоорганізації

в процесі диригентсько-хорової діяльності. До незадовільного рівня віднесено 5% опитаних.

Згідно означеного діагностування на незадовільному, низькому та середньому рівнях знаходиться більш ніж три чверті опитаних.

У процесі констатувальної діагностики рівнів підготовленості до диригентсько-хорової роботи на основі традицій Одеської хорової школи поряд з використанням діагностувальних методик, а саме: діагностики диригентсько-хорової ерудованості студентів на основі функціонування механізму мисленнєвих операцій (додаток 7), діагностики ступеню сформованості професійно значущих якостей майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорового навчання (додаток 5), тощо нами були використанні групи методів стимулювання їх інтересу (пізнавально-аналітичні ігри, методи педагогічних ситуацій, навчальні дискусії, тощо).

Для стимулювання обов'язку і відповідальності студента, ми брали наступні методи: метод роз'яснення значимості для майбутнього вчителя музики умінь самоконтролю, саморегуляції у процесі роботи з хором колективом; метод пред'явлення навчальних вимог до оволодіння диригентсько-хоровим мистецтвом; метод порівняння результатів контролю з боку викладача і самоконтролю; методи заохочення в мистецькому навчанні, тощо.

У процесі моніторингової перевірки успішності майбутніх учителів музики з предмету «Хорове диригування» нами була використана таблиця підсумкової рейтингової оцінки (додаток 8), де оцінювання здійснювалось за трьома параметрами, а саме: аудиторна, підсумкова, творча робота. За визначеними параметрами в аудиторну роботу входило: опитування, перевірка домашніх завдань; оформлення зошиту з програмних творів з анотаціями. Окрему оцінку отримували майбутні вчителі музики за виявлену активність на заняттях з хорового диригування. Підсумкова робота на вищезазначених заняттях включала: складання модулів, виконання концертної програми на академічному концерті. Творча робота полягала у

виконанні науково-дослідної роботи та оцінюванні власної виконавсько-педагогічної діяльності.

За результатами моніторингової перевірки успішності майбутніх учителів музики з предмету «Хорове диригування» за першим параметром був відмічений високий рівень прояву активності студентів на заняттях з хорового диригування (у цілому серед респондентів - 84 %). Менше уваги майбутні вчителі музики приділяли оформленню зошита з анотаціями на виконуваних хорові твори, найчастіше вони використовували усні анотації на ці твори. У процесі підсумкової роботи студенти складали модулі (за отриманими результатами 94% успішності) та виступали з концертною програмою на академічних концертах. З позиції нашого дослідження найцікавішим був третій параметр даної картки, а саме виконання студентами науково-дослідної роботи та виконавсько-педагогічної роботи з хоровим колективом.

Наступна серія зрізів у рамках дієво-компетентісного компоненту передбачала діагностування вияву сугестивних та перцептивних здібностей у диригентсько-хоровій діяльності, готовність до створення власних інтерпретацій виконання хорових творів, здатність до практичного втілення набутого виконавсько-педагогічного досвіду. У процесі цієї діагностичної роботи ми виявляли ступінь здатності студента до самоконтролю творчих, мистецьких та педагогічних дій, готовність до прояву самостійної творчості, уміння рефлексивного оцінювання творів хорового мистецтва та проведення глибокого аналізу техніки виконання хорових творів.

Діагностика уміння рефлексивного оцінювання творів мистецтва та проведення глибокого аналізу техніки виконання хорових творів здійснювалась у процесі спостереження за співацькою діяльністю майбутніх учителів музики на практикумі роботи з хором, під час проведення моніторингу якості навчання, де оцінювалось уміння аналізувати твори хорового репертуару (Додаток 4). За допомогою діагностичних завдань щодо здатності студентів обирати педагогічно доцільний, високохудожній хоровий

репертуар було певною мірою з'ясовано рівень їх диригентсько-хорової ерудованості, вияв готовності до самостійної роботи з хоровим колективом.

За результатами підрахунку балів оцінних листів та результатів роботи експертної комісії були визначені рівні вищезазначених показників, які дозволяють констатувати, що високий рівень спрямованості до самопізнання, самовдосконалення, самоконтролю у процесі активної роботи з хоровим колективом виявили 11,4% від загальної кількості студентів. Їх вирізняє схильність до самоаналізу, вміння інтуїтивно визначити технічний рівень хорового колективу, намагання всебічно осмислити причини інтонаційних та ансамблевих недоліків, розвинута аналітична сфера для оцінювання хорових творів, використання аналогій, яскраво виражене емпатійне переживання творів хорового мистецтва, спрямованість до застосування прийомів трансформації і реконструкції мистецького знання відповідно специфіки хорового твору.

Достатній прояв аналітичної виваженості і емоційної насиченості процесу, спрямованого на створення студентами яскравого художньо-музичного образу був зафіксований у 10,3% респондентів. Цим студентам характерно звернення до інтуїції, аналогій, зосередженість на пошуку відповідних властивостей і якостей художньо-музичного образу для відтворення у хоровому звучанні.

Частковий прояв уміння аналізувати результати власної диригентсько-педагогічної діяльності виявили 31,8% студентів, які продемонстрували задовільне володіння прийомами роботи над технікою виконання, посередніми вміння об'єктивно переживати, оцінювати й аналізувати твори хорового мистецтва. Отриманні експериментальні дані на констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи дозволили засвідчити, що у більшості респондентів низький прояв уміння аналізувати результати власної диригентсько-педагогічної діяльності зумовлено небажанням напружуватись, зосереджуватись, поверховим відношенням до процесу диригентсько-

хорового навчання, розпорошеною увагою, реакцією на будь-які зовнішні подразники.

Ступінь розвитку креативних здібностей студентів, спрямований на активізацію їх діяльності з хоровим колективом була виміряна нами за наступними показниками: вияв інтересу майбутніх учителів музики до опанування диригентськими вміннями у процесі хорової підготовки; наявність художньо-естетичних потреб до оволодіння хоровим мистецтвом за допомогою опитувальників вияву інтересу студентів до диригентсько-хорової діяльності; тестів на вияв рівнів сформованості інтересу в студентів до набуття виконавських умінь, тощо (Додатки 1; 2; 3).

Отже, за результатами констатувальної діагностики розподіл респондентів за рівнями підготовленості до диригентсько-хорової роботи на основі традицій Одеської хорової школи за мотиваційно-оцінним компонентом зображено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Розподіл респондентів за рівнями підготовленості до диригентсько-хорової роботи на основі традицій Одеської хорової школи на констатувальному етапі експерименту (мотиваційно-оцінний компонент)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень		Незадовільний рівень	
	А	%	А	%	А	%	А	%
<i>I</i>	7	17,5	12	30,0	17	42,5	4	10,0
<i>II</i>	8	20,0	14	35,0	16	40,0	2	5,0
<i>У цілому для критерію</i>	7(,5)	18,75	13	42,5	17(,5)	41,25	3	7,5

Ступінь сформованості емоційного впливу на хоровий колектив була виміряна нами за наступними показниками: оволодіння фаховим тезаурусом та фаховими компетенціями; прояв пізнавального інтересу до професійного саморозвитку у фаховій діяльності; розуміння використання прийомів

диригентсько-хорової роботи та відтворення музичних образів у диригентсько-хоровій діяльності.

З цією метою нами були використанні: діагностика диригентсько-педагогічної компетентності; діагностика диригентсько-хорової ерудованості на основі функціонування механізмів мисленнєвих операцій; тест на зацікавлення вокально-хоровою діяльністю. Додатково для даної експериментальної перевірки студентам було запропоновано оцінити власну підготовленість роботи з хоровим колективом, сутність якої полягала в самооцінюванні власної підготовленості за дванадцятибальною шкалою.

За результатами констатувальної діагностики розподіл респондентів за рівнями емоційного впливу на хоровий колектив за емоційно-комунікативним компонентом зображено у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Розподіл респондентів за рівнями емоційного впливу майбутнього вчителя музики на хоровий колектив на констатувальному етапі експерименту (емоційно-комунікативний компонент)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень		Незадовільний рівень	
	A	%	A	%	A	%	A	%
I	5	12,5	16	40,0	10	25,0	9	22,5
II	6	15,0	15	37,5	14	35,0	5	12,5
У цілому для критерію	5(,5)	13,75	15(,5)	38,75	12	30,0	7	17,5

Наступний етап констатувального експерименту було спрямовано на виявлення творчої взаємодії на компетентній основі за показниками: володіння фаховим тезаурусом; здатність до психолого-педагогічної орієнтації у диригентсько-хоровому виконавстві.

За результатами обробки діагностувальних даних лише 6% студентів виявляють високий рівень показників дієво-компетентного компоненту, середній рівень виявили 34% опитуваних, низький рівень – 55%, незадовільний – 5% студентів. На основі аналізу отриманих даних можна

зробити висновок, що лише незначна кількість респондентів здатна проявляти самостійність у своїй практичній діяльності та здійснювати саморегуляцію у процесі диригентсько-хорової підготовки на основі традицій Одеської хорової школи. З цього приводу доречно зазначити, що найістотнішими характеристиками диригентсько-хорової діяльності є звернення до національних традицій та впровадження їх в сучасний творчо-педагогічний процес. Ці показники можуть бути як об'єктивними, так і суб'єктивними. Об'єктивна цінність визначається за соціально значущими продуктами творчості, які не мали зафіксованих аналогів. Суб'єктивна цінність має місце тоді, коли продукт є новим лише для людини, яка його створила. Новизна думок, відчуттів, емоційних переживань властива навчальній диригентсько-хоровій діяльності.

За результатами констатувальної діагностики розподіл респондентів за рівнями сформованості ступеню організації диригентсько-хорової діяльності щодо створення творчої взаємодії на компетентісній основі за дієво-компетентісним компонентом зображено у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Розподіл респондентів за рівнями сформованості ступеню організації диригентсько-хорової діяльності щодо створення творчої взаємодії на компетентісній основі на констатувальному етапі експерименту (дієво-компетентісний компонент)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень		Незадовільний рівень	
	A	%	A	%	A	%	A	%
I	2	5,0	12	30,0	22	55,0	4	10,0
II	4	10,0	14	40,32	18	50,0	4	10,0
У цілому для критерію	3	7,5	13	32,5	20	50,0	4	10,0

Заключний етап констатувального експерименту було спрямовано на виявлення міри спрямованості саморегуляції студента та потреба самореалізації у процесі диригентсько-хорової діяльності.

За результатами обробки діагностувальних даних 5% студентів виявляють високий рівень показників креативно-рефлексивного компоненту, середній рівень виявили 31% опитуваних, низький рівень – 56%, незадовільний – 8% студентів. На основі аналізу отриманих даних можна зробити висновок, що лише незначна кількість респондентів здатна проявляти творчу активність та наявність вольових якостей у диригентсько-хоровій роботі, вміння створювати креативне середовище на хорових заняттях.

За результатами констатувальної діагностики розподіл респондентів за рівнями сформованості міри спрямованості саморегуляції студента та потреба самореалізації у процесі диригентсько-хорової діяльності за креативно-рефлексивним компонентом зображено у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Розподіл респондентів за рівнями сформованості міри спрямованості саморегуляції студента та потреба самореалізації у процесі диригентсько-хорової діяльності на констатувальному етапі експерименту (креативно-рефлексивний компонент)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень		Незадовільний рівень	
	A	%	A	%	A	%	A	%
I	2	5,0	11	27,5	20	50,0	7	17,5
II	2	5,0	13	32,5	18	45,0	7	17,5
У цілому для критерію	2	5,0	12	30,0	19	47,5	7	17,5

Узагальненні результати констатувальної діагностики довели, що проблема диригентсько-хорової підготовленості на основі традицій Одеської

хорової школи вимагає розробки авторської методики з метою удосконалення цього виду діяльності. За результатами констатувального експерименту 11,25% респондентів знаходяться на високому рівні сформованості означеного феномена, 35,94 % на середньому, 42,19 % на низькому та 13,12% на незадовільному рівні. Такий стан розробки даної проблеми потребує особливої педагогічної уваги і допомоги у процесі роботи з хором колективом. Розроблена авторська методика диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики на основі традицій Одеської хорової школи включала послідовність наступних етапів, а саме: підготовчо-корегуючого, індивідуально-самостійного, фахово-саморегулятивного та творчо-вольового.

3.2. Методика диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики та результати формувального експерименту

Проведення формувального етапу експериментальної роботи для перевірки упровадженого методичного забезпечення щодо формування диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики на основі традицій Одеської хорової школи відбувалось на базі факультету мистецтв імені А.Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, кафедри музичного мистецтва Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Термін проведення формувального експерименту охоплював 2014 - 2016 роки.

Логіка проведення формувального експерименту обумовлювалась компонентною структурою феномену диригентсько-хорової підготовки, у зміст якої входять мотиваційно-оцінний, емоційно-комунікативний, дієво-компетентісний та креативно-рефлексивний компоненти. Таким чином, для послідовного формування означених компонентів нами було залучено чотири відповідних етапи, які були нерозривно пов'язані між собою. На нашу думку, саме поетапність компонентного формування диригентсько-хорової

підготовки майбутнього вчителя музики на основі традицій Одеської хорової школи обумовлює цілісність досліджуваного феномена.

У формувальному експерименті взяли участь 60 студентів спеціальності «Музичне мистецтво» I– VII курсів, охоплюючи обсяг навчально-виховного процесу щодо рівнів “бакалавр” - “магістр”. Експериментальна група (ЕГ) включала 29 студентів, контрольна (КГ) – 31 студент. Доцільно зауважити, що аналіз результатів математичних обчислень, отриманих на констатувальному етапі експериментальної роботи дозволив констатувати, що значення показників сформованості диригентсько-хорової підготовки в контрольних та експериментальних групах не продемонстрували суттєвої різниці.

Перебіг формувального експерименту передбачав наступні заходи:

- відповідно до кожного із структурних компонентів окреслення змісту етапів формування диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики на основі традицій Одеської хорової школи;
- визначення й упровадження комплексу форм, методів, засобів і прийомів для кожного з етапів;
- перевірка експериментальним шляхом ефективності запропонованого методичного забезпечення;
- на основі порівняння отриманих статистичних даних у контрольній і експериментальній групах, а також на констатувальному та формувальному етапах експериментальної роботи проведення аналітичної діагностики щодо динаміки формування диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики на основі традицій Одеської хорової школи.

Формувальний експеримент представляє авторську поетапну методику формування диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики на основі традицій Одеської хорової школи (підготовчо-корегуючий, індивідуально-самостійний, фахово-саморегулятивний, творчо-діяльнісний). Заслуговує на увагу комплекс методів, застосований в ході формувального експерименту. До цього комплексу входять пояснювально-ілюстративні

методи, метод інтерсуб'єктної взаємодії, мультимедійні методи та засоби, методи моделювання вокально-хорової комунікації, метод демонстрації одного твору на заняттях з різних тем; метод порівняння у процесі формування установки на сприйняття творів різних жанрів мистецтв; аналітико-синтетичний метод, що об'єднує всю художньо-творчу діяльність студента тощо.

На I *підготовчо-корегуючому етапі* відбувалось формування мотиваційно-оцінного компонента. Оскільки основою цього компоненту є функція цілеутворення, то саме ця функція забезпечує реалізацію мети майбутнього вчителя музики щодо усвідомленого набуття диригентсько-хорових умінь як у процесі поточної диригентської діяльності під час хорових занять, так і під час концертних виступів, складання іспитів, заліків, модульного контролю з хорового диригування, хорового класу тощо.

I етап формувального експерименту було присвячено педагогічному стимулюванню у майбутніх учителів музики активного навчально-пізнавального ставлення студентів до диригентсько-хорової діяльності. На основі роз'яснення сутності і мети формування умінь самоконтролю, розвитку мотиваційних прагнень майбутніх учителів музики до роботи з хоровим колективом на I етапі відбувалось не тільки загальне інформування студентів у сфері досліджуваної проблеми, а й безпосередньо у сфері відповідних форм, методів, засобів і прийомів педагогічного впливу. На нашу думку, це сприяє усвідомленості майбутніх вчителів музики щодо диригентсько-хорової підготовки. Саме тому I етап формувального експерименту було визначено як *підготовчо-корегуючий*.

На цьому етапі було здійснено педагогічне стимулювання комплексу мотиваційних утворень: виникнення потребового спонукання, його пролонгації на основі розвитку інтересу до набуття диригентсько-хорових умінь у процесі роботи з хоровим колективом; на основі педагогічного стимулювання художньо-естетичних потреб до оволодіння диригентсько-хоровим мистецтвом, створення відповідної психологічної установки.

Метою *підготовчо-корегуючого етапу* є створення вектору особистісної вмотивованості студентів спеціальності «Музичне мистецтво» на набуття фахових компетенцій у процесі отримання особистісного досвіду диригентсько-хорової роботи на основі спеціально розроблених форм, методів, засобів і прийомів в якості інструментарію комплексного педагогічного впливу.

Під час формування підготовчо-корегуючого компоненту вельми важливою є рефлексивна усвідомленість майбутніми вчителями музики ціннісного смислу цього процесу. Велике значення у цьому випадку відіграє педагогічне забезпечення позитивного емоційного супроводження щодо формування художньо-естетичних потреб до набуття диригентських умінь у процесі роботи з хоровим колективом, що дозволить адаптувати студентів до подальшої, більш ускладненої роботи в цьому напрямку.

Інструментарієм на *підготовчо-корегуючому етапі* стало комплексне залучення різних груп методів мистецького навчання, а саме:

- вербальних методів (бесіда, пояснення, поточний коментар, вербалізація хорових творів), демонстраційно-образних методів (демонстрація хорових творів, художня ілюстрація), комплексних тренінгів умінь мистецької саморегуляції, самостійного опрацювання науково-методичної літератури, структурування отриманої інформації тощо, методів мотивації мистецько-педагогічного навчання щодо стимулювання інтересу, а також педагогічного стимулювання обов'язку і відповідальності.

Процес формування мотиваційно-оцінного компоненту відбувався безпосередньо під час фахової підготовки майбутніх учителів музики як на індивідуальних, так і на групових заняттях з навчальних курсів «Хорове диригування» (індивідуальні заняття), «Практикум роботи з хором» (групові заняття); «Хоровий клас» (групові заняття), «Хорознавство», «Аналіз хорових творів», (лекційні, семінарські заняття, самостійна робота студентів).

З метою створення вектору активного навчально-пізнавального ставлення студентів до диригентсько-хорової діяльності на підготовчо-корегуючому етапі було спеціально розроблено ряд експериментальних завдань. Педагогічний інструментарій таких завдань склали бінарні методи, що на варіативній основі попарно поєднували вербальні, демонстраційно-образні, інтерактивні методи із методами мотивації диригентсько-хорового навчання.

Цілеспрямоване заохочення майбутніх вчителів музики до формування диригентсько-хорової підготовки відбувалось за рахунок внесення інтерпретаційно-практичного елемента до змісту навчальних дисциплін з циклу професійно-предметної підготовки:

- «Хорове диригування» - метод роз'яснення значимості умінь самоконтролю у процесі створення музичного образу під час поточного та концертного виконання хорових творів та метод створення нестандартних ситуацій;

- «Хоровий клас» - метод пояснення змісту основних засобів музичної виразності хорового мистецтва та метод словесних пояснень емоційно-педагогічного впливу твору на слухача;

- «Аналіз хорових творів» - навчальна дискусія з теми «Вокально-хоровий аналіз як один з основних етапів роботи над хоровим твором» та метод демонстрації хорових творів;

- «Практикум роботи з хором»: бесіда «Значення роботи над мелодичним та гармонічним строем при осягненні загального ансамблю хорового твору» та метод художньої ілюстрації.

З метою формування І показника вияву інтересу студентів до диригентсько-хорової роботи – було залучено ряд методів стимулювання інтересу, що належать до групи методів мотивації диригентсько-хорового навчання, поєднаних із образно-демонстраційними, теоретичними, інтерактивними методами тощо.

Для розвитку інтересу майбутніх учителів музики до оволодіння прийомами диригентської діяльності вельми ефективним виявився метод навчальних дискусій, який доцільно застосовувати під час проведення науково-практичних студентських конференцій (пленарних та секційних засідань), «круглих столів», під час практичних, семінарських занять тощо.

Метод навчальної дискусії було поєднано із методом колективного формулювання висновків, які було сформульовано на основі найбільш переконливих тверджень дискутуючих.

Досить ефективним для розвитку інтересу до диригентської діяльності став метод пластичного інтонування хорових творів. Цей метод застосовувався під час занять з навчальної дисципліни «Практикум роботи з хором». Метод застосовувався у контексті залучення вокально-виконавських, хореографічно-пластичних, декламаційних та інших засобів. Метод пластичного інтонування використовується на матеріалі зразків українських народних пісень, таких як «Щедрик», «Козака несуть», «Ой з-за гори кам'яної».

Метод пластичного інтонування хорових творів був залучений нами у поєднанні із методом вокально-хорового аналізу хорового твору. Означене поєднання відбувалось наступним чином:

- 1) один із вищезазначених музичних зразків пропонувалось самостійно опрацювати (протягом двох тижнів) щодо досконалого виконання, музичного супроводу та ін.;

- 2) на спеціально відведеному занятті для здійснення усного вокально-хорового аналізу хорового твору певна кількість студентів (6-8 осіб за власним бажанням) демонструвала пластичне інтонування опрацьованого зразку синхронно із хоровим його виконанням (2-6 осіб за власним бажанням);

- 3) після перегляду пластичного інтонування хорового твору студенти мали розгорнуто визначити його характер, образний та ідейний зміст, рід та жанр;

4) у процесі подальшого аналізу визначити особливості роботи над ансамблем, який продемонстрували студенти у процесі виконання хорového твору.

Під час застосування цього методу активізація інтересу до диригентської діяльності проявлялась у бажанні майбутніх учителів музики не тільки пластично проінтонувати хорový твір, а й приймати участь у хорovém його виконанні, опрацьовуючи твір разом із хормейстером. Результат творчої співпраці студентів проявлявся в оригінальності задуму та його реалізації під час пластично-інтонаційного виконання хорového твору.

Методи заохочення до хоровой діяльності майбутніх учителів музики часто застосовувалися нами разом із методом демонстрації хорových творів. На індивідуальних заняттях з хорového диригування вельми ефективними для активізації інтересу до диригентської діяльності виявилось поєднання методів вербального схвалення інтерпретацій, створених студентами із демонстрацією ними хорových творів у тій чи іншій інтерпретації з подальшою рекомендацією до участі у святкових заходах університету, концертах тощо.

На групових заняттях з хорového класу студенти із задоволенням брали участь у самостійному визначенні й оранжуванні інтерпретацій навчального репертуару хорového колективу, створених студентами. Оранжування відбувалось на основі художньої демонстрації хоровим колективом означених інтерпретацій творів. Таким чином, бінарний метод, що поєднував метод рейтингового оранжування створених студентами інтерпретацій із методом демонстрації хорových творів, сприяв розвитку інтересу майбутніх учителів музики до диригентської діяльності.

Освітні вимірювання першого показника сформованості мотиваційно-оцінного компоненту – міра прояву активного навчально-пізнавального ставлення студентів до диригентсько-хоровой діяльності – було здійснено на основі модифікованої методики О.Гребенюка «Тест на вияв рівня сформованості інтересу до набуття диригентських умінь у процесі хоровой

навчальної діяльності» (додаток 9). Аналіз отриманих статистичних даних дозволив констатувати позитивні якісні зміни цього показника.

Аналіз результатів цього етапу формувального експерименту засвідчив позитивну динаміку зростання показників на середньому та високому рівнях, що свідчить про ефективність запропонованої поетапної методики.

Для забезпечення ефективності методики диригентсько-хорової підготовки нами виділені спеціальні завдання:

- ✓ виробити у студентів: навички усвідомленого виконання хорових творів, розвинути вокальні, слухові навички, відчуття ритму, виховати смак до кращих зразків хорової творчості різних стилів, жанрів, епох;
- ✓ активізувати пізнавальну діяльність, асоціативне мислення, усвідомлення сутності музичної драматургії за допомогою різноманітних форм хорового виконавства і розвинути здатність до власної виконавської діяльності;
- ✓ розвинути творчий потенціал фахівця у процесі роботи над хоровим твором;
- ✓ уміння гармонічно поєднувати вокальні, хорові та ритмопластичні навички у процесі виконання хорових творів;
- ✓ сформувати диригентсько-хорові компетенції при роботі з хоровим колективом.

З метою формування цього феномен нами використано: круглі столи, кейс-метод, інтерв'ювання, дискусії, метод проектів, мозковий штурм, навчання в малих групах, дебати, портфоліо тощо. Так, кейс-метод ми уявляли як складну систему, в яку інтегровані інші методи пізнання: моделювання, системний аналіз, проблемний метод, експеримент, ігрові методи. Він є практичним методом організації навчального процесу, методом дискусій з точки зору стимулювання і мотивації навчального процесу, а також методом лабораторно-практичного контролю і самоконтролю [242, 367].

В основі методу проектів лежить розвиток пізнавальних навичок студентів, їх уміння самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі тощо. Метод проектів завжди орієнтований на

самостійну діяльність майбутніх учителів — індивідуальну, парну або групову, яку вони виконують протягом певного відрізка часу. Метод портфоліо (з італійського – портфель) – спосіб збору навчальної інформації та аналізу її результатів. Він є методом модернізації освіти, тому що портфоліо – це сукупність збирання інформації.

Доречно зазначити, що методи диригентсько-хорової діяльності орієнтують майбутнього вчителя музики на тлумачення вже створених автором художніх образів, передбачають спонукання їх до виявлення власного ставлення до хорового твору. Ці методи передбачають творче опрацювання авторського тексту, містять набагато ширші можливості виявлення творчого потенціалу хорового колективу [150, 195].

Другий показник сформованості мотиваційно-оцінного компоненту – ціннісне ставлення до хорового мистецтва. Сформованість цього показника включає, на нашу думку, не лише виникнення, пролонгацію та поглиблення зацікавленості щодо оволодіння художньо-естетичними цінностями хорового мистецтва, а й зацікавленість щодо умінь у процесі створення художньо-музичного образу хорового твору, особливо під час концертного виконання.

Для педагогічного стимулювання ціннісного ставлення до хорового мистецтва нами було використано метод усного аналізу студентами результатів хорової діяльності, оприлюдненої під час концертних виступів, заліків та іспитів під час екзаменаційних сесій тощо. Ефективність означеного методу підвищується, якщо застосувати його разом із методом формулювання студентом відповідних висновків на основі діалогічного обговорення результатів концертного виступу із викладачем.

Отриманий в результаті поєднання методу усного аналізу результатів хорової діяльності з методом формулювання висновків бінарний метод дозволяє майбутньому вчителю музики зафіксувати у свідомості дефіцит умінь у процесі роботи над хоровим твором під час концертного виконання. Саме таке усвідомлення стає поштовхом для зацікавленості щодо набуття диригентсько-хорових умінь у процесі хорової діяльності.

Педагогічне стимулювання зацікавленості хоровою діяльністю здійснювалось не тільки безпосередньо під час диригентсько-хорової підготовки (навчальні дисципліни «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Практикум роботи з хором»), а й у процесі музично-теоретичної підготовки (навчальні дисципліни «Хорознавство», «Аналіз хорових творів» тощо).

Інструментарієм під час формування цього показника став комплекс методів, що містив підгрупу диригентсько-творчих методів, а також підгрупу методів навчання відповідно з характером диригентсько-хорової діяльності.

Методи творчої взаємодії, наслідувально-репродуктивні методи, виконання вправ і вокалізів, ескізного опрацювання хорових творів, поєднані із вербальними методами хорознавчих бесід, надання поточних коментарів і словесних пояснень сприяли пролонгації фахових потреб під час індивідуальних занять з «Хорового диригування», а також групових занять з «Хорового класу» та «Практикуму роботи з хором».

Поглибленню ціннісного ставлення до хорового мистецтва сприяло застосування інноваційного методу мистецького навчання – проблемного полілогу у відкритому інформаційному просторі. Під час групових занять з «Хорознавства» студентам надавались проблемні теми полілогу, які мали бути відпрацьовані самостійно у межах домашнього завдання. Так під час вивчення теми «Видатні хормейстери Одеської хорової школи, їх учні та послідовники» для самостійної роботи студентам були поставлені завдання щодо опрацювання хорознавчих проблем. Відповідно до цього майбутні вчителі музики на форумах у відкритому інформаційному просторі мали за допомогою проблемного полілогу не просто відпрацювати знання, отримані під час лекційних занять з «Хорознавства», а й довести власну точку зору, застосувати переконливу аргументацію, що залучає певні особистісні смисли й активізує поглиблення зацікавленості щодо набуття психолого-педагогічних та диригентсько-хорових знань.

Слід зауважити, що застосування вищенаведеного інноваційного методу потребує відповідної організації, а саме:

- створення відповідного інформаційного забезпечення на сайті ВНЗ та інтернет-мережі;

- визначення конкретного часу для проведення проблемного полілогу;

- забезпечення колективного доступу студентів до мережі інтернет.

Застосування інноваційних технологій, які дозволяють майбутнім вчителям музики активізувати самостійність власної думки, суджень, робить фахову підготовку емоційно привабливою, що поглиблює зацікавленість студентів щодо пізнання цінностей диригентсько-хорового мистецтва, одночасно поглиблюючи їх досвід педагогічної та творчої взаємодії.

Для здійснення вимірювань щодо сформованості мотиваційно-оцінного компонента згідно другого показника – ціннісне ставлення до хорового мистецтва – було впроваджено модифіковану методику виміру зацікавленості диригентсько-хоровою роботою (за Л.Севериною) (Додаток 10). Проведення контрольного зрізу засвідчило позитивну тенденцію щодо якісної зміни цього показника.

Забезпечення якісної підготовки майбутніх учителів музики до виконання диригентсько-хорової діяльності неможливе без створення певних психолого-педагогічних умов, здатних розкрити можливості майбутнього вчителя музики. Визначена система психолого-педагогічних умов підготовки майбутнього вчителя музики до роботи з хором колективом передбачає:

- розвиток психолого-педагогічних та фахових здібностей керівника хорового колективу;

- диференціацію та активізацію фахових здібностей у процесі диригентсько-хорової діяльності;

- активне застосування прийомів та засобів індивідуалізації навчання у процесі вироблення зацікавленості диригентсько-хоровою діяльністю, що дозволяє у повному об'ємі визначити їх структуру й максимально виявити фахові можливості студентів, а також з'ясувати психолого-педагогічні аспекти взаємостосунків між викладачем та студентом;

- орієнтацію навчальної роботи студентів на самостійно-пошукову роботу, яка спрямована на реалізацію фахових компетенцій у практику хорового навчання, що сприяє засвоєнню набутих теоретичних основ фахового навчання та формує спеціальні здібності студентів;

- забезпечення інтегративних зв'язків структурних компонентів формування диригентсько-хорової підготовки, що спрямовує до цілісності цього процесу та завдяки якому реалізується змістова та процесуальна сторони диригентсько-хорової підготовки.

Таким чином, проведені контрольні зрізи щодо сформованості першого та другого показників критерію «Міра прояву активного навчально-пізнавального ставлення студентів до диригентсько-хорової діяльності» засвідчили позитивну динаміку сформованості мотиваційно-оцінного компоненту диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики на основі традицій Одеської хорової школи. Розподіл респондентів за рівнями сформованості мотиваційно-оцінного компоненту під час формувального експерименту подано у таблиці 3.5

Розподіл респондентів за рівнями сформованості мотиваційно-оцінного компоненту диригентсько-хорової підготовки на формувальному етапі експерименту

Рівні	Контрольна група (31 особа)						Експериментальна група (29 осіб)					
	1 показник		2 показник		Для критерія		1 показник		2 показник		Для критерія	
		%		%		%		%		%		%
Незадовільний		16,13		6,13		16,13		10,34		10,34		10,34
Низький		29,03	1	35,48	0	32,26		13,79		6,90		10,34
Середній	4	45,16	0	32,26	2	38,71	5	51,72	7	58,62	6	55,17
Високий		9,68		6,13		2,91		4,14		4,14		4,14

II етап формувального експерименту – *індивідуально-самостійний* – було присвячено наданню майбутнім учителям музики поглиблених практично-теоретичних знань, формуванню відповідних диригентсько-хорових умінь, опрацювання метро-ритмічних та інтонаційних труднощів у диригентськ-хоровій діяльності тощо. На цьому етапі було здійснено формування емоційно-комунікативного компоненту диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики на основі традицій Одеської хорової школи.

Логіка формування феномена диригентсько-хорової підготовки студентів обумовлює важливе значення емоційно-комунікативного компоненту і, відповідно, індивідуально-самостійного етапу для забезпечення позитивної динаміки усього процесу.

Мета цього етапу – розвиток професійно значущих якостей майбутніх учителів музики у роботі з хоровим колективом. Зміст цього етапу включав навчально-методичні заходи щодо цілеспрямованого сприяння активності

механізму мисленнєвих операцій, аналітичних умінь, формування диригентсько-хорового тезаурусу, розвитку умінь виконавської майстерності тощо як важливих чинників формування диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики.

В якості інструментарію формування диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики було використано наступні групи методів:

- теоретичні методи, тотожні мисленнєвим операціям (аналіз, порівняння, узагальнення тощо);
- методи мистецького вправлення (хорові вправи і вокалізи для розвитку різних виконавських навичок, ескізне опрацювання хорових творів тощо);
- метод порівняння концепцій “Я-виконавець” і “Я-педагог”;
- методи відпрацювання технічних (інтонаційних, метро-ритмічних) труднощів;
- метод оцінювання різних педагогічних ситуацій та ін.

Цей етап сприяв узагальненню фахових компетенцій на базі сформованості професійно значущих якостей.

На другому – індивідуально-самостійному етапі – критерієм сформованості емоційно-комунікативного компоненту було визначено ступінь емоційного впливу на хоровий колектив під час спільної колективної діяльності.

Перший показник сформованості емоційно-комунікативного компоненту – наявність психолого-педагогічних знань та умінь налагодження комунікативних зв'язків у хоровому колективі.

Розвиток фахових умінь власної диригентсько-хорової діяльності, на нашу думку, є невідривним від активізації механізму мисленнєвих операцій шляхом залучення теоретичних методів, тотожних означеним мисленнєвим операціям. Основу таких методів складають аналіз і синтез.

Застосування теоретичних методів, тотожних мисленнєвим операціям, серед яких провідне місце займали взаємодоповнюючі методи аналізу і

синтезу, відбувалось шляхом цілеспрямованого їх уведення у контексті диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики. На нашу думку, найбільш ефективним для формування та розвитку умінь щодо аналізу результатів власної диригентсько-хорової діяльності є форма тренінгу, яка дозволяє органічно доповнювати теоретичні методи аналізу, синтезу, порівняння та іншими образно-демонстраційними, інноваційними, вербальними методами, методами мистецького вправління, методами розвитку виконавської майстерності.

З огляду на вищезазначене, з метою відпрацювання умінь аналізу результатів диригентсько-хорової діяльності нами було створено спецкурс «Методологія хорової педагогіки на принципах Одеської хорової школи». Цей предмет призначений не тільки для аналізу результатів диригентської діяльності видатних представників Одеської хорової школи, а й для безпосереднього відпрацювання хорових творів, оцінювання складнощів при розучуванні, вимоги до хорового колективу.

У ході опрацювання хорового твору на історичному, теоретичному, хорознавчому та виконавському рівнях студенти мали змогу більш повно зануритися у процес роботи над хоровим твором. В цьому спецкурсі використовувались компетенції, які були набуті майбутніми вчителями музики на предметах «Історія музики», «Музично-теоретичні дисципліни (сольфеджіо, гармонія, поліфонія, аналіз музичних форм)», «Хорознавство», «Практикум роботи з хором».

Високий рівень прояву аналітичних умінь щодо результатів аналітично-виконавської діяльності – від 44 до 54 балів, середній рівень – від 26 до 43 балів, низький рівень – від 15 до 25 балів, незадовільний – від 0 до 14 балів.

Контрольний зріз щодо сформованості першого показника емоційно-комунікативного компоненту диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики було здійснено за допомогою результатів вищезазначеного спецкурсу «Методологія хорової педагогіки на принципах Одеської хорової школи». Аналіз отриманих статистичних даних засвідчив позитивну

тенденцію щодо якісної зміни цього показника.

Другий показник критерію – ступінь емоційного впливу на хоровий колектив під час спільної колективної діяльності – уміння створювати позитивну емоційну атмосферу на хорових заняттях.

Диригентсько-хорова діяльність передбачає не тільки певний набір фахових компетенцій, а й можливість вільного оперування ними, а також наявність комплексу диригентсько-хорових понять – розгалужений фахово-хоровий тезаурус.

З метою формування широкої обізнаності майбутніх учителів музики у сфері диригентсько-хорової діяльності нами було спеціально розроблено комплекс експериментальних завдань, який доцільно використовувати у процесі вивчення навчальних дисциплін «Історія хорового мистецтва». Означені експериментальні завдання було використано під час опрацювання теми «Українська хорова музика». Інструментарієм завдань слугував комплекс теоретичних методів (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, конкретизації тощо), тотожних однойменним мисленневим операціям, що сприяло їх відпрацюванню.

Комплекс вищезазначених завдань включав аналіз основних тенденцій розвитку жанру народної пісні, порівняння спільних та відмінних жанрово-стильових особливостей з іншими жанрами хорової музики, конкретизацію їх ідейного змісту тощо. Формування диригентсько-хорової ерудованості відбувалось під час організації й проведення самостійної роботи майбутніх учителів музики відповідно до окреслених вимог. Після самостійного опрацювання студентами вищезазначеної теми під час семінарського заняття нами було проведено опитування, яке забезпечувало розвиток диригентсько-хорової ерудованості студентів на основі залучення теоретичних методів щодо оперування самостійно засвоєними знаннями. Вимоги до семінарського заняття передбачали наступне:

- проаналізувати витоки жанру народної пісні, починаючи з XVII століття;

- конкретизувати визначення жанру народної пісні, підтвердивши формулювання прикладами з творчості М.Леонтовича;
- порівняти жанрово-стильові особливості хорових обробок народних пісень М.Леонтовича та М.Лисенка;
- здійснити колективне формулювання висновків щодо ролі та значення народної пісні для подальшого розвитку музичної культури України.

Про сформованість диригентсько-хорової майстерності майбутніх учителів музики свідчить наявність комплексного фахового тезаурусу, який має власну специфіку. Означена специфіка полягає у наявності розгалуженої системи диригентсько-хорових понять, а також у сформованості певного інтонаційно-стильового багажу зразків хорового репертуару. Формування фахового тезаурусу відбувалося як безпосередньо у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики (під час індивідуальних, групових занять з «Хорового диригування», «Практикуму роботи з хором», «Хорового класу», «Методики аналізу хорових творів», «Хорознавства», «Історії хорового мистецтва» тощо), так і під час самостійної роботи студента.

Слід зауважити, що основою формування комплексного, розгалуженого фахового тезаурусу є створення умов для синтезу формальної освіти (в університеті), неформальної освіти (під час навчання у хорових студіях, відвідування відповідних навчальних курсів, наукових конференцій з проблем мистецької освіти, музичного виховання тощо, мистецьких фестивалів та конкурсів та ін.), а також інформальної освіти (на базі самостійного опрацювання науково-методичної, мистецтвознавчої літератури, інтернет-джерел тощо).

З огляду на вищезазначене, нами було використано комплекс методів мистецького навчання, до якого входили методи щодо формування в майбутніх вчителів музики розгалуженої системи диригентсько-хорових понять, а також методи щодо формування фонду зразків навчально-педагогічного хорового репертуару, а саме:

- вербальні – бесіди з питань диригентської діяльності у процесі хорового виконавства, обговорень поточної репетиційної роботи та виконавської майстерності під час концертних виступів навчальних хорових колективів, поточних коментарів під час опрацювання навчально-педагогічного репертуару хорового диригування, хорового класу тощо;

- евристичні, що використовувались під час групових аудиторних занять;

- інтерактивні – «Батл диригентів», «Студент в ролі викладача», «Батл хорових колективів», колективного формулювання висновків.

З метою формування комплексного фахового тезаурусу в процесі диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики було модифіковано методика формування фахового тезаурусу на основі методики О.Хоружої «Діагностика етнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя музики» [219, 385]. Означена методика має на меті відпрацювання комплексу диригентсько-хорових понять щодо розуміння їх сутності, формулювання відповідних визначень тощо.

Для формування багажу зразків навчально-педагогічного репертуару майбутнього вчителя музики було застосовано ряд образно-демонстраційних методів, поєднаних із методами самостійного прослуховування й опрацювання зразків навчально-педагогічного репертуару, методів мистецького вправління щодо означених зразків, методів проведення хорових колоквиумів, вікторин тощо.

Діагностування сформованості другого показника майбутнього вчителя музики було проведено за допомогою методики «Діагностика диригентсько-хорової майстерності на основі традицій Одеської хорової школи» (Додаток 11).

Аналіз проведення контрольних зрізів щодо сформованості емоційно-комунікативного компоненту диригентсько-хорової підготовки дозволив засвідчити позитивні тенденції щодо зміни обох показників в експериментальній групі. Порівняння статистичних даних, отриманих під час констатувального і формувального етапів експерименту дає можливість

констатувати, що якісні характеристики показників критерію «ступінь емоційного впливу на хоровий колектив під час спільної колективної діяльності» на формувальному етапі експериментальної роботи значно підвищились (таблиця_3.6).

Таблиця 3.6

Розподіл респондентів за рівнями диригентсько-хорової підготовки на формувальному етапі експерименту (емоційно-комунікативний компонент)

Рівні	Контрольна група (31 осіб)						Експериментальна група (29 особа)					
	1		2		Дл		1		2		Для	
	показник		показник		я критерію		показник		показник		критерію	
		%		%		%		%		%		%
Незадовільний		9,68		16,13		12,90		6,90		6,90		6,90
Низький		25,81		25,81		25,81		10,34		10,34		10,34
Середній	5	48,39	3	41,94	4	45,16	7	58,62	9	65,52	8	62,07
Високий		9,68		9,68		9,68		31,03		24,14		27,59

III етап формувального експерименту – *дієво-компетентісний* – було присвячено наданню майбутнім учителям музики навичок самоаналізу, формуванню відповідних умінь самоаналізу фахової діяльності при роботі з хоровим колективом, зацікавленості до інтеграційних технологій тощо. На цьому етапі було здійснено формування дієво-компетентісного компоненту методики диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики на основі традицій Одеської хорової школи.

Мета фахово-саморегулятивного етапу – розвиток професійного самоконтролю, самооцінки майбутніх учителів музики у роботі з хоровим колективом. Зміст цього етапу включав навчально-аналітичні заходи щодо цілеспрямованого сприяння активності механізму рефлексивних операцій, самоаналітичних умінь, формування стилю педагогічного керівництва хором.

На цьому етапі були використані наступні групи методів:

- метод самооцінної діяльності у процесі роботи з навчальним хором колективом;
- методи психолого-педагогічних тренінгів;
- методи самокорекції творчої взаємодії;
- метод самооцінювання різних педагогічних ситуацій та ін.

Цей етап сприяв самоусвідомленню результатів фахової діяльності.

На цьому етапі критерієм сформованості дієво-компетентісного компоненту було визначено ступінь організації диригентсько-хорової діяльності щодо створення творчої взаємодії на компетентісній основі.

Перший показник сформованості дієво-компетентісного компоненту – володіння фаховим тезаурусом.

Розвиток зацікавленості майбутніх учителів музики до використання інноваційних технологій у диригентсько-хоровій діяльності, на нашу думку, є невідривним від залучення практикологічних методів.

Застосування практикологічних методів відбувалось шляхом цілеспрямованого їх уведення у практику диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики. На нашу думку, найбільш ефективним для формування та розвитку умінь щодо самоаналізу та самооцінки результатів власної диригентсько-хорової діяльності є форма психологічного практикуму.

З огляду на вищезазначене, з метою відпрацювання умінь самоаналізу та самооцінки результатів диригентсько-хорової діяльності нами було проведено психологічний практикум «Рефлексійна діяльність майбутнього вчителя музики». Цей практикум дозволив не тільки зробити самоаналіз результатів диригентської діяльності учасниками практикуму, а й безпосередньо відпрацювати складні моменти при розучуванні хорового твору, зробити самооцінку його складнощів.

Контрольний зріз щодо сформованості першого показника дієво-компетентісного компоненту було здійснено за допомогою результатів

вищезазначеного психологічного практикуму. Аналіз отриманих статистичних даних засвідчив позитивну тенденцію щодо якісної зміни цього показника.

Другий показник критерію – здатність до психолого-педагогічної орієнтації у диригентсько-хоровому виконавстві.

Диригентсько-хорова діяльність передбачає не тільки самоусвідомлення власних творчих дій, а й можливість об'єктивної самооцінки при роботі з хоровим колективом.

Нами було застосовано комплекс експериментальних завдань, який доцільно використовувати у процесі вивчення навчальної дисципліни «Музична педагогіка». Означені експериментальні завдання було використано під час опрацювання теми «Формування фахових компетенцій майбутнього вчителя музики». Комплекс вищезазначених завдань включав аналіз основних тенденцій розвитку рефлексивних компетенцій майбутніх учителів музики. Формування вміння самоаналізу та самооцінки відбувалось під час організації й проведення самостійної роботи майбутніх учителів музики відповідно до окреслених вимог. Після самостійного опрацювання студентами даної теми під час семінарського заняття нами було проведено опитування, яке забезпечувало розвиток рефлексивних вмінь при диригентсько-хоровій підготовці.

З огляду на вищезазначене, нами було залучено комплекс методів мистецького навчання, до якого входили методи щодо формування в майбутніх вчителів музики вмінь аналізу власної творчої діяльності.

Діагностування сформованості другого показника майбутнього вчителя музики було проведено за допомогою методики «Діагностика самооцінки ступеню сформованості професійно значущих якостей» (Додаток 5).

Аналіз проведення контрольних зрізів щодо сформованості дієво-компетентісного компоненту ї дозволив засвідчити позитивні тенденції щодо зміни обох показників в експериментальній групі. Порівняння статистичних даних, отриманих під час констатувального і формувального етапів

експерименту дає можливість констатувати, що якісні характеристики показників критерію «ступінь організації диригентсько-хорової діяльності щодо створення творчої взаємодії на компетентісній основі» на формульованому етапі експериментальної роботи значно підвищились (таблиця_3.7).

Таблиця 3.7

Розподіл респондентів за рівнями диригентсько-хорової підготовленості на формульованому етапі експерименту (дієво-компетентісний компонент)

Рівні	Контрольна група (31 осіб)						Експериментальна група (29 особа)					
	1		2		Для		1		2		Для	
	показник		показник		критерію		показник		показник		критерію	
		%		%		%		%		%		%
Незадовільний		9,68		16,13		12,90		6,45		6,45		6,45
Низький		25,81		25,81		25,81		9,68		9,68		9,68
Середній	5	48,39	3	41,94	4	45,16	7	54,84	9	61,29	8	58,06
Високий		10,34		10,34		10,34		29,03		22,58		25,81

На четвертому етапі формульованого експерименту відбувалось формування креативно-рефлексивно компоненту згідно критерію «міра сформованості саморегуляції студента та потреба самореалізації у процесі диригентсько-хорової діяльності».

Оскільки цей етап в якості кінцевого результату передбачав не просто сформованість диригентсько-хорових компетенцій, а й усвідомлену саморегуляцію як основу самоконтролю виконавської діяльності на базі осмисленої педагогічної діяльності безпосередньо у процесі роботи з хоровим колективом, то четвертий етап формульованого експерименту нами було визначено як творчо-діяльнісний.

Метою цього етапу є формування сугестивних та рефлексивних здібностей у диригентсько-хоровій підготовці.

Зміст творчо-діяльнісного етапу передбачає:

- педагогічне стимулювання усвідомленості майбутніх учителів музики щодо створення плану художньої інтерпретації хорових творів як запоруки ефективної навчальної і концертно-виконавської хорової діяльності;

- здатність до практичного втілення набутого виконавсько-педагогічного досвіду у диригентсько-хоровій діяльності.

В якості інструментарію розвитку креативних здібностей на четвертому етапі було використано наступні групи методів:

- вербальні, теоретичні, образно-демонстраційні, методи мистецького вправління, інтерактивні, оцінно-аналітичні тренінги умінь самоконтролю виконавської діяльності, що містили комплекс теоретичних, евристичних методів тощо;

- інтерактивні методи мистецького навчання: «Студент в ролі викладача з хорового диригування», «Конкурс молодих хормейстерів», «Я – художній керівник хорового колективу» тощо.

Показником сформованості креативно-рефлексивного компоненту є вияв творчої активності та наявність вольових якостей у диригентсько-хоровій роботі, вміння створювати креативне середовище на хорових заняттях. Такі здібності формуються безпосередньо на базі педагогічного стимулювання щодо поглиблення фахових компетенцій при підготовці майбутніх учителів музики загалом і до опрацювання хорових творів зокрема.

Проблема підвищення ступеню розвитку креативних здібностей, яка є важливим раціональним чинником формування готовності до педагогічної взаємодії, була розглянута у контексті широкого спектру інтелектуальних перцептивних здібностей та умінь майбутнього вчителя музики до його фахової діяльності у цілому.

На нашу думку, сутністю розвитку креативних здібностей є усвідомлена установка на засвоєння комплексу знань і умінь, потрібних для провадження повноцінної диригентсько-виконавської діяльності, а також формування фахово значущих для педагогічної взаємодії якостей особистості у процесі диригентсько-хорової підготовки.

На наше переконання, саме усвідомленість відіграє важливу роль для успішного вияву сугестивних та рефлексивних здібностей у диригентсько-хоровій діяльності, а саме:

- усвідомлення важливої ролі виконавської діяльності для професійного становлення вчителя музики;
- усвідомлення важливої ролі самоконтролю у процесі роботи над хоровим твором;
- усвідомлення необхідності щодо концентрації зусиль майбутнього вчителя музики для набуття означених умінь самоконтролю під час роботи з хоровим колективом.

З огляду на вищезазначене, педагогічний інструментарій під час формування цього показника включав наступні методи:

- вербальні (хорознавча бесіда, пояснення, розповідь тощо), які поєднані із методом роз'яснення значущості самостійної розробки виконавського плану хорового твору, заохочення до означеної розробки тощо.
- «дискусійна гойдалка». Під час проведення навчальної дисципліни «Хорове диригування» нами було застосовано цей метод за темою «Основа виконавської інтерпретації – креативність чи диригентсько-хоровий аналіз?»

Формування інтелектуальних перцептивних здібностей та умінь при опрацюванні хорового твору методично було спрямовано на самостійність, оригінальну неповторність інтерпретації хорових творів. Під час занять з хорового класу на матеріалі кращих зразків хорової музики нами проводилось відпрацювання умінь щодо створення власних інтерпретацій виконання хорових творів.

Інтерпретаційна розробка відбувалась в усній формі, колективно. Студенти за допомогою прийому створення ситуації індивідуального вибору самостійно пропонували до інтерпретаційного опрацювання найулюбленіші зразки з репертуару студентського хорового колективу, самостійно визначали зміст і послідовність пунктів інтерпретаційного плану, після чого здійснювалось практичне опрацювання відповідно до колективно визначених позицій.

До колективного інтерпретаційного опрацювання студентами було обрано наступні твори:

- 1) А.Ведель «Нехай сповняться уста наша»;
- 2) Д.Бортнянський «Господи, силою Твоєю»
- 3) Ф.Колесса «Зоряна ніч»;
- 4) Дж. Гершвін «Как тут усидеть».

Після колективного створення і погодження плану, а також безпосереднього практичного інтерпретаційного опрацювання хорових творів, студентам було надано завдання для самостійної роботи щодо індивідуального створення оригінальних інтерпретацій інших зразків навчально-педагогічного репертуару (за власним вибором) згідно встановленого плану.

Проведення контрольного зрізу відбувалось шляхом перевірки самостійно створених студентами планів інтерпретаційного опрацювання зразків хорового репертуару (за власним вибором), а також на базі методики А.Козир «Тест на готовність до творчої музично-педагогічної діяльності» [87]. Аналіз отриманих статистичних даних засвідчив зростання позитивних тенденцій щодо І показника.

У процесі послідовного формування здатності до втілення творчого замислу майбутніх учителів музики важливого значення набувають саморегуляція як важель адекватної емоційної та логічної самооцінки інтерпретаційної діяльності, її проміжних та кінцевих результатів. Сформовані уміння взаємодії під час роботи над хоровим твором

дорівнюють, на нашу думку, сформованій здатності до втілення виконавського досвіду.

Формування II показника відбувалось у процесі індивідуальних та практичних занять з навчальних дисциплін «Хорове диригування», «Практикум роботи з хором».

Методичне забезпечення щодо формування другого показника включало сукупність методів, засобів і прийомів формування здатності до практичного втілення набутого досвіду, показу досягнених результатів під час роботи з навчальним хоровим колективом.

Під час індивідуальних занять з боку викладача систематично використовувались сугестивно-вербальні методи навіювання щодо психологічної впевненості майбутніх вчителів музики у їх спроможності до повноцінного відтворення інтерпретаційної моделі під час її оприлюднення. У процесі занять під керівництвом викладача студент поступово переходить до самостійного застосування означеного сугестивно-вербального методу.

З метою подальшого розвитку креативних здібностей було застосовано також сугестопедичний метод щодо навіювання думки студентам про їх творчо-вольові можливості. У процесі застосування означеного методу педагогічне регулювання рефлексії студентів здійснюється також спочатку під керівництвом викладача, але поступово стає повністю самостійним на базі підвищення інтенсивності настроювання, спрямованого на себе.

Слід зауважити, що ефективність означених сугестопедичних методів обумовлена тим, що майбутній вчитель музики на практиці відчуває власні можливості до самостійного регулювання власних творчих та креативних можливостей щодо забезпечення яскравості відтворення художнього образу, запам'ятовування тих чи інших засобів нюансування, штрихів у процесі вокально-хорового виконання.

Педагогічні спостереження щодо результативності розвитку креативних здібностей в умовах оприлюднення його результатів засвідчують, що створена за планом виконавська модель хорового твору, в умовах

Незадовільний		13,79		20,69		17,24		3,23		3,23		3,23
Низький		31,03	1	37,93	0	34,48		12,90		6,45		9,68
Середній	4	48,28	0	34,48	2	41,38	8	58,06	8	58,06	8	58,06
Високий		6,9		6,9		6,9		25,81	0	32,26		29,03

Отже, на четвертому етапі дослідно-експериментальної було передбачено:

- формування креативних здібностей у процесі диригентсько-хорового навчання;
- розвиток широкого спектру інтелектуальних рефлексивних здібностей та умінь;
- розвиток готовності до створення власних інтерпретацій виконання хорових творів;
- педагогічне стимулювання студентів до самостійного практичного застосування вмінь практичного втілення набутого виконавсько-педагогічного досвіду.

В якості інструментарію на четвертому етапі дослідно-експериментальної роботи було використано наступні групи методів:

- оцінно-аналітичні тренінги креативних здібностей, що містили комплекс теоретичних, евристичних, демонстративно-образних методів;
- методи мистецького вправлення (диригентсько-хорові вправи, гармонічні вокалізи для розвитку гармонічного слуху у учасників навчального хорового колективу);
- метод самостійного визначення студентами фрагментів диригентсько-хорового репертуару, які містять виконавські та технічні труднощі;
- метод самостійного ранжування майбутніми вчителями музики означених фрагментів за ступенем складності;
- метод виконання хорових поспівок, у яких за основу було взято музичні фрагменти зразків навчально-педагогічного репертуару;

- ескізне опрацювання хорових творів;
- методи відпрацювання виконавської майстерності;
- інтерактивні методи мистецького навчання («Студент в ролі викладача», «Конкурс молодих хормейстерів» тощо).

Отже, рівні сформованості диригентсько-хорової підготовки за результатами формувального експерименту дослідно-експериментальної роботи подано у таблиці 3.9

Таблиця 3.9

Рівні сформованості диригентсько-хорової підготовки за результатами формувального експерименту (чисельник – абсолютний показник, знаменник – відносний показник)

Критерії	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень		Незадовільний рівень	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
I	4/12,90	7/24,14	12/38,71	16/55,15	10/32,26	3/10,34	5/16,13	3/10,34
II	3/9,68	8/27,59	14/45,16	18/62,07	8/25,81	3/10,34	4/12,90	2/6,90
III			14/45,16		8/25,81		4/12,90	
IV								

Для визначення статистичної вірогідності емпіричних даних КГ і ЕГ проводилось статистичне обчислювання за допомогою багатофункціонального критерію Фішера φ^* за формулою: $\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2)$

$$\sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} \quad \text{де } \varphi_1 - \text{кут, що відповідає більшій \% долі відсотку; } \varphi_2 - \text{кут,}$$

що відповідає менший \% долі відсотку; n_1 – кількість спостережень у вибірках 1 і 1а; n_2 – кількість спостережень у вибірках 2 та загальноприйнятого у психології критичного значення: $\varphi^*_{кр.} =$ від 1,64 ($p \leq 0,05$) до 2,31 ($p \geq 0,01$), яке дозволяло визначити різницю між обстежуваними групами студентів (КГ і ЕГ), коли результати $\varphi^*_{емп.} >$ або $= \varphi^*_{кр.}$ (Таблиця 3.10)

Таблиця 3.10

Розподіл респондентів за середніми показниками всіх компонентів і рівнів сформованості диригентсько-хорової підготовленості майбутнього вчителя музики на основі традицій Одеської хорової школи

Рівні	НЕЗАДОВІЛЬНИЙ				НИЗЬКИЙ				СЕРЕДНІЙ				ВИСОКИЙ							
	КГ		ЕГ		Різниця	КГ		ЕГ		Різниця	КГ		ЕГ		Різниця	КГ		ЕГ		Різниця
Ко м-ти			%			%	%		%		%		%	%		А	%			
I-й					0	38,5		10,7	> 27,8	2	46,2	7	60,7	< 14,5	4	15,4			8,6	3,2
II-й						34,6		10,7	> 23,9	4	53,8	8	64,3	< 14,2	3	11,5			5	3,5
III-й					1	42,3		10,7	> 31,6	3	50	8	64,3	< 14,3	2	7,8			5	5,6
IV-й																				
Сер. значення					0	38,4		10,7	> 27,7	3	50	8	63,1	< 13,1	3	11,6			6,2	4,6
Критерій Фішера φ^*					1,5				2,7				1,4							

Таким чином можна зазначити, що з ймовірністю близькою до 1 (100%) можна стверджувати, що для студентів, які мали незадовільний та низький рівень сформованості готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії суттєво зменшилась, а доля студентів з високим рівнем суттєво зросла.

З огляду на вищезазначене, можна стверджувати про ефективність теоретично обґрунтованого, упровадженого та експериментально перевіреного методичного забезпечення диригентсько-хорової

підготовленості. Порівняльний аналіз статистичних даних, отриманих на базі застосування методів математичної статистики, засвідчує досконалість запропонованої методики формування готовності майбутніх учителів музики до педагогічної взаємодії, а також можливість її екстраполяції.

Методика була створена з урахуванням навчальних планів, а також типових навчальних програм (нормативних і варіативних), розроблених для процесу фахової підготовки майбутніх учителів музики. Таким чином, запропоноване методичне забезпечення не перевантажує навчальний процес майбутніх учителів музики збільшенням обсягів навчальних годин.

Запропонована методика підсилює вмотивованість студентів не тільки щодо фахового зростання, підвищення результатів диригентсько-хорового навчання, а й щодо розвитку особистісних інтелектуально-творчих, диригентсько-виконавських можливостей.

Отже, отримані результати свідчать про ефективність запропонованої методики диригентсько-хорової підготовленості та правомірність їх використання у системі вищої мистецької освіти.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження та виконання всіх поставлених завдань дали підстави зробити такі висновки:

1. На основі аналізу наукової літератури розкрита сутність та уточнена дефініція «диригентсько-хорова підготовка майбутнього вчителя музики». Запропоновано визначення означеного феномена як ціннісного особистісно-професійного утворення, що характеризується емоційно-почуттєвим ставленням вчителя до розуміння своїх вихованців та реалізується у процесі творчої взаємодії з хоровим колективом.

2. Здійснений аналіз наукових досліджень дозволив визначити специфіку методики диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики на основі традицій Одеської хорової школи, що розглядається нами на основі органічної єдності особистісних механізмів, а саме: рефлексії, ідентифікації, інтерпретації та уявлення. Диригентсько-хорову підготовку вчителя розглянуто та обґрунтовано з позиції гуманістичного, аксіологічного, рефлексивного, діяльнісного та акмеологічного підходів, що дало змогу систематизувати, логічно вибудувати теоретичний матеріал та відповідно до обраних загальнонаукових методологічних підходів визначити значущість диригентсько-хорової підготовки для майбутнього вчителя музики.

3. Розроблено структуру диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики на основі традицій Одеської хорової школи як сукупності взаємопов'язаних компонентів, а саме: мотиваційно-оцінного, пов'язаного з усвідомленням діяльності керівника хору; емоційно-комунікативного, пов'язаного з формуванням спеціальних музичних здібностей; дієво-компетентісного, пов'язаного з реалізацією особистісного творчого потенціалу; креативно-рефлексивного, пов'язаного з наявністю теоретичних знань та практичних умінь студентів.

Мотиваційно-оцінний компонент містить інтерес студентів до майбутньої професії, вияв їх усвідомленої установки щодо досягнення

диригентсько-хорової діяльності; емоційно-комунікативний компонент полягає у здатності майбутніх учителів музики до художньо-педагогічної комунікації, до створення емоційно-естетичного простору в хоровому колективі побудованого на засадах творчої взаємодії; дієво-компетентісний компонент включає наявність оволодіння фаховим тезаурусом, широку ерудицію щодо диригентсько-хорової діяльності, уміння майбутніх учителів музики раціонально та кваліфіковано налагоджувати і організувати роботу в хоровому колективі; креативно-рефлексивний компонент виражає здатність до самореалізації студентів у диригентсько-хоровій діяльності, вияв ініціативи у вирішенні творчих завдань.

5. Педагогічними умовами означеного процесу визначено: забезпечення мотиваційної спрямованості фахової підготовки майбутніх учителів музики; стимулювання студентів до оволодіння та використання емоційних впливів, спрямованих на творче колективне музикування; актуалізація творчої активності студентів на всіх етапах диригентсько-хорової діяльності. Розроблено рівні сформованості цього феномену у студентів, а саме: незадовільний, низький, середній та високий. Констатувальний етап експерименту дозволив виявити, що переважає середній та низький рівні сформованості феномену у майбутнього вчителя музики, що потребувало розробки та впровадження методики формування означеного феномена.

6. Поетапна методика диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики проходила у перебігу таких взаємопов'язаних етапів педагогічної роботи: підготовчо-корегуючого, індивідуально-самостійного, фахово-саморегулятивного, творчо-діяльнісного. Кожен з етапів забезпечував формування певного структурного компоненту за допомогою спеціально розроблених методів та форм педагогічної роботи.

7. Дієвість та ефективність розробленої методики засвідчили результати формувального експерименту. На основі порівняльного аналізу статистичних даних в контрольній та експериментальній групах була

зафіксована динаміка зростання показників сформованості феномену у респондентів експериментальної групи, а отже доведена результативність дослідно- експериментальної роботи згідно розробленої поетапної методики диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики на основі традицій Одеської хорової школи. Розроблено науково-методичні рекомендації щодо удосконалення підготовки майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності.

Дисертаційне дослідження має певну перспективу науково-пошукової діяльності в сфері вищої музично-педагогічної освіти, адже ефективність моделювання диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики підтверджена даними експериментального дослідження.

Теоретико-методологічне осмислення даного феномена на основі сучасної парадигми національної вищої освіти дає змогу розглядати його як процес підготовки студентів до диригентсько-хорової інноваційної роботи, кінцевим результатом якого є інтегрована готовність студентів до виконання різних видів музично-педагогічної діяльності. Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе вузовского образования / Едуард Борисович Абдуллин. – М.: Прометей (МГПУ), 1990. – 188 с., С. 34.
2. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1984. – 208 с.
3. Авдієвський А.Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження / А.Т. Авдієвський // Мистецтво у школі: зб.ст., упор. І.М. Гадалова. – К.: УДПУ, 1996. – Вип. I. – С. 80 – 83.
4. Актуальные проблемы музыкального образования. Тематический сборник научных трудов. – Киев, 1990. – 143 с.
5. Ананьев Б.Г. О соотношении способностей и одаренности / Б.Г. Ананьев // Проблемы способностей. – М., 1962. – С. 15–31.
6. Ананьев Б.Г. Формирование одаренности / Б.Г. Ананьев // Проблемы способностей. – М., 1962. – С. 62-79.
7. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. / Віктор Петрович Андрущенко. – К.: Знання України, 2004. – 804 с.
8. Анисимов А.И. Дирижёр-хормейстер / А.И. Анисимов. – Л.: Музыка, 1976. – 160 с.
9. Анисимов О.С. Акмеологическая концепция самоорганизации педагога: творчество и культура мышления : автореф. дис. докт. психол. наук / О.С.Анисимов. – М.: РАУ, 1994. - 48 с.
10. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И.Андреев. – Казань, 1988. - 228 с
11. Анипко Е. Обиходное и авторское в традиции Одесской храмовой музыки (на материале певческой практики Свято-Успенского Одесского Кафедрального Собора). Дипломная работа. ОГМА им. А. В. Неждановой / Е. Анипко. – Одесса, 1995. – 115с.

12. Антонович Мирослав. *Musica Sacra* / Мирослав Антонович // Збірник статей з історії української церковної музики. Серія: Історія Української музики. Випуск 3. Дослідження. – Львів, Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України. – 1997. – 261с.

13. Архимович Л. Музыкальная культура Украины / Архимович Л., Шреер-Ткаченко И., Шеффер Т.– М.: Музгиз, 1961. – 216с.

14. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки. / Л.Г. Арчажникова [Кн. для учителя] – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.

15. Арчажникова Л.Г. Сущность профессионально педагогического мастерства учителя музыки: Совершенствование подготовки учителя музыки на музыкально-педагогическом факультете / Л.Г. Арчажникова. – Свердловск, 1991

16. Асафьев Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Борис Асафьев. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.

17. Асафьев Б. В. О хоровом искусстве: Сб. статей / Сост. и коммент. А. Павлова-Арбениена. – Л.: Музыка, 1980. – 216с.

18. Астафьева Н. Г. Методика работы проф. К. К. Пигрова над строем / Н.Г.Астафьева. // Материалы хоровой конференции, посвященной 90-летию К. К. Пигрова. Машинопись. Библиотека ОГМА им. А. В. Неждановой. – Одесса, 1966. – 10 с.

19. Балл Г.О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти / Г.О.Балл. // Освіта і управління. – 1997. – № 2.

20. Безбородова Л. А. Дирижирование: уч. пособие [для студентов пед. ин-тов по спец. «Музыка» и учащихся педучилищ по спец. «Муз. воспитание»] / Л. А.Безбородова. - М.: Просвещение, 1990. - 159 с.

21. Беликов В.А. Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности / В.А. Беликов. – Челябинск: Факел, 1995.– 141 с.

22. Беляева-Экземплярская С.Н. Музыкальное восприятие и современная психология / С.Н. Беляева-Экземплярская // Развитие музыкального восприятия школьников. Материалы 111 науч. конф. по

вопросам певческого голоса, музыкального слуха и восприятия действительности. - Вып.11. - М., Искусство, 1971. - С. 14-18.

23. Бенч-Шокало О. Український хорівий спів: Актуалізація звичаєвої традиції: Навч. посіб. / О. Бенч-Шокало. – К.: Ред. журн. «Укр. Світ», 2002. – 440 с.: іл., нот.

24. Березин А. Дирижер и хор / А. Березин // Хоровое искусство. Сборник статей. Изд-во «Музыка» Ленинград, 1967. – С. 130-155.

25. Березин А. Интересные работы по технике хорового дирижирования / А. Березин // Хоровое искусство. Сборник статей. Вып. Второй. Изд-во «Музыка» Ленинград, 1971. – С. 87-95.

26. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: навч.-метод. посібник / І.Д. Бех. — К.: ІЗМН, 1998. — 204, [1] с.

27. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А.А. Бизяева. – Псков: ПГПИ им. С.М.Кирова, 2004. – 216 с.

28. Білявський Е. Г. Засвоєння сучасної музичної мови в хорі / Е.Г. Білявський. – Київ «Музична Україна», 1984. – 40 с.

29. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика.– 2001.– №1.– С.17–23.

30. Булдакова А. В. О воспитании хоровых дирижеров / А.В. Булдакова // Вопросы хорового образования. – М., 1985. – (Сб. тр. / ГМПИ им. Гнесиных; Вып. 77). – С. 3-9.

31. Бутенко Л. М. В классе Д. С. Загребского / Л.М. Бутенко // Одесская консерватория. Забытые имена, новые страницы. – Одесса: ОКФА, 1994. – С. 130-135.

32. Бутенко Л. М. Воспоминания о Маэстро. К 80-летию со дня рождения Д. Загребского / Л.М. Бутенко // Музыкальный вестник. – 2005. – №1-2. ОГМА им. А. В. Неждановой. – С. 23-25.

33. Бутенко Л. М. Мастер и музыка / Л.М. Бутенко // Музыкальный вестник. – 2005. – №1-2. ОГМА им. А. В. Неждановой. – С. 12-14.

34. Бутенко Л. М. О внутреннем видении художественных образов (вопросы технологии художественного мышления) / Л.М. Бутенко // Музичне мистецтво і культура. Науковий вісник Одеської державної музичної академії ім. А. В. Нежданової. – Вип. 5. – Одеса: Друкарський дім, 2004 – С. 328-341.

35. Бутенко Л. М. Оперно-хорове виконавство: Навчальний посібник / Л.М. Бутенко.– Одеса: ОДМА ім. А. В. Нежданової, 2002. – 266 с.

36. Бутенко Л. М. Традиции школы К. Пигрова в деятельности хормейстеров Одесского оперного театра / Л.М. Бутенко // Одесская консерватория. Славные имена. Новые страницы. – Одесса: ООО «Гранд-Одесса», 1998. – С. 156-170.

37. Верди И. П. Традиции К. Пигрова в подготовке хормейстеров в одесском музыкальном вузе / И.П. Верди // Одесская консерватория. Славные имена, новые страницы. – Одесса: «Гранд-Одесса», 1998. – С. 170-176.

38. Верди И. П. Хоровое творчество Д. Загребского. К 60-летию со дня рождения / И.П. Верди. - Кафедра хорового дирижирования ОГМА им. А. В. Неждановой. – Одесса, 1984.– 46 с., ноты.

39. Вопросы хорового образования. – М., 1985. – 148 с. (Сб. тр./ ГМПИ им. Гнесиных; Вып. 77).

40. Газінський В. І. Учебный хор: Навчально-методичний посібник / В.І. Газінський, Т.О. Лозінська, К.Л. Дабіжа. – Вінница: «Розвиток», 2003. – 272 с.

41. Гарднер И. Хоровое церковное пение и «театральность» в его исполнении / И. Гарднер // О церковном пении (сборник статей). – Москва «Лодья», 2001. – С. 92-97.

42. Герасимова-Персидская Н. Хоровой концерт на Україні в XVII-XVIII ст. / Н. Герасимова-Персидская. - Київ «Музична Україна», 1978. – 182 с.

43. Герасимова-Персидская Н. Русская музыка XVII века – встреча двух эпох / Н. Герасимова-Персидская. - М.: Музыка, 1994. – 126 с.

44. Гинзбург Лео На пути к теории / Лео Гинзбург // Дирижерское

исполнительство. Практика. История. Эстетика. Изд-во «Музыка». – Москва, 1975. – С. 571-621.

45. Глинский М. Очерки по истории дирижерского искусства (история дирижерских систем) / М. Глинский // Музыкальный современник. - 1916. - №3. - 87 с.

46. Горчакова В. Н. Міжпредметні зв'язки сольфеджіо і спеціальності: Навч. посібник. / В.Н. Горчакова. - Одес. держ. консерваторія ім. А. В. Нежданової. – Одеса: АСП, 1997. – 55с.

47. Горчакова В. Памяти В. И. Шипа / В. Горчакова, В. Сорокин // Одесская консерватория. Забытые имена, новые страницы. – Одесса: ОКФА, 1994. – С. 196-198.

48. Григорьев Л. Г. Современные дирижеры / Л. Г.Григорьев, Я. М.Платек. - М.: Сов. композитор, 1969. - 324 с.

49. Гузеева В. Традиции исполнения духовной музыки украинских композиторов хором Одесской Консерватории / В. Гузеева // Одесская консерватория. Славные имена, новые страницы. – Одесса: «Гранд-Одесса», 1998. – С. 266-271.

50. Гузій Н.В. Креативно-аксіологічні засади інтегративних складових педагогічного професіоналізму / Наталія Василівна Гузій // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб.наук.праць. К.: НПУ, 2003. – Вип.10. – С.9-26

51. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти. Монографія / Наталія Василівна Гузій. – К.: НПУ, 2004. – 243 с.

52. Дирижерское исполнительство. Практика. История. Эстетика. Редактор-составитель Гинзбург Л. М. – Издательство «Музыка» Москва, 1975. – 631 с.

53. Дичко Л. Сучасний стан хорового мистецтва; тенденції розвитку / Дичко Л // Матеріали до українського мистецтва. – Київ, 2003. – вип.2.

54. Дмитриевский Г. А. Хороведение и управление хором / Г.А.

- Дмитревский. - Элементарный курс. – М.; Музгиз, 1984. – 108 с.
55. Додонов Б.И. Эмоция как ценность / Борис Игнатьевич Додонов. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с., С.34.
56. Друскин М. С. Избранное. Монографии, статьи / М. Друскин. – М.: «Советский композитор», 1981. – 336 с.
57. Друскин М. Очерки, статьи, заметки / М. Друскин. – Л.: «Советский композитор», 1987. – 304 с.
58. Друскин М. С. Традиция и традиции / М.С. Друскин // Очерки, статьи, заметки. – Л.: «Советский композитор», 1987. – С.198-210.
59. Дубровский В. И. Профессор Пигров – педагог и воспитатель / В.И. Дубровский // Материалы хоровой конференции, посвященной 90-летию К. К. Пигрова. Машинопись. Библиотека ОГМА им. А. В. Неждановой. – Одесса, 1966. – 12 с.
60. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности / К.М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 356 с.
61. Егоров А. Теория и практика работы с хором / А. Егоров. – Л., М.: Музгиз, 1951. – 283 с. ноты.
62. Ержемский Г. Л. Психология дирижирования: некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижера с музыкальным коллективом / Г. Л.Ержемский. - М.: Музыка, 1988. - 80 с.
63. Жак-Далькроз Э. Ритм. / Эмиль Жак-Далькроз. – М., 2002. – 248 с.
64. Живов В. Л. Исполнительский анализ хорового произведения / В.Л. Живов. – М., Музыка, 1987. – 95 с.
65. Живов В. Л. Теория хорового исполнительства / В.Л. Живов. - М.: «Эдиториал УРСС»; 1998. – 192 с.
66. Заболотная Н. Г. Дар хорового дирижера / Н.Г. Заболотная // Музыкальный вестник. – 2004. – № 1-2. ОГМА им. А. В. Неждановой. – С. 9-11.
67. Заболотная Н. Г. Об исполнении Д. Загрецким музыки Мессы h moll

И. С. Баха / Н.Г. Заболотная // Одесская консерватория. Славные имена, новые страницы. – Одесса: «Гранд-Одесса», 1998. – С. 182-188.

68. Загорецкий Д. С. Научное наследие К. К. Пигрова / Д.С. Загорецкий // Материалы хоровой конференции, посвященной 90-летию со дня рождения К. К. Пигрова. Машинопись. Библиотека ОГМА им. А. В. Неждановой. – Одесса, 1966. – 14 с.

69. Загорецкий Д. С. Техническое совершенство – обязательное условие высокохудожественного исполнения / Д.С.Загорецкий // Машинопись. Библиотека ОГМА им. А. В. Неждановой. – Одесса, 1973. – 19 с.

70. Захаров А. Два этюда к творческому портрету К. К. Пигрова. Этюд первый / А.Захарова // Материалы хор. конф., посв. 90-летию со дня рождения К. К. Пигрова. Машинопись. Библиотека ОГМА им. А. В. Неждановой. – Одесса, 1966. – 29 с.

71. Зеер Э.Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования. / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.- пед. ун-та, 2000. – 258 с.

72. Зербино Д. Научная школа как феномен / Д. Зербино. – К. : 1994. – 96 с.

73. З Історії Української музичної культури. Тематичний збірник наукових праць. – Київ: Видання Київської державної консерваторії ім. П. І. Чайковського. 1991. – 96 с.

74. Зязюн І.А. Естетичні задачі розвитку особистості / І.А. Зязюн. - Мистецтво у розвитку особистості: монографія. – Чернівці: зелена Буковина, 2006. – С.14-36.

75. Зязюн І.А. Безсвідомість. Підсвідомість. Творчість (з огляду установки Дмитра Узнадзе) / Іван Андрійович Зязюн // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 3. – С. 3-9.

76. Зязюн И.А. Основы педагогического мастерства / Иван Андреевич Зязюн. - М., 1989

77. Иванов В. Ф. Співацька освіта в Україні Х – XVIII століть. / Володимир Федорович Иванов. – К.: Вища школа, 1992

78. Ильин В. Очерки истории русской хоровой культуры / В. Ильин. -

Ч. 1. – М., «Сов. композитор», 1985. – 232 с.

79. Казачков С. А. Два стиля – две традиции / С.А. Казачков // Советская музыка. – 1971. – № 2. – С. 80-88.

80. Казачков С. А. Дирижерский аппарат и его постановка / С.А. Казачков. – Москва: Изд-во «Музыка», 1967. – 110 с.

81. Казачков С. А. От урока к концерту/ С.А. Казачков. - Изд-во Казанского университета, 1990. – 344 с.

82. Кан-Шпейер Р. Руководство по дирижированию / Р. Кан-Шпейер; перевод И. Шрайбера // Дирижерское исполнительство. Практика. История. Эстетика. Изд-во «Музыка». – Москва, 1975. – С. 280-312.

83. Кастаньский А. Д. Статьи, воспоминания, материалы / А.Д. Кастаньский. - Государственное Музыкальное Издательство. – Москва, 1960. – 291с.

84. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. / М.В. Кларин. – М., 1994

85. Коджаспірова Г. Педагогическая антрология / Г. Коджаспірова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с., С.254.

86. Козир А.В. Концептуальні засади формування фахової майстерності майбутніх учителів музики [навчально-методичний посібник] / Алла Володимирівна Козир. – 2006. – 108 с.

87. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія] / Алла Володимирівна Козир. – К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2008. – 378 с.

88. Козир А.В. Вплив підсвідомого та безсвідомого на процес творчого становлення керівника дитячого хорового колективу / Алла Володимирівна Козир // Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Серія № 16. Творча особистість учителя: Зб. наук. праць. – К., НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2005. – Вип. 4 (14). – С. 41-47

89. Козир А.В. До проблеми стилю педагогічного керівництва шкільним хором колективом / Алла Володимирівна Козир // Музика в школі. – 1987 – Вип. 11. – С. 22-26

90. Козир А.В. Сутнісні ознаки формування професійної майстерності майбутнього вчителя музики / Алла Володимирівна Козир // Науковий вісник Миколаївського державного університету: Зб. наук. праць. [педагогічні науки] у 3-х томах. – Вип. 12. – Т.3. – С. 230-235

91. Козир А.В. Творча спрямованість вчителя музики у роботі зі співацькими колективами / Алла Володимирівна Козир // Наука і сучасність [зб. наук. праць]. – К., НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2003. – Т. 38. – С. 96-100

92. Козлова О.Г. Рефлексивний компонент моделі інноваційної діяльності вчителя / О.Г.Козлова // Наукові записки. – Випуск XII. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 1998. – 176 с. С.123-131

93. Колеса Микола – Композитор, диригент, педагог / Микола Колесса // Збірка статей. Впорядкування та редакція Я. Якубяка – Львів, 1996. – 132 с. 3 нот.

94. Колеса М. Ф. Основи техніки диригування / М.Ф. Колеса. - Друге видання. – Київ: «Музична Україна»; 1973. – 198 с.

95. Коловский О. Анализ хоровой партитуры / О. Коловский // Хоровое искусство. Сборник статей. Изд-во «Музыка» Ленинград, 1967. – С. 29-42.

96. Компанейский Н. Концерт придворной певческой капеллы / Н. Компанейский // Русская музыкальная газета. /РМГ/. – 1902. – С. 141.

97. Компанейский Н. Что делать композиторам духовной музыки / Н. Компанейский // Русская музыкальная газета. /РМГ/. – 1905. – С. 310-314; С. 343-345.

98. Корній Л. П. Історія Української музики / Л.П. Корній. - Частина друга (друга половина XVIII ст.). Видавництво М. П. Коць. Київ – Харків – Нью-Йорк, 1998. – 388 с.

99. Коробецька С. Ю. Оркестр як фактор стилеутворення / С. Ю.Коробецька // Українське музикознавство: науково-методичний збірник. - Київ: НМАУ, 2002. - Вип. 31. - С. 259-268., с. 222

100. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк [За ред. Л.М.Проколієнко]. - К.: Рад. Школа, 1989. - 608 с.

101. Кочкина И. Н. Традиция и новаторство в хоровых обработках украинских композиторов / И.Н.Кочкина. Научная работа. Библиотека ОГМА им. А. В. Неждановой. – Одесса, 1983. – 36 с.

102. Кошмина И. А. Русская духовная музыка: Пособие для студ. муз.-пед. училищ и вузов: В 2 кн. / И.А. Кошмина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1: История. Стилль. Жанры. – 224 с.: ноты.

103. Краснощеков В. И. Вопросы хороведения / В.И. Краснощеков. Изд-во «Музыка» Москва, 1969. – 300 с.

104. Лащенко А. П. Новітні тенденції сучасного хорового мистецтва України / А.П. Лащенко // Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського, випуск 18 / Музичне виконавство. Книга сьома. Київ 2001. – С. 8-25.

105. Лащенко А. П. Проблеми дослідження вітчизняної хорової культури / А.П. Лащенко // Музична україністика в контексте світової культури (науково-методичний збірник). Випуск 28. Київ – 1998 рік.

106. Лащенко А. П. Пути совершенствования предмета «Хороведение и методика работы с хором» / А.П. Лащенко // Вопросы хорового образования. Сборник трудов. Выпуск 77. – Москва, 1985. – С. 21-40.

107. Лащенко А. П. Хоровая культура: аспекты изучения и развития / А.П. лащенко. - К.: Муз. Україна, 1989. – 136 с. – Библиогр.: 130-133.

108. Лейтес Н. С. Проблемы способностей в трудах Б. М. Теплова / Н.С. Лейтес // «Вопросы психологии», 1996, № 5, С. 39—51.

109. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. - М, 1981.- 412 с.

110. Лиознов Г. «Новая музыка» в репертуаре хора ОГК / Г. Лиознов //

Одесская консерватория. Славные имена, новые страницы. – Одесса: «Гранд-Одесса», 1998. – С. 153-156.

111. Лиознов Г. С. Поэзия жизни и творчества Д. С. Загребского / Г.С. Лиознов // Одесская консерватория. Забытые имена, новые страницы. – Одесса: ОКФА, 1994. – С. 123-130.

112. Лиознов Г. С. Опыт работы в заслуженной хоровой капелле дворца им. Л. Украинки / Г.С. Лиознов, В.И. Науменко // Библиотека ОГМА им. А. В. Неждановой. – Одесса, 1971. – 44 с.

113. Лисенко О. Музичне виконавство та проблема його системного вивчення / О. Лисенко // Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського. Музикознавство: з ХХ у ХХІ століття. Збірник наукових статей. – Вип. 7. – Київ, 2000. – С. 162-171.

114. Лозовецька В. Інтеграція професійних знань у процесі навчання / В. Лозовецька // Педагогіка і психологія професійної освіти. - 2000. - №1.- С.115-120.

115. Луговенко В. Н. Главный регент Одесского Кафедрального Собора / В.Н. Луговенко // Одесская консерватория. Славные имена, новые страницы. – Одесса: «Гранд-Одесса», 1998. – С. 146-153.

116. Луговенко В. Н. Методические принципы проф. Пигрова в распевании хора / В.Н. Луговенко // Материалы хоровой конференции, посвященной 90-летию К. К. Пигрова. Библиотека ОГМА им. А. В. Неждановой. – Одесса, 1966. – 10 с.

117. Луговенко В. Н. О сотрудничестве объединенного хора Одесской консерватории и музыкального училища с композиторами Одессы / В.Н. Луговенко // Одесская консерватория. Забытые имена, новые страницы. – Одесса: ОКФА, 1994. – С. 153-155.

118. Луговенко В. Н. Украинская хоровая литература. Учебное пособие / В.Н. ДЛуговенко. Библиотека ОГМА им. А. В. Неждановой. – Одесса, 1970. – 112 с.

119. Ляшенко И. О В. И. Шипе / И.О. Ляшенко // Одесская

консерватория. Забытые имена, новые страницы. – Одесса: ОКФА, 1994. – С. 194-196.

120. Ляшенко І. Ф. Національні традиції в музиці як історичний процес. / І.Ф. Ляшенко. - К.: Муз. Україна, 1973. - 326 с.

121. Малько Н. А. Основы техники дирижирования / Н. Малько. - М., Л.: Музыка, 1965. - 219 с., С.11

122. Маркова Е. Н. Вопросы теории исполнительства / Е.Н.Маркова // Материалы к курсу теории исполнительства. Для магистров и аспирантов. ОГК им. А. В. Неждановой. – Одесса, 2002. – 100 с.

123. Маркова А.К. Психология труда учителя /А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 312 с., С.42.

124. Мартынов В. История богослужебного пения. Учебное пособие / В. Мартынов. – М.: РИО Федеральных архивов, Русские огни, 1994. – 240 с.

125. Мархлевський А.Ц. Практичні основи роботи в хоровому класі /А.Ц. Мархлевський. — К. : Муз. Україна, 1986. — 96 с.

126. Маслов А. Церковная и светская музыка в России и народное творчество / А. Маслов. // Русская музыкальная газета. – 1905. – С. 6-11; С. 48-52.

127. Материалы хоровой конференции, посвященной 90-летию со дня рождения К.К.Пигрова. Библиотека ОГМА им. А.В.Неждановой – Одесса, 1966.

128. Материалы хоровой конференции, посвященной 100-летию со дня рождения К.К.Пигрова. Библиотека ОГМА им. А.В.Неждановой – Одесса, 1976.

129. Медушевский В. В. Духовно-нравственное воспитание средствами искусства // Музичне мистецтво і культура. Науковий вісник Одеської державної консерваторії ім.А. В. Нежданової. Випуск 2. / Гол. ред. О. В. Сокол. – Одеса: Астропринт, 2001. – С. 14-21.

130. Медушевский В. В. Основы духовно-нравственного воспитания и образования в школе. Концепция / В.В. Медушевский // Труды Московской

регентско-певческой семинарии. 2000-2001. Наука. История. Образование. Практика музыкального оформления богослужения: Сборник статей, воспоминаний, архивных документов. – М.: 2002. – С. 383-430.

131. Мельник О. В. Одесская традиция духовной музыки: прошлое и современность / О.В. Мельник // Культурологічна трансформація мистецької освіти та актуальні питання творчої діяльності музиканта в сучасній Україні: Зб. наук. пр. – К., 1998. – С. 162-177.

132. Михайловский В. О духовных концертах / В. Михайловский // Южный музыкальный вестник /ЮМВ/. – 1915. – № 1. – С. 12.

133. Муравская О. «Немецкий реквием» И. Брамса в репертуаре наследников традиции К. К. Пигрова // Культурологические проблемы музыкальной украинистики. Вып. 1. – Одесса 1996. Сборник статей. / Ред.-сост. Доктор искусствоведения, профессор Маркова Е. Н. – С. 88-108.

134. Мусін І.А. Про виховання диригента: Нариси / І.А.Мусін. - Л., 1987.

135. Надырова Л.Л. Струны общности: теоретические основы развития эмпатии у студентов музыкально-педагогических факультетов. / Л.Л. Надырова. — Владимир: ВГПУ, 1999. — 318с., С.39.

136. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. - М.: Музыка, 1972. - 382 с.

137. Назайкинский Е. В. Логика музыкальной композиции / Е.В. Назайкинский. – М.: Музыка, 1982. – 319 с., нот.

138. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К.: Шкільний світ, – 2001. –16 с.

139. Нейгауз Г.Г. Размышления, воспоминания, дневники. Избранные статьи. Письма к родителям / Г. Г. Нейгауз. – М., 1983., С. 65.

140. Одесская консерватория. Забытые имена, новые страницы / ОГК им. А. В. Неждановой; Ред. кол.: Н. Л. Огренич (гл. ред.), Е. Н. Маркова (ред.-сост.), А. И. Ровенко, Л. Н. Гинзбург, А. А. Станко и др. – Одесса: ОКФА, 1994. – 248 с.

141. Одесская консерватория. Славные имена, новые страницы / ОГК им. А. В. Неждановой; Ред. кол.: Н. Л. Огренич (гл. ред.), Е. Н. Маркова (ред.-сост.), А. И. Ровенко, Л. Н. Гинзбург, А. А. Станко и др. – Одесса: ООО «Гранд-Одесса», 1998. – 336 с.

142. Олексюк О.М. Сучасна музична освіта: інноваційний аспект / О.М. Олексюк // Вісник «Педагогіка», 2001. №5

143. Ольхов К. О дирижерском жесте и его элементах / К.О.Ольхов // Хоровое искусство. Сборник статей. Изд-во «Музыка» Ленинград, 1967. – С. 42-75.

144. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека. / А.Б. Орлов - М., 1995., С.51.

145. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: [монографія] / Валерій Федорович Орлов [за заг. ред. І.А.Зязюна]. — К.: Наукова думка, 2003. — 262, [1] с.

146. Орлова Е. В. Церковное, религиозное, духовное... // Советская музыка. – 1991. – № 5. С. 20.

147. Орфеев С. Д. История Одесской Консерватории. Исторический очерк / С.Д. Орфеев. Библиотека ОГМА им. А. В. Неждановой. – Одесса, 1963. – 97 с.

148. Отич О.М. Особливості реалізації принципів мистецької освіти у системі професійної підготовки фахівців / О.М. Отич // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова: До 170-річного ювілею. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. –К.: НПУ, 2004, Вип. 1(6). – С.48-54.

149. О церковном пении (сборник статей). Составитель О. В.Лада. – Москва: «Ладья», 2001. – 159 с.

150. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін): [монографія]. / Г.М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. — 272 с., С. 195, 174.

151. Падалка Г.М. Пріоритетні напрямки розвитку сучасної мистецької освіти / Галина Микитівна Падалка // Науковий часопис НПУ імені М.П.

Драгоманова [серія 14]. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004 – Вип.1(6) – С. 15-20

152. Парфентьева І.П. Практикум роботи з хором як складова підготовки майбутнього вчителя музики [навчальний посібник] / Ірина Петрівна Парфентьева // Педагогічна практика з дисциплін мистецького спрямування: технології впровадження у навчальний процес ЗОШ. – Миколаїв, 2006. – С. 58-72

153. Парфентьева І.П. Розвиток мистецької рефлексії як основного компонента арт-педагогічної підготовки майбутніх вчителів музики / Ірина Петрівна Парфентьева // Наукові праці: Науково-методичний журнал. Педагогіка. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. – Вип. 95. – Т. 105. – С.73-76

154. Парфентьева І.П. Формування мистецької рефлексії майбутніх учителів музики: діагностичний етап експерименту / Ірина Петрівна Парфентьева // Вісник Луганського національного університету ім. Т.Шевченка. [Педагогічні науки]. – Луганск, 2010. – Вип. 8(194). – Ч.ІІ. – С.77-82

155. Парфентьева І.П. Формування рефлексії майбутніх вчителів музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін / Ірина Петрівна Парфентьева // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова [Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць]. – К.: НПУ, 2009. – Вип. 8(13). – С.146-149

156. Парфентьева І.П. Хоровий клас як основа формування професійно-педагогічної культури студентів спеціальності «Музика» [збірник наукових праць] / Ірина Петрівна Парфентьева // Науковий вісник Миколаївського державного університету. Педагогічні науки. — Миколаїв: МДУ, 2008. – Вип. 20. – Т. – С. 154-159

157. Пархоменко Л. О. Українська хорова п'еса / Л.О.Пархоменко // (Типологія, тематизм, композиція). – Київ «Наукова думка», 1979. – 218 с.

158. Педагогическая антропология. – М.:Гардарики, 2005. – 287 с. – С.237.
159. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України М.Д. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – С. 156
- 160.Педагогический энциклопедический словарь
<http://www.dictionary.fio.ru>
161. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия. / В.И. Петрушин. – М.: Владос, 1999. – 175 с.
162. Пігров К.К. Керування хором / К.К. Пігров. - Київ: Державне видавництво Образотворчого мистецтва і музичної літератури УРСР, 1962. - 218 с.
163. Пигров К. К. Руководство хором / К. К.Пигров. - М.: Музыка, 1964. - 220 с.
164. Пигров К. К. Хоровая культура и мое участие в ней / К.К.Пигров. – Одесса: ОГК, 2001. Редактор-составитель – профессор А. П. Серебри. – 50 с.
165. Пигров К. К., Шип В. И. Сольфеджио для дирижерско-хоровых отделений музыкальных училищ / К. К.Пигров, В. И.Шип. - М.: Музыка, 1970. - 500 с.
166. Пинчук А. Очерк истории русского церковного пения // О церковном пении (сборник статей). – Москва «Лодья», 2001. – С. 62-82.
167. Питання диригентської майстерності. Упорядник М. Канерштейн. – Київ: «Музична Україна», 1980. – 184 с.
168. Подрезов В.А. Шляхи формування духовної культури майбутнього вчителя засобами музичного мистецтва / Віктор Андрійович Подрезов // Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. – Вип. 6. – Ч.2. – Вінниця, 2002. – С.76-78.
169. Подуровский В. М., Сулова Н. В. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / В.М. Подуровский, Н.В.Сулова. – М.: Гуманит. изд. центр

ВЛАДОС, 2001. – 320 с.: ноты.

170. Попова Л. А. Изучение хоровой музыки в системе подготовки хормейстеров / Л.А. Попова // Вопросы хорового образования. – М., 1985. – (Сб. тр. / ГМПИ им. Гнесиных; Вып. 77). – С. 41-58.

171. Преображенский А. В. Придворная капелла 150 лет назад / А.В. Преображенский // Русская музыкальная газета. – 1902. – С. 321.

172. Птица К. Б. Константин Константинович Пигров (очерк жизни и творческой деятельности) // Пигров К. К. // Руководство хором. – Москва, Изд-во «Музыка», 1964. – С.3-20.

173. Птица К. Б. Мастера хорового искусства в Московской консерватории // К.Б. Птица. Издательство «Музыка», Москва 1970. – 120 с.

174. Птица К. Б. Очерки по технике дирижирования хором / К.Б.Птица //Материал к курсу техники дирижирования. – М., Л.: Музгиз, 1948. – 160 с.

175. Птица К. Б. Проблемы стиля и хоровое исполнительство / К.Б. Птица // Работа с хором. Методика, опыт. Сборник статей. Профиздат. М. – 1972. – С. 15-36.

176. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике / В.Г. Ражников. – М.: Цапи, 1994. – 143 с.

177. Разумовский Д. Патриаршие певчие дьяки и поддьяки / Д. Разумовский // Русская духовная музыка в документах и материалах. Т. 2. Синодальный хор и училище церковного пения: Исследования. Документы. Периодика. Кн. 1. – М.: Языки русской культуры. 2002. – С. 24-51.

178. Римский-Корсаков Н. А. Эпидемия дирижерства / Н.А. Римский-Корсаков // Дирижерское исполнительство. Практика. История. Эстетика. Изд-во «Музыка». – Москва, 1975. – С. 157-165.

179. Розенберг Р. М. Музыкальная Одесса / Р.М. Розенберг. - ОГК, Одесса 1995. – 160 с.

180. Романовский Н. Принципы работы над строем в хоре / Н. Романовский // Хоровое искусство. Сборник статей. Изд-во «Музыка» Ленинград, 1967. – С. 75-96.

181. Романовский Н. Хоровой словарь / Н. Романовский. – Л.: Музыка, 1980. – 144 с.
182. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. /Оксана Петрівна Рудницька. – К., 2002. – 270 с.
183. Селезнева Н. О. Мистецтво хорового співу та народна освіта України у взаємному зв'язку / Н.О.Селезнева // Музичне мистецтво і культура. Наук. вісник ОДМА ім. А. В. Неждановой. Випуск 4 / Гол. Ред. О. В. Сокол. – Одеса: Друк, 2004. – С. 167-173.
184. Селезнева Н. О. О профессионализме хормейстера (к определению понятия) / Н.О.Селезнева // Сучасні проблеми методичного аспекту освіти та мистецтвознавства. Збірник наукових праць. Київ 2002. Видавництво «Науковий світ». – 281 с.
185. Семенов И.Н. Личностно-рефлексивный аспект формирования решения творческих задач / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии 1983, №2
186. Серебри А. П. Воспитание хоровых дирижеров школы К. К. Пигрова в Одесской консерватории им. А. В. Неждановой / А.П. Серебри // Одесская консерватория. Забытые имена, новые страницы. – Одесса: ОКФА, 1994. – С.117-123.
187. Серебри А. П. К. К. Пигров – основатель хоровой школы. Методическое пособие к теме «Развитие хорового профессионализма в СССР» по курсу «хороведение» / А.П. Серебри / ОГМА им. А. В. Неждановой, кафедра хорового дирижирования. – Одесса, 1989. – 30 с.
188. Серебри А. П. Методичні рекомендації з підготовки хорових диригентів до роботи у народних хорах / А.П.Серебри. – Одеса: ОДМА, 2004. – 20 с.
189. Серебри А. П. Работа К. К. Пигрова над хоровым ансамблем / А.П. Серебри // Материалы хоровой конференции, посвященной 90-летию К. К. Пигрова. Библиотека ОГМА им. А. В. Неждановой. – Одесса, 1966. – 12 с.
190. Сікорський П.І. Теоретико-методологічні основи

диференційованого навчання. / П.І. Сікорський. – Львів: Каменяр, 1998.

191. Скребков С. С. Русская хоровая музыка XVII- начала XVIII века / С.С.Скребков. - М., 1969. – 260 с.

192. Скребков С. Теория музыки и современный слушатель / С. Скребков // Дирижерское исполнительство. Практика. История. Эстетика. Изд-во «Музыка». – Москва, 1975. – С.529-531.

193. Смирнова Е.С. Формирование модели деятельности специалиста в высшем образовании / Смирнова Е.С. - Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1984.- 198 с.

194. Смоленский С. В. О собрании русских древне-певческих рукописей в Московском Синодальном училище церковного пения / С.В.Смоленский // Русская музыкальная газета. – 1899. – С. 79, 110, 141, 337, 362, 397, 425.

195. Смоленский С. В. Чтения из истории русского церковно-певческого искусства / С.В. Смоленский// Русская музыкальная газета. – 1910. – С. 71, 107, 273, 314.

196. Советские хоровые дирижеры: Справочник / Сост. Э. Елисеева-Шмидт, В. Елисеева. – М.: Сов. Композитор, 1986. – 304с.

197. Соловьев Н. Богослужбное пение древней христианской церкви / Н.Соловьев // Русская музыкальная газета. – 1905. – С. 639-646, 733-743.

198. Соколов В. Г. Работа с хором / В.Г.Соколова. - Изд-во Музыка. Москва – 1967. – 228 с. ноты.

199.Стасов В. В. Статьи о музыке / В. В.Стасов. - М., 1977. - Вып. 3. - 187 с.

200.Степанченко Г. Золотоверхий Київ – перегук віків / Г. Степанченко // Музика. – 2003. – № 5-6. – С. 4-5.

201. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю / В. А.Сухомлинский. – К.: Рад. школа, 1984. – 254 с., 6 с.

202. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / Василь Олександрович Сухомлинський // Вибрані твори: В 5-

ти т. Т.1 – К.: Рад. школа, 1976.

203. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень / Уклад.: О.І. Скопенко, Т.В. Цимбалюк. – К.: Довіра, 2006. – 789 с.

204. Талызина Н.Ф. Пути разработки профиля специалиста / Н.Ф. Талызина, Н.Г. Печенюк, Л.Б. Хихловский. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1987. – 175 с., С. 101.

205. Тевлин Б. Г. Хоровые пути. Статьи. Воспоминания / Б.Г. Тевлин // Материалы / Ред.-сост. В. С. Ценова. – М.: Музыка, 2001. – 381 с., нот., ил.

206. Тельчарова Р.А. Структура музыкальной деятельности и предпосылки её оптимизации в процессе подготовки учителя музыки (методологический подход) [межвузовский сборник научных трудов] / Р.А. Тельчарова // Музыкальная культура и личность (вопросы подготовки учителя музыки). – Владимир: ВГПИ, 1987. – С. 11-27

207. Теоретические основы формирования готовности учителя к педагогической деятельности: Монография / - М.: Изд-во МПГУ “Прометей”, 2002. - 244 с.

208. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. — М., 1947. (2-е изд. 1961)

209. Термінологічний словник. Основи педагогічної творчості і майстерності.

210. Тихонова И. Е. Воспитание слуха хорового дирижера (к постановке проблемы) / И.Е. Тихонова // Вопросы хорового образования. – М., 1985. – (Сб. тр. / ГМПИ им. Гнесиных; Вып. 77). – С. 74-80.

211. Ткач Р. В. Психологічні особливості творчої активності особистості / Р.В.Ткач. - Запоріжжя : ЗДІА, 1999. – 96 с.

212. Труды Московской регентско-певческой семинарии. 2000-2001. Наука. История. Образование. Практика музыкального оформления богослужения: Сборник статей, воспоминаний, архивных документов. – М.:

2002. – 496 с., нот. – (Русское богослужбное пение).

213. Успенский Н. Д. Древнерусское певческое искусство / Н.Д. Успенский. Изд-во «Советский композитор» Москва, 1971. – 610 с., нот.

214. Феномен школи в музично-виконавському мистецтві // Тези міжнародної науково-теоретичної конференції; 22-23 березня НМАУ ім. П. І. Чайковського. – Київ, 2005. – 90 с.

215. Философская энциклопедия - В 5-ти томах / Под ред. Ф.В. Константинова. - М.: Сов. Энциклопедия, 1970. - Том 5. - 740 с., С. 361.

216. Холопова В. Н. Область бессознательного в восприятии музыкального содержания / В.Н. Холопова. – М.: Прест, 2002. – 24 с.

217. Хоровое искусство. Сборник статей. Изд-во «Музыка» Ленинград, 1967. – 155 с.

218. Хоровое искусство. Сборник статей. Вып. Второй. Изд-во «Музыка» Ленинград, 1971. – 152 с.

219. Хоружа О. В. Діагностування рівнів сформованості етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки / О.В.Хоружа // Педагогічні науки: [збірник наукових праць]. – Херсон: ХДУ, 2009. – Випуск LIV. – С. 384– 389., С.386.

220. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? / А.В.Хуторской // Пособие для учителя. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

221. Чесноков П. Г. Хор и управление им / П.Г.Чесноков // Пособие для хоровых дирижеров. – М.: Музгиз, 1961. – 240 с.

222. Шадриков В.Д. Личностно-ориентированное обучение / В.Д. Шадриков // Педагогика, 1994, №5. С.11-18

223. Шамаєва К. І. Музична освіта в Україні в 1 половині ХІХ століття. / К.І. Шамаєва // Навч. Посібник. – К.: - ІЗМН, 1996. – 112 с.

224. Шевнюк О. Л. Педагогічна освіта як процес і результат становлення вчителя у якості суб'єкта культури [Зб. наук. пр.] / Олена Леонідівна Шевнюк // Теорія і методика мистецької освіти. - Київ, 2001. -

Вип.2. - 77-87, С.39.

225. Щедровицкий Г.П. Новшества и инновации / Г.П. Щедровицкий // Учительская газета. — 1995. — № 22-23.

226. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя / Ольга Пилипівна Щолокова – К., 1996. – 172 с.

227. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И.Щукина. – М.: Педагогика, 1971. – 352 с.

228. Юдин Е. Г. Отношение философии и науки как методологическая проблема / Е.Г. Юдин // Философия в современном мире. Философия и наука. – М., 1972.

229. Яворский Б. Восприятие ладовых мелодических построений / Б. Яворский // Сборники экспериментально-психологических исследований, вып. 1., Л., 1926

230. Ярошевська Л.В. Теоретичні аспекти диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва / Л.В.Ярошевська // Праксеологічна спрямованість професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва: [стаття в колективній монографії]. – Миколаїв: «РАЛ – поліграфія», 2016. – С.199-215

231. Ярошевська Л.В. Сучасний стан диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва на основі традицій одеської хорової школи / Л.В.Ярошевська // Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки: збірник наукових праць / за ред. проф. А.Ситченка. - № 4 (55), грудень 2016. – Миколаїв: МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2016. – С. 311-316

232. Ярошевська Л.В. Особливості формування музичних здібностей у диригентсько-хоровій підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва / Л.В.Ярошевська // Наукові записки / Ред. кол.: В.Ф.Черкасов, В.В.Радул, Н.С.Савченко та ін. – Випуск 155. - Серія Педагогічні науки. – Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2017. – С. 150 – 155

233. Ярошевська Л.В. Методичні принципи диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики на традиціях Одеської хорової школи / Л.В.Ярошевська // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 21 (26). – К.: НПУ 175м. М. П. Драгоманова, 2016. – С. 38 – 42

234. Ярошевська Л.В.Професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва [навчально-методичний посібник] / Л.В.Ярошевська, О.І.Стріхар. – Миколаїв. – 2016. – 337 с.

235. Ярошевська Л.В. Методичні рекомендації до самостійної роботи студентів з дисципліни «Хорове диригування» / Л.В.Ярошевська. – Миколаїв. – 2017. – 78 с.

236. Ярошевська Л.В. Методика організації та роботи зі шкільним хоровим колективом [методичні рекомендації] / Л.В.Ярошевська. – Миколаїв. – 48 с.

237. Cattell, R. B. The voyage of a laboratory: 1928-1984. Multivariate Behavioral Research, 19, 1984. - 121-174 p.

238. Barron F. Creativity and Personal Freedom Princetol. – N-Y, 1968. – P. 249.

239. Edukacja doroslych. Teoria I praktyka w okresie przemiam / pod red. J.Sarana. – Lublin: UMCS, 2000. – 413 s.

240. Gardner H. The Mind's New Science: The History of Cognitive Revolution. Harper Collins Basic Books, 1987.

241. Holmes D. Dimension of projection. – Psychol. Bull., 1961, vol. 69.

242. KalischV. Side effects bei der Beschäftigung mit musica // Aspekti musikali. — Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. –363–370 S., С. 367.

243. Ruszkowski J. Leksykon integracji europejskiej / J.Ruszkowski, E.Gornics, M.Zurek. – Warszawa: PWN, 2004. – 636 s.

244. Senge P. The Fifth Discipline / P.Senge. – New York: Doubleday, 1990. – 146 s.

ДОДАТОК 1

Тест на зацікавленість вокально-хоровою діяльністю

(авторська модифікація “Тесту на відношення до диригентсько-хорової діяльності” В.Петрушина)

Ключ

1. Хорове мистецтво – колективне, тому професія керівника (хору, ансамблю) в музиці повинна вважатися головною Так
2. Моя любов до диригентсько-хорового мистецтва проявляється в потребі у накопиченні знань з диригування, удосконаленні самоосвіти Так
3. По натурі я людина товариська і легко розуміюсь з дітьми Так
4. Мені легко вдається організовувати дітей для спільної творчої роботи Так
5. Я колекціоную записи різних хормейстерів і хорових колективів для порівняння їх між собою й пошуку найбільш вірного, на мій погляд, виконання Так
6. Мені подобається працювати з колективом тому, що це творча робота і можна застосовувати передові психолого-педагогічні технології для кращої взаємодії та взаємопорозуміння з колективом Так
7. Колективні заняття мені подобаються більше, ніж індивідуальні Так
8. Мені буває важко підібрати ключ для спілкування з незнайомими людьми Ні
9. Мої друзі вважають мене веселою й товариською людиною Так
10. Я легко переносю конфліктні ситуації в порівнянні з іншими Так
11. Я високо ціную мистецтво міміки й жесту Так
12. У мене часто бувають зіпсовані відносини з іншими людьми через мою принциповість Ні
13. Я користаюся будь-якої можливості, щоб виступити в якому-небудь концерті з хором, ансамблем Так
14. Часто без причини в мене може зіпсуватися настрій Ні
15. Виступи на концертах стомлюють мене Ні

16. Якщо я почуваю наближення конфліктної ситуації, я волію спокійно обговорити проблему й ніколи не зриваюся Так
17. Я багато читаю методичної й виконавської літератури про спілкування та взаємопорозуміння з хоровими колективами Так
18. Моя майбутня професія диригента хорового колективу викликає в мене серйозну заклопотаність Ні
19. Займаючись з педагогом, я рідко пропоную свій власний варіант трактування хорового твору Ні
20. Я охоче виконую доручення, пов'язані зі спілкуванням з іншими людьми Так
21. У моїй колекції багато книг про хормейстерів Так
22. Виконання хормейстерської роботи в присутності багатьох людей мене мало бентежить Так
23. Я шукаю будь-який привід для того щоб попрактикуватися з навчальним хором Так
24. Мені подобається переводити авторський задум у диригентський жест Так
25. Мені подобається знаходити спільну мову з іншими учасниками хорового колективу Так
26. Я б хотів якнайчастіше виступати з хором у концертах Так
27. Я виступаю в концертах тільки тому, що цього вимагає навчальна програма Ні
28. Я вважаю, що під час розучування хорового твору диригенту не обов'язково обговорювати ідейний зміст твору, тому що хористи й без нього знають, як співати Ні
29. На педпрактиці я користуюся будь-якою можливістю для організації хорового колективу Так
30. Я хочу організувати свій хоровий колектив Так

ДОДАТОК 2

2.1

Виявлення інтересу студентів до вивчення дисциплін диригентсько-хорового циклу

№ п/п	Питання	Самооцінка			
		3	2	1	0
1	Бажаю вивчати предмет				
2	Не зовсім бажаю				
3	Бажаю, якщо буде цікаво викладатися предмет				
4	Не бажаю вивчати предмет				

2.2

Виявлення ставлення студентів до подолання труднощів при вивченні дисциплін диригентсько-хорового циклу

№ п/п	Питання	Самооцінка			
		3	2	1	0
1	Бажаю долати труднощі по предмету, що вивчається				
2	Не зовсім бажаю				
3	Бажаю, якщо викладач буде допомогати				
4	Не бажаю долати труднощі по предмету, що вивчається				

3 – бажання виражене чітко

2 – бажання виражене з сумнівом,

1 – бажання може бути за позитивними обставинами,

0 – бажання відсутнє.

ДОДАТОК 3

3.1 Виявлення стану готовності до роботи з навчальним хоровим колективом

№ п/п	Питання	Самооцінка			
		3	2	1	0
1	Педагогічна взаємодія з хоровим колективом не викликає труднощів				
2	При роботі з хоровим колективом виникають труднощі у процесі педагогічної взаємодії				
3	Труднощі заважають роботі з хоровим колективом				
4	Взагалі не можу працювати з хоровим колективом				

3 – бажання виражене чітко

2 – бажання виражене з сумнівом,

1 – бажання може бути за позитивними обставинами,

0 – бажання відсутнє

3.2 Визначення можливостей студентів у процесі роботи з навчальним хоровим колективом

№ п/п	Прогнозовані питання	Відповідь студента	
		так	ні
1	Навчаюся у міру своїх можливостей	так	ні
2	Можу навчатись краще	так	ні
3	Навчатись краще не можу	так	ні

ДОДАТОК 4

Діагностичні завдання щодо здатності студентів до вибору хорового репертуару

Інструкція:

Із запропонованих творів вибрати п'ять для хорового колективу.

1. Я.Яциневич «Богородице Діво, радуйся»
2. «Ще не вмерла України», муз. М. Вербицького, сл. Г. Чубинського
3. Д.Бортнянський «Господи, силою Твоєю»
4. С.Танєєв «Посмотри, какая мгла»
5. Ю.Фалік «Незнакомка»
6. Ф.Колесса «Зоряна ніч»
7. «Щедрик», обр. М. Леонтовича, обр. для дитячого хору
8. «Дударик» обр. М. Леонтовича, обр. для дитячого хору
9. Д.Подельський «Колыбельная пеплу»
10. О.Поляков «Не смейте забывать учителей»
11. А. Хачатурян «Мелодія»
12. К.Молчанов «Жди меня»
13. укр.н.п. «Гей, пливе кача»
14. укр.н.п. «Не сходило вранці сонечко»

ДОДАТОК 5

Діагностика ступеню сформованості професійно значущих якостей

(За модифікованою методикою Н.Кузьміної та В.Гінецинського)

Здійсніть самооцінку по кожному пункту, тобто обведіть відповідний бал за шкалою (від 5 – “безумовно ТАК” до 1 – “безумовно НІ”)

1. Шкала для оцінювання самоконтролю щодо досконалої диригентської підготовленості програми виступу хорового колективу:

- Я контролюю інтонаційну точність і безпомилковість виконання хорових творів за рахунок попереднього виявлення інтонаційно-проблемних, складних для запам'ятовування епізодів, їх аналізу та відпрацювання.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я контролюю точність і безпомилковість виконання складного для запам'ятовування словесного тексту за рахунок попереднього змістово-логічного опрацювання означеного тексту.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

-Я контролюю цілісність передачі інтерпретаційної моделі хорового твору за рахунок максимального “занурення” в емоційно-образний зміст музичного твору.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

-Я контролюю завершеність виконання хорового твору за рахунок сконцентрованості на попередньо визначених елементах музичної форми.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

2. Шкала для оцінювання здатності до саморегуляції процесу виконавської діяльності:

- Я здатен усвідомити, здійснити самооцінку щодо виникнення інтонаційної неточності і, не зупиняючи динаміки музичного твору, повернутись до інтонаційно-точного виконання музичного твору.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я здатен усвідомити, здійснити самооцінку щодо виникнення неточності метро-ритмічного малюнку музичного матеріалу, і, не зупиняючи динаміки музичного твору, повернутись до точного метро-ритмічного малюнку .

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я здатен усвідомити, здійснити самооцінку щодо виникнення епізодичних втрат, неточностей при передачі технічно складних елементів авторського тексту, і, не зупиняючи динаміки музичного твору, непомітно відновити цілісність і точність виконання авторського тексту музичного твору.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я здатен усвідомити, здійснити самооцінку щодо виникнення епізодичних втрат при передачі музичного матеріалу слухачам, і, не зупиняючи динаміки музичного твору, непомітно відновити цілісність авторського музичного матеріалу.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

3. Шкала для оцінювання взаємодії з виконавцями при реалізації інтерпретаційної моделі хорових творів під час концертних виступів:

- Я здатен сконцентрувати виконавську увагу виключно на інтерпретаційних завданнях щодо повноцінного розкриття художнього образу музичного твору.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

-Я можу перед виходом на сцену повністю зосередитись на емоційно-образному змісті хорового твору.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

-Я спроможний перед виходом на сцену вибірково нівелювати дію тих стрес-факторів, котрими порушується творчий емоційний стан членів хорового колективу.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

ДОДАТОК 6

1. Прізвище, ім'я, по-батькові.
2. У якому навчальному закладі Ви навчаєтесь?
3. На якому курсі Ви навчаєтесь?
4. Який навчальний заклад Ви попередньо закінчили?
5. Чи вивчали Ви раніше диригентсько-хорові дисципліни?

6. Скільки семестрів тривало вивчення навчальних дисциплін «Практикум роботи з хором», «Хорознавство», «Хоровий клас», «Методика аналізу хорових партитур» «Методика викладання диригування у вищій школі», в навчальному закладі, де Ви навчаєтесь зараз?

Інструкція. Складіть таблицю за зразком, уважно прочитавши назви запропонованих понять, що розміщуються в лівій колонці. В середній колонці самостійно дайте визначення запропонованого поняття у вільній, зручній для Вас формі. У правій колонці напишіть своє розуміння змісту визначеного поняття.

Таблиця

Термінологічний словник диригентсько-хорових термінів

ПОНЯТТЯ	ВИЗНАЧЕННЯ	ЗМІСТ
Хоровий колектив		
Голосовий апарат		
Висока співацька позиція		
Головні та грудні резонатори		
Хоровий ансамбль		
Хорова партитура		
Артикуляція		
Зонний строй		

Розподіл співацького дихання		
Атака звуку		
Ауфтакт		
Діапазон		
Регістр		
Художня інтерпретація		
Виконавська надійність		
Художньо-педагогічний аналіз		
Засоби музичної виразності		
Костно-абдомінальне, нижньо-реберне діафрагматичне дихання		
Кантата		
Ораторія		
Вокаліз		

ДОДАТОК 7

Діагностика диригентсько-хорової ерудованості на основі функціонування механізму мисленневих операцій

Це завдання адресоване студентам музично-педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів. Просимо Вас виконати завдання самостійно у вільній та зручній для Вас формі.

1. Прізвище, ім'я, по-батькові.
2. У якому навчальному закладі Ви навчаєтесь?
3. На якому курсі Ви навчаєтесь?
4. Який навчальний заклад Ви попередньо закінчили?
5. Скільки семестрів тривало вивчення навчальних дисциплін «Практикум роботи з хором», «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Історія виконавської майстерності», «Хорознавство».

Наступний блок завдань стосується з'ясування рівня диригентсько-педагогічної ерудованості на основі функціонування механізму мисленневих операцій.

1. Проналізуйте джерела формування та розвитку кантатно-ораторіальних жанрів.
2. Конкретизуйте інтегровані складові феномену “висока співацька позиція”, класифікуйте відповідно до опрацювання означених складових вокально-хорові вправи і синтезуйте їх у єдиний вокально-методичний комплекс формування “високої співацької позиції”;
3. Здійсніть наукове узагальнення вокально-хорових жанрів «кантата» та «ораторія» і порівняйте їх характерні жанрово-стильові особливості, а також особливості музичної драматургії.
4. Конкретизуйте засоби музичної виразності найбільш важливі, на Вашу думку, для створення художньої інтерпретації хорового твору.
5. Абстрагуйте жанр хорового концерту для детального визначення його характерних рис.

6. Сформулюйте узагальнене визначення категорії «педагогічна взаємодія».

7. Конкретизуйте основні методи забезпечення виконавського опрацювання репертуару в навчальному хоровому колективі.

Інструкція:

правильна відповідь - 4 бали,

частково правильна відповідь – 2 бали,

неправильна відповідь - 0 балів.

Високий рівень вияву вокально-хорової ерудованості – від 21 до 28 балів;

середній рівень - від 12 до 20 балів;

низький рівень – від 5 до 11 балів;

незадовільний рівень – від 0 до 4 балів.

ДОДАТОК 8

Картка

*підрахунку підсумкової рейтингової оцінки
з дисципліни “Хорове диригування”*

Викладач _____

<i>№ п/п</i>	<i>Контрольні заходи</i>	<i>Студент</i> _____
Постійна робота		
1	Опитування. Перевірка домашніх завдань	
2	Оформлення зошиту з програмних творів з анотаціями	
3	Активність на заняттях	
4	Пропуск занять	
Разом		
Регулярна робота		
1	Складання модулів	
2	Академічний концерт	
Разом		
Творча робота		
1	Науково-дослідна робота	
2	Виконавсько-педагогічна робота	
Разом		
Заохочуваний бал		
Загалом за ____ семестр		

ДОДАТОК 9

Тест на вияв рівня сформованості інтересу студентів до набуття диригентських умінь у процесі хорової навчальної діяльності

(за методикою О.Гребенюка)

Відповіді на запитання (від 01 до 05, де 05 – впевнено «так», 04 – більше «так», чим «ні», 03 – не впевнений, 02 – більше «ні», чим «так», 01 – впевнено «ні») записуються у відповідні клітинки в картках:

Курс _____ Дата _____

Прізвище, Ім'я, По-батькові _____

1	4	7	10	13	16
2	5	8	11	14	17
3	6	9	12	15	18

Обробка карток: необхідно скласти всі цифри у кожному рядку. Три рядки відповідають трьом рівням інтересу. Той рядок, в якому міститься найбільша сума, буде відповідати наявності у даного респондента рівня інтересу.

I. Що спонукає Вас займатися диригентською діяльністю?

1. Займаюсь тому, що цього вимагають викладачі.
2. Тому, що ці знання необхідні для отримання фаху вчителя музики.
3. Тому, що мені це цікаво.

II. Як Ви пояснюєте своє відношення до диригентської діяльності у процесі вокально-хорової підготовки?

4. Якби це було можливо, я взагалі не займався б диригентською діяльністю.

5. Вважаю, що диригентська діяльність потрібна мені для загального музичного розвитку.

6. Вважаю, що чим більш поглиблено я займаюсь диригентською діяльністю, тим більше мені хочеться дізнаватись і удосконалювати мої уміння.

III. Яка робота на під час диригентської діяльності на заняттях з хорового

класу, хорового диригування Вам більш за все подобається ?

7. Слухати пояснення і зауваження викладача щодо диригування хорового твору.

8. Слухати і оцінювати стиль диригування своїх товаришів.

9. Самостійно шукати власні диригентські рішення, шляхи втілення творчого задуму композитора, доводити й аргументувати свою позицію.

IV. Яке значення мають сформовані диригентські уміння для оволодіння Вами фахом учителя музики?

10. Ніякого.

11. Володіння диригентськими уміннями допомагає підтримувати увагу школярів на уроці музики в загальноосвітній школі.

12. Володіння диригентськими уміннями є основою ефективною фаховою діяльністю вчителя музики.

V. Чи не вважаєте Ви, що найбільш складні теоретичні, історичні, мистецтвознавчі, художньо-педагогічні, методичні питання під час вокально-хорової підготовки в університеті можна було б взагалі не розглядати?

VI. Чи не вважаєте Ви, що у фаховій діяльності диригентські уміння знадобляться Вам тільки частково?

VII. Чи не вважаєте Ви, що сформовані диригентські уміння є запорукою успішної фахової діяльності вчителя музики?

VIII. Чи виникають випадки, коли Вам не вистачає диригентських умінь у Вашій хоровій навчальній діяльності, але цілеспрямовано набувати ці уміння Ви не бажаєте?

IX. Чи бувають випадки, що під час диригентської діяльності на заняттях Вас зацікавлює певний історичний, аналітичний, мистецтвознавчий матеріал, наданий викладачем, але вдома бажання ним займатися зникає?

X. Як часто під час диригентської діяльності Ви звертаєтесь, окрім роботи із викладачем, опрацювання підручників і конспектів, до пошуку інших джерел інформації: книг, інтернет-джерел, аудіо і відео записів, відвідування наукових, мистецьких заходів тощо?

ДОДАТОК 10

Тест на вияв рівня сформованості зацікавленості до диригентсько-хорової роботи (за методикою Л.Севериної).

1. Вважаю, що навчальні програми з курсів «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Практикум роботи з хором» мають суттєво зменшити кількість запланованих навчальних годин.

2. Вважаю, що навчальні програми з курсів «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Практикум роботи з хором» мають суттєво зменшити кількість навчально-педагогічного репертуару.

3. Я надаю більшу перевагу слуханню камерно-інструментальної, симфонічної музики по відношенню до слухання хорової музики.

4. Я вважаю, що люди лицемірять, стверджуючи, що їм подобається слухати, вивчати та виконувати хорову музику.

5. Вивчаючи теоретичний матеріал з навчальної дисципліни “Хорове диригування”, я отримаю більше умінь і навичок, ніж слухаючи і виконуючи зразки хорової музики.

6. Вважаю, що виконання хорової музики, особливо класичної, у засобах масової інформації у найближчий час зникне.

7. Вважаю, що класична інструментальна музика є більш популярною порівняно із класичною і народною хоровою музикою.

8. Знаходячись на сімейних та дружніх святкуваннях, вечірках тощо, я ніколи не співаю пісень.

9. Мені не подобається брати участь у заліках, іспитах, концертних виступах, де необхідним компонентом є диригентсько-хорова діяльність.

10. Я не бачу необхідності відвідувати концерти хорової класичної та народної музики.

Інструкція: відповідь «Так» - 1 бал, відповідь «Ні» - 2 бали.

Високий рівень сформованості зацікавленості до диригентсько-хорової роботи – від 18 до 20 балів;

середній рівень – від 15 до 17 балів;

низький рівень – від 12 до 14 балів;

незадовільний рівень – 10-11 балів.

ДОДАТОК 11

Діагностика диригентсько-хорової майстерності на основі роботи з навчальним хоровим колективом

1. Проналізуйте умови формування хорового колективу.
2. Конкретизуйте поняття “мелодичний стрій”, «гармонічний стрій» та класифікуйте їх відповідно до опрацювання хорових творів з репертуару хорового колективу;
3. Здійсніть наукове узагальнення хорових форм «куплетна» та «куплетно-варіаційна» і порівняйте їх характерні жанрово-стильові особливості.
4. Конкретизуйте засоби музичної виразності найбільш важливі, на Вашу думку, для створення ідейного задуму хорового твору.
5. Абстрагуйте хорову форму «наскрізна» для детального визначення його характерних рис.
6. Сформулюйте узагальнене визначення категорії «педагогічна взаємодія».
7. Конкретизуйте основні методи забезпечення виконавського опрацювання репертуару в навчальному хоровому колективі.

Інструкція:

правильна відповідь - 4 бали,

частково правильна відповідь – 2 бали,

неправильна відповідь - 0 балів.

Високий рівень вияву вокально-хорової ерудованості – від 21 до 28 балів;

середній рівень – від 12 до 20 балів;

низький рівень – від 5 до 11 балів;

незадовільний рівень – від 0 до 4 балів.

Опитувальний лист

1. Як ти проводиш свій вільний час? (підкреслити)
- граю в електронні ігри;

- займаюся спортом;
- слухаю музику;
- дивлюсь телевізор;
- читаю;
- допомагаю батькам;
- спілкуюся з друзями;
- співаю;
- граю на музичному інструменті;
- малюю;
- конструюю;
- відвідую театр;
- мені байдуже чим займатися;
- інакше, як

2. Що допомогло тобі визначити улюблене заняття в позаурочний час?
(потрібне підкреслити)

- порада батьків;
- настанова вчителів;
- підказка друзів;
- цікава телепрограма;
- захоплююча радіопередача;

Додаток Б.3 (продовження)

- інші, хто _____

3. В якому музичному гуртку, об'єднанні ти мав би бажання брати участь?

Відповідь: _____

4. Які твої музичні уподобання? (підкреслити)

- співати;
- танцювати;
- слухати музику;
- музичні розважальні передачі;

- з батьками відвідувати концерти;
- читати все те, що пов'язане з мистецтвом;
- інші, які _____

5. Яку музику ти любиш?

- сучасну естраду;
- класичну;
- народну;

6. Хотів би ти мати більше вільного часу, щоб займатись мистецтвом музики?

- так;
- ні;
- не можу відповісти.

7. Як би ти був музикантом, то обов'язково зробив :

- написав новий музичний твір;
- заспівав у хорі;
- створив нову естрадну пісню;
- зіграв на музичному інструменті в оркестрі;
- виступив як соліст;
- інше, що _____

Додаток Б.3 (продовження)

8. Які якості та здібності ти хотів би мати?

Відповідь: _____

9. Чи хотів би ти в майбутньому мати професію, успіх в якій залежав би саме від твоїх творчих здібностей?

Відповідь: _____

10. Чи спроможний ти виявити наполегливість у подоланні певних труднощів?

- так;

- ні;
- не можу відповісти.

11. Що тебе приваблює у позаурочній виховній роботі?

Відповідь _____

12. Що б ти змінив на краще у позаурочній діяльності?

Відповідь _____