

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

**Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису**

ЛЮ КЕСІНЬ

УДК 378.091.3:373.5.011.3-051:78]:005.5-021.521:7.07-027.522-053.2(043.3)

**ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ
ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ КЕРІВНИЦТВА
ДИТЯЧИМ ТВОРЧИМ КОЛЕКТИВОМ**

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі знань

01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю

014 Середня освіта (музичне мистецтво)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Лю Кесінь

Лю Кесінь

**Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело**

**Науковий керівник – Федоришин Василь Ілліч, доктор педагогічних наук,
професор**

Київ 2025

АНОТАЦІЯ

Лю Кесінь. Формування в майбутніх учителів музики індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво). – Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ, 2025.

Зміст анотації

У дисертації досліджено актуальну проблему формування в майбутніх учителів музики індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом у контексті фахової підготовки і мотивації до самореалізації у заданій сфері професійної діяльності. Запропоновано новий підхід до її розв'язання, який втілено в теоретичному обґрунтуванні, розробленні та експериментальному підтвердженні методичних засад зазначеної підготовки у єдності комплексу педагогічних умов та методики.

В основу дослідження покладено культурологічний, особистісно орієнтований, суб'єктно-діяльнісний, інтегративний *наукові підходи* до вивчення досліджуваного феномену.

Мета дослідження полягала в теоретичному обґрунтуванні та перевірці методичних засад формування в майбутнього вчителя музики індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом (на прикладі діяльності колективу музично-інструментального спрямування).

Показано, що від гнучкості вибору індивідуального стилю керівництва колективом залежить успішність його діяльності.

Ми виходили з того, що поняття стилю керівництва є важливим практично для всіх професійних сфер діяльності людини. У теоретичному плані воно найбільш детально розроблено теорією управління, психологією лідерства і практикою підготовки лідерів; серйозно застосовується у сфері бізнесу. Однак ключові положення проєктуються і на сферу мистецької і

особливо мистецько-педагогічної діяльності, оскільки вона базована на багатогранній комунікації і взаємодії суб'єктів.

Власне феномен «індивідуального стилю керівництва творчим колективом» розглядався у двох вимірах – психолого-педагогічному та естетико-мистецтвознавчому. З психолого-педагогічного погляду доведено, що індивідуальний стиль керівництва творчим колективом є набутим особистісним феноменом педагога, основним орієнтиром якого постає здатність забезпечувати суб'єктність кожного учасника колективу у прагненні творчого успіху – спільного і свого власного для самовираження у творчому процесі, що, у свою чергу, забезпечується особистісною гнучкістю керівника, мобільністю його реагування на різноманітні творчі і поза-творчі ситуації в колективі; а головне обґрунтованістю вибору способів комунікації з усіма суб'єктами-вихованцями. З естетико-мистецтвознавчого погляду індивідуальний стиль керівництва творчим колективом як набутий особистісний феномен педагога виявляє себе у здатності забезпечувати ансамблевість – з одного боку, безпосередньо як художній результат творчого пошуку виконавсько-інтерпретаційної діяльності колективу, а з іншого боку, йдеться про «ансамблевість» стосовно колективу як цілісного мистецького організму; разом це забезпечується мистецькою підготовленістю керівника і мистецькою розвиненістю усіх суб'єктів і безпосередньо впливає із першої – психолого-педагогічної – складової феномену.

Таке тлумачення сутності поняття дало можливість визначити його змістово-компонентну структуру, яка представлена у компонентах, кожен із яких репрезентує певну особистісну сферу і також вбирає обидва виміри – психолого-педагогічний і естетико-мистецтвознавчий. Відтак, когнітивний компонент представлений у двох іпостасях – як когнітивний психолого-педагогічний (обізнаність у психологічних особливостях функціонування дитячого колективу, психології, педагогіці і методиці розвитку мистецьких здібностей дітей); і когнітивний фаховий мистецький (обізнаність у сфері

виду мистецтва, що є основою діяльності колективу, та у сфері інших мистецтв). Діяльнісний компонент також представлений у двох іпостасях – як діяльнісно-методичний і діяльнісно виконавський; ціннісно-мотиваційний компонент характеризує ставлення до сфери професійної самореалізації як цінності і ціннісне ставлення власне до пізнання мистецтва на тлі визнання цінностей міжособистісних взаємин у колективі, мотивації до самоконтролю оптимальності вибору індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом. Комунікативний компонент позиціоновано як інтегральний, оскільки його підґрунтям є здатність до комунікації – міжособистісної і художньої, що пронизує зміст решти компонентів.

Доведено, що індикатором оволодіння гнучким і доцільним індивідуальним стилем керівництва дитячим творчим колективом є наявність у майбутнього вчителя музики певних особистісних якостей. Підкреслено, що вибудовування керівником комунікації в дитячому творчому колективі не буде успішним поза глибоким розумінням специфіки творчого процесу і особливостей розвитку творчого потенціалу кожного суб'єкта. У дисертації це показано на прикладах різних видів дитячих творчих колективів – музичних (інструментальних, вокально-хорових), танцювальних (мають значення різновиди хореографічного мистецтва), театральних (драматичного, музичного лялькового тощо), із виявленням спільних чинників.

З урахуванням змісту кожного компонента розроблено критерії замірювання стану їхньої сформованості: когнітивний рефлексивно-управлінський критерій відповідно до когнітивного компонента ((показники: міра обізнаності стосовно взаємин у конкретному дитячому колективі і способах коригування проблемних творчих ситуацій; володіння мистецькими знаннями (що відображають музичний світогляд вчителя музики – керівника колективу); орієнтування в різноманітті в виконавських вимогах музичного репертуару для дитячого творчого колективу музично-інструментального спрямування); емоційно-мотиваційний критерій відповідно до мотиваційно-ціннісного компонента (показники: міра спостережливості керівника

стосовно психологічної атмосфери в колективі, творчим музичним зростанням вихованців; прагнення розширювати сферу власного пізнання творів музичного та інших мистецтв та ділитися ними зі своїми вихованцями); діяльнісно-творчий управлінський критерій відповідно до діяльнісного компонента (показники: сформованість методичних умінь опанування музичного репертуару колективом та підготовки до сценічного виступу; сформованість методичних умінь опанування музичного репертуару колективом та підготовки до сценічного виступу; здатність керівника колективу фахово і переконливо демонструвати учасниками колективу власні виконавські інтерпретації); інтегрально-комунікативний критерій відповідно до комунікативного компонента (показники: системність застосування керівником дій для встановлення творчих взаємин у колективі і перетворення кожної дитини на суб'єкта творчого процесу (на засадах поваги до неї незалежно від її природних задатків і рівня розвиненості музичних здібностей та інших чинників); артистизм у процесі художньої комунікації із творами і у впливі на колектив задля зараження його творчими ідеями; застосування самоконтролю керівником дитячого колективу стосовно усіх параметрів його діяльності).

Схарактеризовано рівні сформованості індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом, які гіпотетично можуть бути сформовані у майбутніх учителів музики, які дістали кількісну і якісну характеристики: найвищий, або особистісно мобільний емпатійний рівень; - достатній, або творчо конструктивний рівень; початковий, або творчо перспективний рівень; низький, або індіферентний/емоційно негативний рівень.

Для виявлення місця проблематики формування індивідуального стилю керівництва проаналізовано освітні програми закладів вищої мистецько-педагогічної освіти, зокрема тих, де заплановано було проведення експерименту. З'ясувалося, що попри насичений і обґрунтований зміст курсів, зокрема методичного спрямування – методики роботи із музичними

колективами, навчання різних видів танцю, що носить колективний характер, підготовка режисерів тощо,— питання індивідуального стилю керівництва і підготовки студентів до такого напрямку їх професійної реалізації такі програми не передбачають. Однак, деякі положення є частково дотичними.

Уточнення сутності досліджуваного феномену і наявний зміст фахової підготовки майбутніх учителів музики зумовили розроблення комплексу взаємопов'язаних методичних засад – педагогічних підходів, принципів, умов і власне методики.

Підкреслено, що найбільш суттєвими педагогічними підходами, які мають бути покладеними в процес фахової підготовки вчителів музики у проекції на формування індивідуального стилю керівництва в можливій обраній сфері професійної самореалізації, діалогічний, особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентнісний, суб'єктний.

Педагогічними принципами, дотримання яких забезпечує успішну реалізацію задач формування досліджуваного феномену, визначено: принцип суб'єктності і варіативності освітнього процесу, вільного вибору життєвої траєкторії; принцип гуманізації освітнього процесу; принцип поєднання естетико-мистецьких і психолого-педагогічних параметрів підготовки майбутніх учителів музики в освоєнні всіх фахових дисциплін спрямовано на спілкування з можливою аудиторією в майбутній професійній самореалізації; принцип проблемного навчання; принцип діяльнісного формування готовності до вибору сфери професійної самореалізації в дитячому творчому колективі; принцип побудови освітнього процесу націлено на актуалізацію мотиваційної сфери і збагачення цінностей.

Показано, що дотримання означених принципів пов'язано з дією комплексу педагогічних умов. Педагогічні умови структуровано ієрархічно; виокремлено стрижневу, а решта три забезпечують реалізацію стрижневої. Такими умовами є: стрижнева – усвідомлена проекція власної діяльності майбутніх учителів музики в студентському творчому колективі на можливу професійну самореалізації в колективі дитячому на підґрунті креативного

пошуку та прагнення успіху. Підпорядкованими стрижневій педагогічній умови – це: наскрізне мотивування до осмисленої багаторівневої мистецької комунікації в процесі опанування всіх фахових дисциплін, що враховує і мотивування до такої сфери професійної самореалізації, як можливий вибір роботи із дитячим творчим колективом; виокремлення аспектів індивідуального стилю керівництва в процесі опанування методик роботи з дитячим колективом, що супроводжуються проходженням педагогічної практики; спрямування студентів-музикантів під час власного і загальнотеоретичного мистецтвознавчого власного виконавського розвитку на мотивоване оволодіння художньою і міжособистісною емпатією і рефлексією/саморефлексією.

Доведено, що дієвість методики залежить дотриманням усіх попередньо визначених методичних засад – підходів, принципів, умов. Суть методики полягає в організації домінантних векторних впливів на кожен компонент феномену індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом, які здійснюються на всіх етапах її упровадження – адаптивному, пізнавально-рефлексивному, апробувальному, перспективно прогностичному.

Отже, методика структурована за методичними блоками, у межах яких діють спрямовані методичні вектори: перший блок домінантно націлений на збагачення змісту когнітивного компонента феномену індивідуального стилю керівництва; розкривається у векторах 1) оволодіння психологічними знаннями та уміннями; 2) безпосереднього набуття організаційно-управлінських знань у сфері музично-педагогічної діяльності; 3) підготовки до пізнавально-просвітницької діяльності з учасниками колективу і залучення їх до такої діяльності. Другий методичний блок націлений на позитивні зміни у діяльнісному компоненті; розкривається у векторах: професійної музикантської підготовки; самомотивування до виконавського вдосконалення; умотивованої дослідницької діяльності. Третій блок пов'язаний із особистісними якостями керівника, його художніми цінностями

і загальнолюдськими переконаннями; розкривається у векторі розвитку художньо-комунікативних здібностей, невід'ємних від цінностей, та умінь у контексті керівництва колективом.

До кожного методичного блоку обґрунтовано методи і форми роботи.

Узагальнено процес формування досліджуваного феномену представлений у вигляді структурно-функціональної моделі.

Достовірність результатів дослідження перевірена за допомогою критерію Пірсона (χ^2), чим підтверджено ефективність розроблених методичних засад.

Ключові слова: дитячий творчий колектив, індивідуальний стиль керівництва, інструментальний колектив, майбутні учителі музики, методика, міжособистісна комунікація, мистецько-педагогічна підготовка, освітні програми, педагогічні умови, художня комунікація.

ANNOTATION

Liu Kexin. Formation of individual leadership style of children's creative collective in future music teachers. – Qualifying scientific work on manuscript rights.

Thesis for Doctor of Philosophy degree in specialty 014 Secondary Education. Musical Art. – Ukrainian MykhailoDrahomanov State University. Kyiv, 2025.

Abstract content

The dissertation investigates the current problem of forming an individual style of leadership of a children's creative collective in future music teachers in the context of professional training and motivation for self-realization in a given field of professional activity. A new approach to its solution is proposed, which is embodied in the theoretical substantiation, development and experimental confirmation of the methodological principles of the specified training in the unity of the complex of pedagogical conditions and methods.

The research is based on cultural, personally oriented, subject-activity, integrative scientific approaches to the study of the phenomenon under study.

The purpose of the research was to theoretically substantiate and verify the methodological principles of forming an individual style of leadership of a children's creative collective in future music teachers (using the example of the activities of a musical-instrumental collective).

It is shown that the success of its activities depends on the flexibility of choosing an individual style of leadership of the collective.

We proceeded from the fact that the concept of leadership style is important for almost all professional spheres of human activity. In theoretical terms, it is most thoroughly developed by management theory, leadership psychology and the practice of training leaders; it is seriously applied in the business sphere. However, the key provisions are also projected onto the sphere of artistic and especially artistic and pedagogical activity, since it is based on multifaceted communication and interaction of subjects.

Actually, the phenomenon of “individual style of leadership of a creative collective” was considered in two dimensions – psychological and pedagogical and aesthetic and art history. From a psychological and pedagogical point of view, it has been proven that the individual style of leadership of a creative team is an acquired personal phenomenon of a teacher, the main guideline of which is the ability to ensure the subjectivity of each member of the team in the pursuit of creative success - both common and personal for self-expression in the creative process, which, in turn, is ensured by the personal flexibility of the leader, the mobility of his response to various creative and non-creative situations in the team; and most importantly, the validity of the choice of methods of communication with all subjects-pupils. From an aesthetic and art-historical point of view, the individual style of leadership of a creative team as an acquired personal phenomenon of a teacher manifests itself in the ability to ensure ensemble - on the one hand, directly as an artistic result of the creative search of the performing and interpretative activity of the team, and on the other hand, it is about

"ensembleness" in relation to the team as a holistic artistic organism; Together, this is ensured by the artistic training of the leader and the artistic development of all subjects and directly follows from the first – psychological and pedagogical – component of the phenomenon.

This interpretation of the essence of the concept made it possible to determine its content-component structure, which is presented in components, each of which represents a certain personal sphere and also absorbs both dimensions - psychological-pedagogical and aesthetic-artistic. Thus, the cognitive component is presented in two guises - as cognitive psychological-pedagogical (awareness of the psychological features of the functioning of the children's collective, psychology, pedagogy and methods of developing children's artistic abilities); and cognitive professional artistic (awareness in the field of the art form that is the basis of the collective's activities, and in the field of other arts). The activity component is also presented in two guises - as activity-methodical and activity-executive; The value-motivational component characterizes the attitude to the sphere of professional self-realization as a value and the value attitude to the knowledge of art itself against the background of recognizing the values of interpersonal relationships in the team, motivation for self-control of the optimality of choosing an individual style of leadership of a children's creative team. The communicative component is positioned as integral, since its basis is the ability to communicate - interpersonal and artistic, which permeates the content of the remaining components. It is proven that an indicator of mastering a flexible and appropriate individual style of leadership of a children's creative team is the presence of certain personal qualities in a future music teacher. It is emphasized that building communication by a leader in a children's creative team will not be successful without a deep understanding of the specifics of the creative process and the features of the development of the creative potential of each subject. The dissertation shows this using examples of different types of children's creative groups - musical (instrumental, vocal-choral), dance (varieties of choreographic art are important), theatrical (dramatic, musical puppet, etc.), with the identification of common factors.

Taking into account the content of each component, criteria for measuring the state of their formation have been developed: cognitive reflective-management criterion according to the cognitive component ((indicators: the degree of awareness of relationships in a specific children's collective and ways of correcting problematic creative situations; possession of artistic knowledge (reflecting the musical worldview of the music teacher - the leader of the collective); orientation in the diversity of the performance requirements of the musical repertoire for a children's creative collective of a musical and instrumental direction); emotional-motivational criterion according to the motivational-value component (indicators: the degree of observation of the leader regarding the psychological atmosphere in the collective, the creative musical growth of the pupils; the desire to expand the scope of one's own knowledge of works of music and other arts and share them with one's pupils); activity-creative management criterion according to the activity component (indicators: the formation of methodological skills in mastering the musical repertoire by the collective and preparing for a stage performance; the formation of methodological skills in mastering the musical repertoire by the collective and preparing for a stage performance; the ability of the group leader to professionally and convincingly demonstrate their own performing interpretations by the group members); integral-communicative criterion according to the communicative component (indicators: systematic application of actions by the leader to establish creative relationships in the group and transform each child into a subject of the creative process (based on respect for them, regardless of their natural inclinations and the level of development of musical abilities and other factors); artistry in the process of artistic communication with works and in influencing the group in order to infect it with creative ideas; the use of self-control by the leader of the children's group regarding all parameters of its activity).

The levels of formation of the individual style of leadership of a children's creative collective are characterized, which hypothetically can be formed in future music teachers who received quantitative and qualitative characteristics: the highest, or personally mobile empathetic level; - sufficient, or creatively

constructive level; initial, or creatively promising level; low, or indifferent/emotionally negative level.

To identify the place of the problem of the formation of the individual style of leadership, the educational programs of higher artistic and pedagogical education institutions were analyzed, in particular those where the experiment was planned. It turned out that despite the rich and well-founded content of the courses, in particular the methodological direction - methods of working with musical groups, teaching various types of dance that are collective in nature, training directors, etc. - such programs do not provide for the issue of individual style of leadership and preparing students for such a direction of their professional implementation. However, some provisions are partially relevant.

Clarification of the essence of the phenomenon under study and the existing content of professional training of future music teachers led to the development of a complex of interrelated methodological principles - pedagogical approaches, principles, conditions and the methodology itself.

It is emphasized that the most essential pedagogical approaches that should be included in the process of professional training of music teachers in the projection on the formation of an individual leadership style in a possible chosen area of professional self-realization are dialogical, personally oriented, activity-based, competence-based, and subjective.

The pedagogical principles, the observance of which ensures the successful implementation of the tasks of forming the phenomenon under study, are defined as: the principle of subjectivity and variability of the educational process, free choice of life trajectory; the principle of humanization of the educational process; the principle of combining aesthetic-artistic and psychological-pedagogical parameters of training future music teachers in mastering all professional disciplines is aimed at communicating with a possible audience in future professional self-realization; the principle of problem-based learning; the principle of active formation of readiness for choosing a sphere of professional self-

realization in a children's creative team; the principle of building an educational process is aimed at actualizing the motivational sphere and enriching values.

It is shown that compliance with the above principles is associated with the action of a complex of pedagogical conditions. Pedagogical conditions are structured hierarchically; the core condition is distinguished, and the remaining three ensure the implementation of the core condition. Such conditions are: core condition - a conscious projection of future music teachers' own activities in a student creative collective onto possible professional self-realization in a children's collective on the basis of creative search and striving for success. Pedagogical conditions subordinate to the core condition are: end-to-end motivation for meaningful multi-level artistic communication in the process of mastering all professional disciplines, which also takes into account motivation for such a sphere of professional self-realization as a possible choice of working with a children's creative collective; isolation of aspects of an individual leadership style in the process of mastering methods of working with a children's collective, which are accompanied by the passage of pedagogical practice; directing student musicians during their own and general theoretical art history own performing development to motivated mastery of artistic and interpersonal empathy and reflection/self-reflection.

It has been proven that the effectiveness of the methodology depends on compliance with all previously defined methodological principles – approaches, principles, conditions. The essence of the methodology is to organize dominant vector influences on each component of the phenomenon of the individual style of leadership of a children's creative collective, which are carried out at all stages of its implementation – adaptive, cognitive-reflective, testing, prospectively prognostic.

Thus, the methodology is structured according to methodological blocks, within which directed methodological vectors operate: the first block is dominantly aimed at enriching the content of the cognitive component of the phenomenon of individual leadership style; it is revealed in the vectors of 1) mastering

psychological knowledge and skills; 2) direct acquisition of organizational and managerial knowledge in the field of musical and pedagogical activity; 3) preparation for cognitive and educational activity with the participants of the collective and their involvement in such activity. The second methodological block is aimed at positive changes in the activity component; it is revealed in the vectors of: professional musical training; self-motivation for performance improvement; motivated research activity. The third block is associated with the personal qualities of the leader, his artistic values and universal beliefs; is revealed in the vector of development of artistic and communicative abilities, inherent in values, and skills in the context of collective leadership.

Methods and forms of work are substantiated for each methodological block.

The process of formation of the studied phenomenon is generalized and presented in the form of a structural and functional model.

The reliability of the research results is checked using the Pearson criterion (χ^2), which confirms the effectiveness of the developed methodological principles.

Keywords: children's creative collective, individual leadership style, instrumental collective, future music teachers, methodology, interpersonal communication, artistic and pedagogical training, educational programs, pedagogical conditions, artistic communication.

ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ДИСЕРТАЦІЇ ВІДОБРАЖЕНО У ТАКИХ ПУБЛІКАЦІЯХ АВТОРА

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Лю Кесінь (2025). Дитячий мистецький колектив як суб'єкт творчого процесу. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Випуск 84, том 2. С. 48 – 52.
<https://doi.org/10.24919/2308-4863/84-2-7>

2. Лю Кесінь (2025). До сутності феномену індивідуального стилю керівника дитячого творчого колективу. *Мистецька освіта та розвиток*

творчої особистості. Випуск 1. С.61 – 66. <https://doi.org/10.32782/ART/2025-1-11>

3. Кесінь, Лю (2025). Сучасні китайські композитори: що зацікавить українських школярів? *Мистецтво та освіта*, (2(116), 17 – 20.

[https://doi.org/10.32405/2308-8885-2025-2\(116\)17-19](https://doi.org/10.32405/2308-8885-2025-2(116)17-19)

Стаття в зарубіжному науковому виданні

4. Liu Kexin (2025). INDIVIDUAL LEADERSHIP STYLES IN CHILDREN'S MUSIC ENSEMBLES: TO THE QUESTION OF DIAGNOSIS. *Paradigm of knowledge*. Vol 3, № 67. <https://doi.org/10.26886/2520-7474.3>

ЗМІСТ

АНОТАЦІЇ	2
ЗМІСТ	16
ВСТУП	18
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ КЕРІВНИЦТВА ТВОРЧИМ ДИТЯЧИМ КОЛЕКТИВОМ	27
1.1. Індивідуальний стиль керівництва творчим дитячим колективом як наукова проблема: психолого-педагогічний та естетико-мистецтвознавчий виміри	27
1.2. Дитячий мистецький колектив як суб'єкт творчого процесу.....	47
1.3. Проблематика індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом в освітньому процесі професійної підготовки майбутнього вчителя	63
Висновки до першого розділу	86
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ КЕРІВНИЦТВА ТВОРЧИМ ДИТЯЧИМ КОЛЕКТИВОМ	89
2.1. Педагогічні підходи, принципи та умови формування у майбутнього вчителя музики індивідуального стилю керівництва творчим дитячим колективом	89
2.2. Методика формування у майбутнього вчителя музики індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом.....	101
Висновки до другого розділу	118
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ МЕТОДИЧНИХ ЗАСАД ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ КЕРІВНИЦТВА ДИТЯЧИМ ТВОРЧИМ КОЛЕКТИВОМ	121

3.1. Діагностування сформованості в майбутніх учителів музики індивідуального стилю керівництва дитячим творчим музичним колективом	121
3.2. Вихідний стан сформованості у майбутніх учителів музики індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом (констатувальний етап педагогічного експерименту)	139
3.3. Експериментальна апробація методичних засад формування в майбутніх учителів музики індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом	158
3.1.1. Перебіг формувального етапу педагогічного експерименту ...	158
3.2.2. Динаміка сформованості індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом у майбутніх учителів музики	171
Висновки до третього розділу	
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	187
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	196

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Стрімке розгортання процесів сучасного життя вимагає від особистості бути творчою і мобільною, гнучко адаптуватися до змінюваних умов, дотримуючись базових загальнолюдських і професійних цінностей. На ринку праці все більше цінується професіоналізм, особистісна мобільність, лідерство і відповідно – уміння комунікувати із оточенням, толерантно спілкуватися задля успішного спільного результату.

Мистецька сфера є чи не найкращим джерелом формування таких якостей особистості. На значимість культури і мистецтва в становленні культури кожної нації вказують документи ЮНЕСКО, зокрема «Дорожня карта мистецької освіти» (2006), Конвенція «Про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження» (2005) та ін., а також документи різних країн.

В Україні про розвиток креативного потенціалу, в тому числі засобами мистецтва йдеться в Законі України «Про культуру», концептуальних документах реформування Нової української школи, державних освітніх стандартах початкової, базової, профільної школи, вчительських стандартах тощо.

У Китаї, тобто країні, яку представляє дисертантка, про формування особистості йдеться в Законі КНР Про освіту, Державній національній програмі «Китай – ХХІ століття» та інших документах.

Креативний потенціал особистості пов'язується із формуванням лідерських якостей, уміннями співіснувати в колективі, спрямовувати його діяльність, на що має бути налаштованим і готовим учитель, у тому числі й учитель мистецтва, який володіє відповідним стилем керівництва учнівським колективом у процесі успішного пізнання учнями різних видів мистецтва. Стосовно виконавської мистецької діяльності вчитель мистецтва має бути готовим до керівництва виконавськими колективами – музичним, театральним, хореографічним тощо. Саме в цих колективах успішність

діяльності безпосередньо залежить від стилю керівництва, що може сприяти творчому розвитку або ж у разі невдалого вибору навіть гальмувати його. Отже, теоретичні і практичні аспекти керівництва дитячими колективами перебуває у рідніщі досліджень управлінської діяльності як такої.

Різні аспекти управлінської діяльності, яка є актуальною і для мистецької сфери, питання партнерства в управлінні освітою, формування літерів, педагогічної майстерності тощо широко розглядається ученими у сфері менеджменту, психологами і педагогами (Ю. Арабаджи, І. Дашко, Л.Ільницька, І.Зязюн, Л.Калініна, Л. Карамушка, З. Карпенко, О. Коханова, О. Кравченко, Т. Кравчинська, О. Кравчук, А. Мітлош, В. Моляко, О. Онаць, Е. Помиткін, О. Романовський, Г. Самойленко, Л. Скібіцька, В. Ягупов, С. Яланська та ін.).

Творча особистість учителя, комунікативні здібності, які є основоположними для реалізації успішного керівництва дитячим творчим колективом, питання художньої комунікації і суб'єктності у контексті розвитку особистості тощо вивчаються психологами і педагогами різних освітніх галузей (В.Алфімов, Н.Арістова, Г.Балл, О.Берегова, М.Боришевський, Л.Велитченко, Ю.Волкова, О. Злотник, Н.Карпенко, Ж.Ковалів, О.Комаровська, С.Кузікова, Л. Лимаренко, В.Панок та ін.).

У мистецькій освіті про підготовку вчителя мистецтва, зокрема й музичного, йдеться в численних наукових розвідках (О.Андрейко, Т.Бодрова, С.Горбенко, Джоу Юань, А.Зайцева, А.Козир, В.Лабунець, Лю Чан, Н.Мозгальова, О.Олексюк, Л.Опарик, О.Отіч, Г.Падалка, А.Расстригіна, С.Соломаха, Ся Гаоян, В.Федоришин, Чжоу Тінтін, Чжоу Юнь, О.Щолокова, Юе Ін, Чень Лян та ін.), у яких висвітлюються найрізноманітніші аспекти і різні грані готовності вчителя до майбутньої професійної діяльності.

Проблема підготовки студентів до роботи із колективами, що якнайтісніше пов'язано із професійною діяльністю в колективах, передусім виконавських, у тому числі дитячих різного спрямування – музичних, театральних, хореографічних, також приваблює дослідників (Ван Чжун, Гуй

Цзюньцзе, Єрьоменко Н., М.Малахова, ІМаринін, О.Мартиненко, Ма Сюй, В.Лабунець, І. Левицька, О. Новська, Л.Паньків, Н.Перцова, Т.Потапчук, Г.Савченко, О.Стахевич, Ху Маньлі, Г.Яківчук та ін.)

Історіографічні аспекти становлення дитячої мистецької освіти, зокрема й у колективах ґрунтовно розкрито в дисертації Т.Благової (присвячено хореографічній освіті).

Питання діяльності власне колективів і репертуару для творчих колективів, зокрема й дитячих, аспекти його мистецтвознавчого та виконавсько-методичного аналізу відображено в наукових і науково-методичних розвідках учених і практиків (Л.Белименко В.Белікова, Ден Цзякун, І.Єфіменко, Кан Їнчжен, Лі Чжи, Лю Сяосі, Лю Фань, Су Юйчен, П.Фриз, Хуан Тайлун, Ю.Шевченко та ін.).

Крім того, на методичну роботу із колективами майбутніх учителів музичного, хореографічного, театрального мистецтва націлюють освітні програми закладів вищої мистецько-педагогічної освіти через опанування найрізноманітніших курсів із методик роботи з колективами, що знайшло відображення в нормативних документах, розміщених на сайтах українських університетів (освітніх і навчальних програмах).

Робота із творчим колективом є однією із стрижневих можливостей професійної самореалізації майбутніх учителів мистецтва в різних ланках освіти – загальної середньої, спеціалізованої, фахової передвищої, вищої, в самодіяльних колективах, у професійному середовищі тощо. Натомість питання індивідуального стилю керівництва поки перебуває поза увагою розробників програм і курсів, які зосереджуються на дуже важливих аспектах методичної роботи, оминаючи спрямування як на формування індивідуального стилю керівництва, так і ознайомлення майбутніх учителів із цим феноменом, від якого залежить успішна діяльність колективу.

Ця проблема є загостреною і для китайської системи мистецької освіти, як і для української, хоча історія мистецтва знає чимало прикладів видатних особистостей різних часів – диригентів оркестрів, хормейстерів,

балетмейстерів, режисерів (В.Верховинець, П.Вірський, В.Кожухар, П.Козицький, М.Лисенко, М.Леонтович, Лю Тяньхуа, Лю Веньцзін, С.Турчак, Я.Чуперчук та чимало інших митців з різних мистецьких сфер). Проте в різноманітних курсах підготовки вчителів мистецьких дисциплін вивчається їхній життєвий і творчий шлях, видатні досягнення тощо, проте недостатньо аналізується питання специфічних особистісних особливостей керівництва колективами, котрі вплинули на успішність їхньої діяльності.

Таким чином, виокремлюємо *суперечності* між:

- загостреною потребою суспільств різних країн і національних освітніх систем у творчих особистостях-лідерів і недостатньою увагою соціокультурної практики до означеної проблеми, передусім у сфері мистецтва і підготовки фахівців, які володіють розвиненими якостями лідерів на рівні стратегій суспільних змін;

- цілями мистецько-педагогічної творчості і практичним неврахуванням важливого аспекту цілеспрямованого формування у вчителів мистецтва лідерських якостей на засадах визнання суб'єктності і толерантності в управлінні галуззю;

- високим потенціалом керівництва дитячими творчими колективами і недостатньою розробленістю методичних чинників підготовки вчителів мистецтва, зокрема музичного, до такої діяльності, крім суто методичних питань.

Актуальність проблеми, потреба усунення визначених суперечностей зумовили вибір теми дослідження **«Формування в майбутніх учителів музики індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація виконана відповідно плану наукових досліджень кафедри інструментального виконавства та оркестрового диригування Українського державного університету імені Михайла Драгоманова та складає частину наукового напрямку «Вдосконалення музично-естетичного навчання

учнівської молоді у різних ланках мистецької освіти». Тему дисертації затверджено Вченою радою Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (протокол № 4 від 24 жовтня 2024 року).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та перевірити методичні засади формування в майбутнього вчителя музики індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом (на прикладі діяльності колективу музично-інструментального спрямування).

Завдання дослідження

1. На підставі теоретичного аналізу уточнити суть поняття «індивідуальний стиль керівництва творчим колективом», змістово-компонентну структуру феномену сформованості в майбутнього вчителя музики індивідуального стилю керівництва таким колективом.

2. З'ясувати специфіку функціонування дитячого мистецького колективу як суб'єкта творчого процесу, що детермінує вибір учителем індивідуального стилю керівництва

3. Виявити місце проблематики формування індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом у системі фахової підготовки майбутнього вчителя музики.

4. Обґрунтувати методичні засади формування в майбутнього вчителя музики індивідуального стилю керівництва дитячим колективом музично-інструментального спрямування.

5. Розробити діагностувальну процедуру виявлення сформованості індивідуального стилю керівництва дитячим творчим музичним колективом.

6. Здійснити апробацію методичних засад та підтвердити експериментальним шляхом їхню ефективність на прикладі дитячого творчого колективу музично-інструментального спрямування.

Об'єкт дослідження – процес фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Предмет дослідження – педагогічні умови та методика формування у майбутнього вчителя музики індивідуального стилю керівництва дитячим музично-інструментальним колективом

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять положення наукових підходів - культурологічного (І.Зязюн, Л.Левчук, Н.Миропольська та ін.), аксіологічного, яким професія вчителя мистецтва визнається як цінність (А.Козир, Л.Хомич, Л.Паньків та ін.) особистісно-орієнтованого (І.Бех, Н.Дічек та ін.), суб'єктно-діяльнісного (В.Татенко, К.Роджерс та ін.), діалогічного (О.Комаровська, О.Рудницька та ін.) інтегративного (Л.Масол, О.Реброва, Т.Рейзекінд та ін.); теоретичні положення щодо управлінської діяльності і підходів до управління в будь-якій сфері діяльності – системного, функціонального, процесного (Л.Калініна, Л.Карамушка, О.Коханова , О.Кравченко, Т.Кравчинська, О.Кравчук, А.Мітлош, В.Моляко, О.Онаць, О.Романовський, Г.Самойленко, Л.Скібіцька, В.Ягупов, С.Яланська та ін.), теоретичні положення з підготовки фахівців у сфері мистецько-педагогічної та мистецької освіти, зокрема праці, які розкривають основоположні підвалини педагогічної і власне мистецько-педагогічної освіти (О.Ростовський, О.Рудницька, І.Зязюн, А.Козир, О.Щолокова, А.Расстригіна, Д.Юник, Н.Гуральник В.Лабунець, О.Олексюк та ін.); праці, які розкривають специфіку роботи із творчими колективами, в тому числі й дитячими (М.Малахова, І. Маринін, О.Мартиненко, Ма Сюй, В.Лабунець, Л.Паньків, Т.Потапчук, Г.Савченко, О.Стахевич, Ху Маньлі, Г.Яківчук та ін.).

Для досягнення мети і розв'язання завдань застосовано **методи**:

- *теоретичні*: аналіз наукових джерел з проблеми дисертації для з'ясування базових понять (індивідуальний стиль керівництва, творчий процес, дитячий творчий мистецький колектив); синтез, порівняння, систематизація; аналіз програмового забезпечення освітнього процесу закладів вищої мистецько-педагогічної освіти з метою обґрунтування методичних засад формування в майбутніх учителів музики індивідуального стилю керівництва дитячими творчими колективами різного спрямування;

- *емпіричні*: діагностувальні (опитування, бесіди, педагогічне спостереження, експертні оцінки), моделювання педагогічних ситуацій, педагогічний експеримент для визначення стану сформованості в майбутніх учителів музики індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом та перевірки доцільності й ефективності обґрунтованих методичних засад;

- *статистичні*: математичне обчислення динаміки стану досліджуваного феномену для підтвердження ефективності педагогічних умов та методики, що оптимізує їхнє впровадження у фахову підготовку майбутніх учителів музики.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що

- *вперше* визначено змістово-компонентну структуру феномену сформованості в майбутнього вчителя музики індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом, саме компоненти, кожен із яких містить психолого-педагогічний та естетико-мистецтвознавчий виміри (когнітивний – когнітивний психолого-педагогічний і когнітивний фаховий мистецький; ціннісно-мотиваційний; діяльнісний – діяльнісно-методичний, діяльнісно-виконавський; комунікативний як інтегральний); обґрунтовано необхідні і достатні педагогічні умови формування в майбутнього вчителя музики індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом в ієрархічній єдності стрижневої (усвідомлена проекція власної діяльності майбутніх учителів музики в студентському творчому колективі на можливу професійну самореалізації в колективі дитячому на підґрунті креативного пошуку та прагнення успіху) та додаткових, які забезпечують реалізацію стрижневої; розроблено методику формування в майбутніх учителів музики індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом, яка складається із методичних блоків, зміст яких впроваджується у відповідних методичних векторах, котрі забезпечують вплив на кожен компонент структури досліджуваного феномену і впроваджуються поетапно (адаптивний, пізнавально-рефлексивний, апробувальний, перспективно-

прогностичний етапи); розроблено діагностувальну процедуру для замірювання сформованості індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом: критерії (когнітивний рефлексивно-управлінський; емоційно-мотиваційний; діяльнісно-творчий управлінський; інтегрально-комунікативний) для замірювання стану сформованості компонентів та відповідні показники; схарактеризовано гіпотетичні рівні сформованості в майбутніх учителів музики індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом як орієнтири для діагностування (найвищий, або особистісно мобільний емпатійний; достатній, або творчо конструктивний; початковий, або творчо перспективний; низький, або індиферентний/емоційно негативний рівень);

- *уточнено* сутність феномену індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом у психолого-педагогічному та естетикомистецтвознавчому вимірах; об'єктивні наявні передумови формування індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом в освітньому процесі закладів мистецько-педагогічної освіти на підставі аналізу нормативних документів закладів вищої мистецько-педагогічної освіти;

- *набули подальшого розвитку* форми і методи фахової підготовки майбутніх учителів музики, які позитивно впливають на формування індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом за умови цілеспрямованого застосування.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробленні методичних засад формування індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом, які мотивують майбутніх учителів музики до самореалізації в цьому напрямі професійної діяльності і забезпечують її успішність. Результати дослідження можуть використовуватися в освітньому процесі закладів вищої мистецько-педагогічної освіти в різних розділах фахової підготовки на лекційних та семінарських заняттях, під час участі у студентських виконавських колективах, під час педагогічної практики.

Основні результати дослідження впроваджено в освітній процес Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (довідка № 311 від 10.06.2025 р.), Факультету мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету (довідка № 87-осп/д від 27.05.2025 р.), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка № 775 від 18.06. 2025 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні і практичні положення дисертації висвітлювались на наукових і науково-практичних заходах різних рівнів: VIII Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського: «Сучасна мистецька освіта» (м. Київ, 22-23 березня 2024 р.); Міжнародна науково-практична конференція «Педагогіка мистецтва – мистецтво педагогіки» (м. Анталія – Бурдур – Мармарис, Туреччина, вересень 2024 р.); Міжнародна науково-практична конференція «Мистецтво, культура, освіта в умовах турбулентного суспільства» (Vienna Beethoven Conservatory – Українська школа «Ерудит» – Українська Суботня Школа, Відень, березень, 2025 р.).

Особистий внесок дисертанта. Наведені в дисертації дані здобуті дисертанткою самостійно.

Публікації. Матеріали дисертації висвітлено в 4 публікаціях (всі одноосібні), з яких: 3 статті у фахових періодичних виданнях України категорії Б з педагогіки, 1 стаття – в зарубіжному періодичному виданні.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків з кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (208 позицій, з яких 18 англійською та китайською мовами).

Загальний обсяг дисертації 219 сторінок, з них 195 сторінок – основний текст. Робота містить 11 таблиць і 7 рисунків, з них 8 таблиць та рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ КЕРІВНИЦТВА ТВОРЧИМ ДИТЯЧИМ КОЛЕКТИВОМ

У розділі подано теоретичний аналіз ключового поняття «індивідуальний стиль керівництва» стосовно освітнього процесу в дитячому творчому колективі зіставно з поняттям стилю керівництва в контексті управлінської (менеджерської) діяльності; виокремлено індикатори оптимального індивідуального стилю керівництва дитячим колективом для творчого успіху та вимоги до особистісних рис керівника та його професійної підготовленості; (1.1); здійснено огляд можливих різновидів дитячих творчих колективів із виявленням спільних ознак, які детермінують вибір успішного індивідуального стилю керівництва (1.2); узагальнено подано визначення та окреслено змістово-компонентну структуру поняття (висновки з розділу).

1.1. Індивідуальний стиль керівництва творчим дитячим колективом як наукова проблема: психолого-педагогічний та естетико-мистецтвознавчий виміри

Вихідною тезою для дослідження є аксіоматична позиція практиків, яка корелює із позицією авторки дисертації, а саме: не потребує доказів, що успішна діяльність будь-якого колективу значною мірою визначається умілим керівництвом лідера, який є професіоналом в обраній галузі і до того ж розуміє і підтримує саморозвиток і прояв ініціативності, креативності кожного члена колективу. У тому, що стосується дитячого творчого колективу, зокрема мистецького виконавського (музичного, театрального, хореографічного) вимоги «бачити» кожного посилюються в сучасному освітньому процесі, який відбувається в стрімко змінюваних умовах, особливо у зв'язку з цифровізацією життя загалом, поступового вкорінення і збільшення частки дистанційної комунікації, а отже пропорційного

зменшення й нівелювання міжособистісної комунікації [162]. На думку дослідників, прискорені темпи сучасного життя як раз призводять до такого нівелювання [там само]

Саме тому зростають вимоги до керівника дитячого творчого колективу – і до його професійної підготовки, і до його компетентного вибору стилю керівництва колективом, що по суті дорівнює стилю спілкування, підтримання міжособистісної комунікації.

З такого погляду, правомірно припустити, що вибір індивідуального стилю керівництва є складовою професійного становлення можливого майбутнього керівника та саморозвитку фахівця, що вже є керівником, що має інтегрувати суто фахові риси і досягнення (в музичному, хореографічному, режисерському або акторському тощо напрямках) і психолого-педагогічні знання та уміння їх застосовувати. Щодо другої позиції, то передусім йдеться про посилення уваги керівника до поглиблення психологічних знань, розвитку педагогічної спостережливості, здатності адаптуватися до змінюваних запитів сучасних дітей як у мистецтві, так і у стосунках з іншими людьми, у вимогливості до себе, у потребі в розумінні з боку дорослих, у їхніх вимогах до авторитету педагога тощо.

Зрозуміло, що конкретизація сутності феномену індивідуального стилю керівництва творчим художнім колективом, зокрема й дитячим, у сучасному мистецько-освітньому просторі міститься на перетині його *психолого-педагогічного та естетико-мистецтвознавчого вимірів*. Водночас, так само зрозуміло, що естетико-мистецтвознавчий вимір охоплює також і виконавські аспекти підготовки керівника як фахівця-музиканта або режисера чи хореографа тощо, поза якими неможливим є авторитет керівника і позитивний вплив його індивідуального стилю керівництва на прагнення колективу успішної діяльності, до чого привертають увагу чимало вчених — музикантів і педагогів [66; 119; 120 та ін.].

Як бачимо, обидва виміри є взаємопов'язаними і взаємозумовленими. Тож їхнє розведення у процесі дослідження має допоміжний характер,

оскільки це покликано точніше з'ясувати найсуттєвіші риси феномену, що впливатимуть на розроблення методики його формування в подальшому.

Далі у викладі тексту під час висвітлення теоретичних аспектів проблеми спиратимемося на висвітлення вимог до особистісних якостей керівника творчого колективу, що в різний час досить детально описані дослідниками [84; 114; 120 та ін.]; а також на дотичні до досліджуваного феномену питання педагогічного партнерства представлені в публікаціях Л.Велитченко [19], О. Коханової [58], О.Онаць [109] та ін. Зауважимо, що висновки цих учених щодо партнерства є важливими в контексті дисертаційного дослідження, оскільки вони логічно екстраполюються й на сферу мистецької творчості [161 та ін].

Психолого-педагогічний вимір індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом.

Слід зауважити, якщо мистецтвознавчі аспекти, принаймні стосовно мистецької підготовленості самого керівника постають предметом прискіпливої і системної уваги дослідників, то психолого-педагогічний вимір в проєкції на роботу з дитячим мистецьким колективом усе ще потребує конкретизації. Тим паче, що в психолого-педагогічному вимірі феномен індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом є спорідненим із поняттям стилю керівництва в контексті управлінської (менеджерської) діяльності загалом, що узагальнено (на підставі формулювань учених) визначається як комплекс взаємопов'язаних чинників спілкування, які забезпечують ефективність діяльності і конкурентоспроможності колективу як цілісності [188; 39; 45; 50; 59; 129; 137 та ін.].

Отже є необхідність у контексті теоретичних досліджень саме феномену управлінської діяльності виокремити чинники, які є сутнісними для формування індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом у тому числі.

Як підкреслюють учені [59, С.101], насамперед провідну роль у

взаєминах керівника і колективу відіграє мотивація до діяльності і до досягнення успіху як результату такої діяльності, причому стосовно і керівника, і членів колективу, що визначається як «динамічний процес фізіологічного та психологічного плану, який управляє поведінкою людини, визначає його спрямованість, організованість, активність і стійкість»; тобто мотивування з боку керівника постає як спонукання до дії членів колективу.

Але з боку суб'єкта діяльності, на якого ззовні спрямований такий вплив, першочергового і визначального значення набуває *мотив* як *особистісне психологічне утворення*, що й скеровує поведінку [10; 11].

Як відомо, у психології мотив тлумачиться як спонукання людини до певної активності, спрямованої на задоволення певних потреб, як детермінанта постановки людиною цілей, яких вона досягає внаслідок своїх дій. Як одностайно стверджують учені-психологи, саме «система мотиваційних утворень особистості (її потреби та мотиви) зумовлює вибір і реалізацію конкретного напрямку її поведінки та діяльності, детермінує тенденції поведінки та дій і, зрештою, визначає обличчя людини в соціальному плані» [122, С.41].

Аксіоматично, що категорія діяльності є однією із провідних у психологічних дослідженнях і безпосередньо стосується стилю керівництва колективом, оскільки йдеться саме про керівництво діяльністю колективу. При цьому діяльність є комплексним поняттям і водночас специфічно людською формою ставлення до навколишнього світу у процесі перетворення себе і світу як відповідь на потребу задоволення своїх потреб [81]. Тобто діяльність охоплює і власне дії (операції), і потреби, мету, цілі, зрештою мотиви – учасників колективу і керівника у впливі на колектив і спрямування його діяльності.

Безсумнівною аксіомою також є визнання людської діяльності соціальним феноменом, адже людина (в нашому дослідженні – учасники творчого колективу і його керівник) неминує взаємодіють між собою і з навколишнім світом, передусім у виборі способів досягнення мети. У такому

контексті мотив є внутрішнім чинником діяльності, її першопричиною.

Як зазначає І. Бех, мотив діяльності/вчинку в такому розумінні співмірний із цінностями особистості, яка прагне духовного самовдосконалення у процесі діяльності; а кожна духовна цінність є процесом її створення [11, С.23]

Тобто в такому разі принциповим важелем успіху діяльності колективу і одночасно лакмусом дієвості індивідуального стилю керівництва є характер мотивів суб'єктів освітньо-творчого процесу. Йдеться або ж про мотиви як результати зовнішньої спонуки (для дитини це може бути, наприклад, наполегливе бажання батьків, отримання високої оцінки, шлях до самоствердження в спільноті однолітків тощо), або ж про мотиви, які стали внутрішньою рушійною силою суб'єкта, що формує його ціннісне ставлення до творчої діяльності – індивідуальної і колективної та є переконанням людини, яка не може не діяти відповідно до цього мотиву, тобто не може не творити, причому в конкретному мистецькому напрямі – музикуванні, театральній творчості, танцях тощо [54].

Відтак, одним із чинників, котрі визначають феномен індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом, є *уміння керівника розпізнавати, реагувати і керувати мотивами членів колективу як особистостей*, кожна з яких володіє певною розвиненістю мистецьких задатків і здібностей, власним відчуттям психологічної комфортності перебування в колективі у взаєминах з іншими, що впливає на творчий результат. Як зазначає вже цитований нами І.Бех, для особистості провідними постають вічні (високої духовності) людські набутки, які мають складати предмет постійного суспільного піклування педагога. А отже «слід культивувати справжню індивідуальність особистості, не допускаючи її поглиненості групою та втрати свого неповторного Я, або діями інших, або самотійно» [11, С. 28-29].

З цього випливає інший важливий чинник індивідуального стилю керівництва, що пов'язаний із характером мотивів дитини перебувати в

колективі, – сприятлива індивідуальній і колективній творчості *психологічна атмосфера*. Отже, таким чинником і постає усвідомлене *уміння керівника створювати сприятливу для творчості психологічну атмосферу* (або психологічний клімат), котра є не ситуативною, а сталою, перманентно коригованою керівником, який цього щиро прагне і для якого така атмосфера сама по собі є мотивом і орієнтиром керівництва як джерело колективної творчої успішності і ширше – як цінність, що детермінує вектори керівництва: саме цінності, що уособлюють ставлення кожного суб'єкта до мистецтва та творчого процесу, з одного боку, і до взаємин у колективі, з іншого боку, і є базисом сприятливої психологічної атмосфери як орієнтиру вибору індивідуального стилю керівництва. У цьому плані варто згадати аксіоматичну психолого-педагогічну тезу про те, що особистості значною мірою формуються саме в колективних взаєминах (яскравим виразником цього постулату був В.Сухомлинський).

Паралельно згадаємо й іншу психологічну аксіому, доповнювальну до першої: сприятливою для формування особистості в колективі є умова визнання кожної особистості унікальною; тобто керівник колективу у своїй діяльності центрується на підтримці і розумінні кожного вихованця – його надбань, труднощах, здібностях, мотивах, заохочуючи до індивідуальних досягнень шляхом активізації творчого потенціалу [198, С. 65].

Як бачимо, «психологічна атмосфера» як поняття торкається соціальних характеристик колективу, що охоплюють відносини всіх суб'єктів, тобто тих, хто навчається, і тих, навчає, а також містить фіксацію цінностей, спільних підходів і практик у колективі [186].

Звідси висновок: з одного боку, психологічна атмосфера є умовою сприятливого середовища для творчості, що містить, зокрема й можливості кожного вільного користування інструментарієм для творчості, що разом формує відчуття суб'єктності під час перебування «всередині» творчого процесу колективу. З іншого боку, психологічна атмосфера означає увагу

керівника до міжособистісних взаємин у колективі, що є базовими для успіху.

Звернімо увагу на висновки Л.Паньків на підставі вивчення різних концепцій діяльності учнівського колективу в проекції на підготовку керівника: створення колективу як високоорганізованого об'єднання дітей на основі спільної діяльності є тривалим і складним процесом, який проходить кілька етапів за обов'язкових умов вмілого, тактовного керівництва педагога: від вироблення єдиних установок і правил співжиття в колективі – до координування спільною діяльністю і зрештою – до формування в колективі здатності «саморуху», але в співпраці і співтворчості із педагогом [114, С.16-17]. Отже, важливими орієнтирами для керівника, а отже і вимогами до нього, є сформульовані Г. Баллом «діалогічні універсалії» - як педагогічні гуманістичні принципи [5, С.6-11]: поваги до партнера і прийняття його, яким він є, і водночас орієнтації на його найвищі досягнення; поваги до себе; конкордантності (згоди учасників діалогу щодо базових знань, норм, цінностей і цілей, якими вони керуються); толерантності; використання потенціалу культури тощо.

Цікаво, як В. Татенко зауважує складність суб'єкт-суб'єктних взаємин і «вчинкові-вчинкових взаємовпливів» (на нашу думку, вкрай важливих для створення сприятливої психологічної атмосфери в колективі). Учений зазначає, що це скоріш ідеал, якого варто прагнути. Але беззаперечно, оскільки підтверджено практичним досвідом, що «саме у взаємовпливах самодостатніх суб'єктів, кожний з яких вільно творить, вільно вчиняє і бере на себе відповідальність за створене і вчинене, ... ураховуючи при цьому інтереси значущих інших, – виникають реальні соціально психологічні умови для їхнього спільного автентичного буття» [147, С.109].

Тому цілком погоджуємось із Т.Потапчук, яка, аналізуючи феномен управління зокрема музичним (оркестровим) колективом, визначає його як «синтез психічних, мотиваційних, емоційно-вольових та інших властивостей особистості, поєднаних із набуттям спеціальних педагогічних і професійних

знань і умінь»; такий синтез націлений, на думку вченої, на формування в майбутніх керівників колективів «лідерських якостей та розвитку організаторських здібностей» [119, С.103].

У такому разі маємо одразу ж зазначити широко досліджувані науковцями [137; 186 та ін.] «класичні» стилі – авторитарний (або директивний), ліберальний (або поблажливий), демократичний (колегіальний) – з тим, щоб у подальшому визначити найефективніший варіант керівництва дитячим творчим колективом: вибір одного або ж комбінування різних із доцільною мірою присутності тощо.

Немає сумнівів у тому, що стосовно впливу на мотиви суб'єктів діяльності авторитарний стиль вочевидь не є сприятливим для перетворення зовнішніх мотивів на внутрішні переконання діяти в учасників колективу, які в такому разі виконують роль об'єктів керівництва, але не суб'єктів творчої діяльності.

Однак, як показує практика, домірні прояви авторитарного стилю керівництва часто націлені і є позитивними для встановлення, припустимо, творчої дисципліни в колективі. Це має позитивно конструктивне значення в ситуаціях підвищеної стресовості, наприклад, у ситуаціях перед сценічним виступом, які потребують від суб'єктів сценічного виступу особливих умінь самокерування емоційними станами і самоорганізації, загостреного почуття відповідальності за спільний успіх тощо.

Отже, сприятливий успішній діяльності індивідуальний стиль керівництва з цієї позиції містить вимогу до керівника вмілого і свідомого керування елементами так званого «позитивного авторитаризму», який – як не парадоксально – спрямований на особистісну підтримку суб'єктів творчого процесу.

Протилежним до цього з позиції управлінської діяльності є ліберальний стиль керівництва колективом, коли керівник наче усувається від управління творчим процесом та процесом особистісних взаємин у колективі, оскільки переконаний у самоорганізації суб'єктів за умови його «невтручання».

Так, з одного боку, можливим є стимулювання успіху діяльності через повну зовнішню довіру до суб'єктів, що є позитивним чинником прояву такого стилю. Проте існують і ризики того, що лідери в колективі, особливо дитячо-юнацькому, підлітковому, утверджуватимуть своє лідерство, тобто самостверджуватимуться за рахунок інших суб'єктів, наприклад, у виборі способів дії, у встановленні не завжди адекватних успіху взаємин і міжособистісних зв'язків, що можуть базуватися і на потребі розв'язання творчих завдань, однак набувають рис нав'язування власної думки як єдино правильної; а це призводить до пригнічення творчих проявів інших членів колективу. На це вказують, зокрема психологи, які вивчають вікові особливості дітей підліткового і юнацького віку, а також ті, які вивчають особливості роботи із творчо обдарованими особистостями [97; 149].

Отже, на наше переконання, такий стиль, зокрема, для дитячого колективу за не дуже вдалим застосуванням може виявитися оманливим у плані самоорганізації, вибудовуванні чітких планів спільного руху до успіху, зрештою може стимулювати не стільки внутрішні мотиви творчості, скільки зовнішні мотиви різного детермінування, причому необов'язково пов'язані з творчістю, наприклад самоствердитися за рахунок інших тощо.

Зрештою, демократичний (або ж колегіальний) стиль керівництва творчим колективом передбачає врахування інтересів кожного суб'єкта творчого процесу, повагу до думки і можливостей кожного, що сприяє встановленню довірливих взаємин, а отже утворенню саме внутрішніх мотивів самореалізації суб'єктів, оскільки він орієнтований на співтворчість у психологічно сприятливій атмосфері, на партнерство в мистецькому виконавстві тощо.

Такий стиль керівництва зіставний з педагогікою партнерства. Як слушно зазначає О. Коханова, резюмуючи аналіз педагогічних досліджень партнерства, «партнерство є тим способом формування особистості, сутність якого полягає у «виращуванні суб'єктивної позиції дитини», що передбачає наявність розвиненої самосвідомості, здатної до самостійного вибору,

наявність волі – механізму утримання концентрації уваги та зусиль, спрямованих на практичну діяльність, наявність безпосередньої діяльності, яку необхідно спланувати та реалізувати спільно з рівним партнером (тобто наявність проєктивних умінь та здатності до партнерської взаємодії з іншим)» [58, С.196].

Зауважимо, як зазначає Л.Скібіцька, аналізуючи різні управлінські стилі та результати їх досліджень (Р.Блейк і Дж.Моутон; Д. Маккліланд, компанія Hay/McBer), навіть при тому, що керівником обрано певний стиль керівництва як досить сталий, певні ситуації, які періодично виникають в колективі, потребують внесення коректив до обраної моделі. Тому кожен керівник колективу має в арсеналі як основний стиль, так і допоміжні – тобто такі манери поведінки, до якої він вдається у разі, якщо реалізувати традиційні засоби для розв’язання певної ситуації стає неможливим [137, С. 164]; причому будь-який стиль управління (в нашому контексті керівництва дитячим творчим колективом) може бути допоміжним стосовно іншого. А власне як найефективніший стиль ученими виокремлюється *авторитетний* [137, С.173], сутність якого узагальнюємо як такі взаємини керівника та дитячого творчого колективу, коли вибудовування індивідуального стилю керівництва відбувається на ціннісних засадах, де ключовою цінністю постає особистість дитини-суб’єкта, її унікальність як співтворця і водночас – творчі взаємини в колективі як цілісному мистецькому організмі, вибудовані на взаємоповазі; як бачимо, такий стиль споріднений із *партнерським* стилем керівництва, як партнерством у творчовиконавському процесі, що в наукових джерелах (зокрема в дослідженні Хуан Ханьцзе [161]) тлумачиться як інтегральна багатокomпонентна якість музиканта–ансамбліста, що є сукупністю його емоційних, пізнавальних та діяльнісних особистісних якостей, перебачає (що важливо для індивідуального стилю керівництва – Л.К.) розвинену здатність міжособистісної і художньої комунікації; ціннісні орієнтації та вмотивованість до взаємодії з іншими учасниками колективу спрямовано на

знаходження спільної виконавської інтерпретації, а також вольову націленість на якнайповнішу реалізацію спільного задуму та самореалізацію на основі досвіду виконавства та необхідної для цього системи знань та виконавських умінь [161, С.3].

Власне наведене визначення підводить нас до іншого – естетико-мистецтвознавчого – виміру індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом, що з психолого-педагогічним є взаємодоповнювальними, оскільки психолого-педагогічний неминуче містить мистецтвознавчі складові з огляду на сферу діяльності мистецького колективу.

Естетико-мистецтвознавчий вимір індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом.

Оскільки пошук індивідуального стилю керівництва в дослідженні спрямований на дитячу колективну творчість, остільки як стрижневий орієнтир для формування такої якості в майбутнього вчителя музики в естетико-мистецтвознавчому плані є ансамблевість; причому маємо говорити і про ансамбль як колектив суб'єктів, і про ансамблевість як мистецько-виконавську якість учасників колективу, як виконавський феномен, досконалість якого визначає художній рівень творчих досягнень. Обидва прояви ансамблевості безпосередньо залежать від керівника, а саме від вибору індивідуального стилю керівництва колективом як його комплексної професійної якості.

Про ансамблевість як уміння керівника поєднувати баланс суб'єктності і впливовості на колектив, що забезпечують відповідну психологічну атмосферу, поглиблення мотивації, розвиток і спонукання до саморозвитку учасників колективу тощо, йшлося під час розгляду досліджуваного феномену у психолого-педагогічному вимірі.

Отже, стосовно естетико-мистецтвознавчого виміру логічно сконцентрувати увагу саме на ансамблевості як мистецько-виконавській якості, котра стосується кількох виконавських видів мистецтва, передусім

музичного, театрального, хореографічного тощо, припускаючи, що розвиненість такої якості синтезує інші аспекти індивідуальної мистецької розвиненості кожного з учасників колективу і колективу в цілому і також є значною мірою вибору педагогом індивідуального стилю керівництва колективом: вибір стилю може як сприяти мистецькому розвитку/саморозвитку суб'єктів, так і гальмувати його або ж його зовнішні прояви кожної дитини.

Так, розглядаючи суголосне ансамблевості колективне театральне творення художнього образу (сценічного дійства, вистави), Л. Лимаренко проводить паралель між колективною творчістю і мистецьким синтезом: «при взаємодії мистецтв кожне з них вносить свій доробок у синтетичне ціле, збагачує цей цілісний художній твір притаманними саме цьому виду мистецтва специфічними рисами». При цьому йдеться, як зазначає дослідниця, не про механічне поєднання, а саме про «створення органічної художньої цілісності, котрій притаманні нові якості, яких не було у жодного з мистецтв до того, як вони ввійшли до нового цілого» [68, С.307-308]. Адже театр вже є мистецтвом колективної дії: так, окремі види мистецтва створюють цілісність – виставу, підпорядковуючись єдиній меті – «донесенню до глядача сценічного цілісного образу у виконанні артиста, бо саме він несе в собі основну думку, ідею художнього твору або драматургії, яка є інтегруючим компонентом реалізації синтезу та взаємодії мистецтв у театральній виставі» [Там само, С. 314].

Звернімо увагу, як на підставі узагальнення історико-мистецтвознавчих досліджень В.Шахрай окреслює шлях становлення сучасного театального мистецтва, яке пройшло тривалий шлях пошуків і трансформацій, зумовлених історико-культурними змінами: «від Античності до початку Нового часу (V ст. до н. е. – XVII н. е.) розвивався театр драматурга, в період між епохою Просвітництва і культурним авангардом (XVIII ст. – 80-ті роки XIX ст.) домінував театр актора, а на межі XIX–XX ст. виник театр режисера». Причому кожен режисер завжди є «першочитачем»

драматургічного матеріалу, звідси – варіативність сценічних прочитань одного і того самого твору [175, С.107], на що і орієнтуємося в дослідженні естетико-мистецтвознавчих параллелей з індивідуальним стилем керівництва творчим колективом, наразі театральним.

Як зазначає Р. Никоненко, проаналізувавши цілісно дослідження теорії театру останніх років, «Театральне мистецтво – унікальний вид мистецтва, синтетичне за формою (завдяки мистецтвам, що входять у сценічні постановки...) та синкретичне за змістом [103, С.43]. Як слушно підкреслює автор стосовно синкретизму змісту: повнота прояву матеріалу театального мистецтва міститься в акторській дії: сюжетно-фабульний стрій є результатом гри акторського ансамблю, музичне оформлення – розвитком інтонаційних можливостей акторського голосу, а простір вистави є розвитком акторської пластики) [103, С.43].

Додамо: реалізація ідеї синтезу для утворення художньої цілісності безпосередньо залежить від режисера як автора ідеї та свого роду інтегратора цілісності, незалежно від виду театру і жанру вистави, а отже – від його стилю керівництва процесом і колективом однодумців також, а власне наведене як приклад колективного творення театального мистецтва відбувається у взаємодії багатьох учасників творчого процесу, де кожен стає однодумцем для інших, але передусім – режисера як керівника процесу мистецької творчості; результативність спільної художньої дії визначається його вміннями переконувати, заражати ідеєю, організовувати на засадах співтворення, суб'єктності тощо.

Хореографічна творчість в колективі (крім балетної вистави, якій притаманні всі ознаки театального «творення» і в якій роль режисера переймає балетмейстер), також є «ансамблевою» і «синтетичною» за своєю природою: танець на сцені або в ситуаціях колективного самовираження, навіть у побутових формах, завжди є видовищем; отже у його творенні безпосередньо беруть участь візуальні складові, котрі впливають на емоційність виконання/самовираження, і на емоційність його сприйняття. До

таких складників варто віднести пластику тіла (сценічний образ твориться за участю і безпосереднім впливом хореографа-керівника хореографічного колективу), костюм, грим, сценографія

Зрозуміло, що візуальні і візуально-виражальні елементи цілісного образу невід'ємні від музичної складової. Так само зрозуміло, в хореографічному мистецтві, яке оперує досить узагальненими «одинацями» мови, осягнення змісту глядачами і самовираження танцівників відбувається через метафори, підкреслену символіку хореографічної лексики, яка насичується емоціями і «оживає» перед глядачем.

Так само, які і для власне театрального образу, стосовно хореографічної творчості важливим є досягнення «ансамблевості» як його художньої якості.

Ансамблевість у музичному колективі має, як відомо, декілька значень: як музичний твір, призначений для виконання декількома музикантами (групою музикантів різного складу або ж однорідних інструментів); аналогічно цьому – ансамблевість як злагодженість голосів/тембрів у хоровому співі (передбачає узгодженість інтонаційну, темброву, дикційну, побудову фрази, дихання, агогіку, динаміку тощо), що разом складає власне ансамблевість як художню якість. Досягнення такої художньої цілісності безпосередньо пов'язане із низкою вимог до учасників колективу – стосовно пізнавальної активності (наприклад, освоєння певного музичного стилю), націленості на сприймання, на аналіз та оцінювання виконавських інтерпретацій, уміння «чути» партнера/партнерів і оцінювати власне місце у загальному виконанні та чимало інших, успішність розвитку яких безпосередньо залежить від керівника колективу, а саме від його музикантських та методичних умінь і, зрозуміло, психолого-педагогічних знань та умінь, створення психологічної атмосфери націленості на досягнення результату, тобто від обраного оптимального індивідуального стилю керівництва колективом і творчим процесом у ньому.

Додамо також, що в будь-якому разі дитячий творчий колектив демонструє результати творчості (виконавської інтерпретації) для публіки, тобто зі сцени; а отже «ансамблевість» поширюється і на контакт керівника і учасників колективу із глядачами та слухачами, які є активними співтворцями виконавців і часто впливають на зміну задуму через свої реакції під час перегляду або слухання.

Як бачимо, навіть цей короткий огляд естетико-мистецтвознавчого виміру індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом – незалежно від мистецького напрямку діяльності колективу – демонструє також наявність певних фахових мистецьких вимог до педагога-керівника:

обізнаність у тому виді мистецтва, що складає суть діяльності колективу в контексті мистецького синтезу;

виконавська підготовленість керівника;

знання у суміжних мистецтвах, завдяки синтезу яких досягається художній результат;

здатність заразити усіх учасників колективу ідеєю цілісного пізнання мистецтва і розвитку та саморозвитку в обраному мистецької напрямі як цілісному явищі.

Отже, підсумуємо на цьому етапі викладу тексту.

Індивідуальний стиль керівництва творчим дитячим колективом є внутрішньою якістю вчителя, визначеною його ціннісними переконаннями і мотивацією до співпраці на підґрунті мистецької творчості, що зовні постає як система дій керівника, котра спрямовує комунікацію суб'єктів-учасників колективу, має результатом характер взаємин між членами колективу, між колективом і керівником, а також безпосередньо впливає на художній результат – виконавську інтерпретацію мистецьких творів

Індивідуальний стиль керівництва дитячим творчим колективом із психолого-педагогічної позиції не є однозначно вимірюваним феноменом. Основними орієнтирами для керівника такого колективу для його успішної діяльності постає *суб'єктність* кожного учасника колективу у прагненні

кожним творчого успіху – спільного і свого власного для самовираження саме у творчому процесі.

У такому разі індикаторами оптимальності індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом з психолого-педагогічного погляду є:

- здатність особистісної гнучкості керівника;
- мобільність його реагування на різноманітні творчі і поза-творчі ситуації в колективі;
- обґрунтованість вибору способів комунікації з усіма суб'єктами-вихованцями.

А власне дії керівника спрямовані на:

- пробудження в учасників колективу зацікавленості в активній діяльності – пошуковій, виконавській, інтерпретаторській, організаційній, просвітницькій тощо;
- підтримку індивідуальних творчих проявів кожного члена колективу із максимальним використанням їхнього потенціалу і здібностей задля поглиблення мотивації колективної творчості; створення позитивних орієнтирів творчого процесу для кожного суб'єкта задля бачення ним особистісних перспектив у колективі в напрямі самореалізації.

З *естетико-мистецтвознавчого погляду* індивідуальний стиль керівництва дитячим творчим колективом визначається здатністю педагога до забезпечення *ансамблевості* як художнього результату виконавсько-інтерпретаційної діяльності колективу як цілісного мистецького організму, що базується як на мистецькій підготовленості власне керівника, так і на мистецькій розвиненості всіх суб'єктів; а разом безпосередньо впливає із першої – психолого-педагогічної – складової феномену.

У такому разі аксіоматично, що на формування індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом і додатково впливає низка тих чинників, які характеризують керівника саме як особистість:

- його цінності і пріоритети у ставленні до людей і до мистецтва загалом, що визначає ставлення до вихованців як партнерів, мету діяльності колективу і способи досягнення цієї мети, прийняття і шанування традицій колективу;

- здатність до лідерства в поєднанні з особистісною мобільністю і міжособистісними комунікативними вміннями, емоційним інтелектом як передумовою впливу на інших, вміннями «заразити» інших творчою ідеєю;

- усвідомлена потреба керування власною індивідуальністю – з урахуванням балансу між реалізацією творчої самостійності і прийняттям, цінностей і вимог більш широкого педагогічного колективу – в разі, якщо керований дитячий творчий колектив є складовою системи освітнього закладу [13];

- фахові компетентності – педагогічні і професійні мистецькі, а саме як здатність транслювати міжособистісну комунікацію на комунікацію художню, передусім комунікацію членів творчого колективу з мистецтвом на засадах взаємоповаги і партнерства [162].

У цьому контексті зазначимо, що авторитет у дитячого колективу має й володіння керівником сучасними інформаційними технологіями та їхнім доцільним застосуванням для організації творчості і для цікавих художньо-образних рішень – в інтерпретації творів та безпосередньо у створенні; тобто йдеться про готовність керівника приймати зміни, детерміновані реаліями життя, новаціями у мистецькому просторі загалом, що суголосно потребам учасників колективу.

Таким чином, індивідуальний стиль керівництва творчим колективом – феномен, який має сталі ознаки і водночас розвивається.

Зазначимо, що окреслені детермінанти успішного застосування індивідуального стилю керівництва є загальними для дитячих творчих колективів будь якого профілю. Однак вони не будуть реалізовані, якщо керівник не матиме авторитету як митець високого рівня професіоналізму –

творець художніх текстів та/або їх виконавець, котрий здатен запропонувати колективу неординарні художні рішення, є для нього взірцем.

Підсумовуючи, можемо виокремити компоненти змістової структури індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом, збалансована сформованість яких засвідчує оптимальність вибору такого стилю задля успішності діяльності колективу, а саме це компоненти, кожен із яких містить психолого-педагогічний та естетико-мистецтвознавчий виміри:

- когнітивний, що охоплює два чинники: когнітивний психолого-педагогічний (обізнаність у психологічних особливостях функціонування дитячого колективу, психології, педагогіці і методиці розвитку мистецьких здібностей дітей); когнітивний фаховий мистецький (обізнаність у сфері виду мистецтва, що є основою діяльності колективу, та у сфері інших мистецтв);

- ціннісно-мотиваційний (цінності у сфері між особистісних взаємин; мотивація до самоконтролю оптимальності вибору індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом; мистецькі цінності керівника);

- діяльнісний (методичні уміння опанування репертуару колективом, дії, спрямовані на мистецький розвиток суб'єктів; фахові виконавські уміння);

- комунікативний (здатність до міжособистісної комунікації і партнерства, авторитет; уміння встановлювати творчі взаємини в колективі, перетворення кожного учасника на суб'єкта творчого процесу; а також уміння художньої комунікації із творами та артистизм у впливі на колектив для зараження його творчими ідеями).

Враховуємо, що індивідуальний стиль керівництва колективом так чи інакше зовні виявляє себе в комунікації суб'єктів, але передусім – у комунікації керівника з усіма суб'єктами, що впливає на взаємини суб'єктів-учасників колективу між собою.

Тому комунікативний компонент слід приймати як стрижневий орієнтир сформованості досліджуваної якості вчителя музики, передбачаючи,

що на така сформованість забезпечується змістом інших компонентів – когнітивного, ціннісно-мотиваційного, діяльнісного (мал.. 1.1).

Зазначимо, що важливою перспективою теоретичного аналізу проблеми є баланс між загальними орієнтирами визначення індивідуального стилю керівництва і специфікою комунікації суб'єктів конкретного колективу, а також баланс психолого-педагогічних орієнтирів і виконавських задач, які перебувають у полі естетико-мистецтвознавчого вектору.



Мал. 1.1. Взаємозв'язок змісту компонентів у структурі феномену індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом.

Далі розглянемо психолого-педагогічні особливості мистецько-освітнього процесу в дитячому творчому колективі з огляду на специфіку природи мистецької творчості.

1.2. Дитячий мистецький колектив як суб'єкт творчого процесу

Для формування в майбутнього вчителя музичного мистецтва індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом і більше – для створення в нього установки на гнучкість самокоригування такого стилю в майбутній професійній діяльності важливо розуміти сутність поняття «творчий процес». Адже поняття «творчий процес» невід'ємне від поняття «творчого колективу» і при цьому має свою специфіку, що залежить від різновиду творчої діяльності, одним із яких є діяльність у мистецтві. Разом із тим, це поняття містить і спільні для усіх видів творчості параметри. Тож далі спроектуємо поняття творчості і творчого процесу в площину дитячої колективної творчості – музичної, театральної, хореографічної – задля актуалізації зв'язку успішності діяльності із розумінням керівником дитячого мистецького колективу сутності зазначених феноменів, припускаючи зв'язок феномену творчості та вимог до керівництва таким колективом.

Як було розглянуто і про акцентовано в 1.1, у сучасному світі все більше актуалізується проблема комунікації, що в мистецькій площині має два основні виміри – комунікації із творами і міжособистісної комунікації. Якщо йдеться про діяльність творчого колективу, то питання комунікації додатково конкретизується як партнерство учасників колективу, партнерство із глядачами й слухачами тощо, і особливо – про партнерство між колективом і його творчим керівником, зрештою – саме про досліджуваний нами феномен «індивідуальний стиль керівництва колективом», від чого значною мірою залежить успіх діяльності цього колективу.

У проєкції ж на діяльність дитячого колективу додатково виокремлюються аспекти суб'єктності дитини в навчально-творчому процесі, що спрямовує її особистісний розвиток, висвітлює важливі для кожної дитини питання лідерства, самореалізації і самоствердження тощо. Відтак, ці проблеми значною мірою пов'язані із специфікою творчого процесу загалом і конкретно в певному різновиді колективу, що має спрямовувати готовність

керівника до оптимального керівництва таким колективом, а отже й визначати конкретні аспекти підготовки майбутнього педагога.

Узагальнений образний опис творчості і творчої особистості подають В.Барко, В.Панок, С.Лазаревський, зазначаючи, що «творчість – це завжди вихід за межі заданого», з чим безумовно погоджуємося. Творчі люди, на думку вчених, завжди вирізняються «різкими відхиленнями» від стереотипів і того, що називають «загальноприйнятим», унормованим. Адже творець – це «людина, яка творить на основі неусвідомлюваної активності і переживає найширший діапазон психічних станів, оскільки неусвідомлюване виходить з під контроль раціональної саморегуляції» [6, С.7].

Передусім зазначимо, що категорія творчості і творчого процесу найбільш детально вивчається психологічною наукою, однак і в цих межах існує спектр визначень феномену, які, як правило, не суперечать одне одному, а висвітлюють різні грані цього явища.

До прикладу, Н. Карпенко, спираючись на теоретичний аналіз проблеми творчості, серед інших наводить класифікацію визначень різних дослідників, здійснену свого часу дослідником проблем творчості і креативності П.Торренсом [48, С. 6-8], на що варто звернути увагу стосовно дитячого творчого колективу, оскільки ця класифікація, на наш погляд, є досить узагальненою. Коротко окреслимо ці позиції, спираючись на наведене дослідження. А саме це:

- визначення, що ґрунтуються на продукуванні новизни як власне критерії творчості (М.Генле, А.Ребер, О.І.Тьорстон, М.Стайн), хоча, зрозуміло, що поняття нового може мати різні прояви: новизна з погляду суспільства і новизна для конкретної особистості, яка «відкриває нове для себе»; друге, на наш погляд, має сутнісне значення саме для дитячої творчості і має враховуватися в роботі із дитячим творчим колективом, особливо мистецького спрямування діяльності;

- визначення в яких «творчість» містить зміст, протилежний до конформізму як відсутності власної моделі вибудовування діяльності

(Р.Крачфілд, Є.Старквезер, Р.Уілсон); в цій групі визначень (за П.Торренсом) творчість обов'язково пов'язана з привнесенням оригінальності в погляді на проблему; власне в цьому плані, на наш погляд, і виявляється згаданий вище відхід від стереотипів, сміливість мислення і рішень, що в принципі притаманно дітям, особливо в старшому дошкільному, молодшому шкільному віці, коли ще в їхньому баченні і сприйнятті реальності не сформувалися штампи;

- визначення творчості як процесуального феномену (Ч.Сірмен, Г.Уоллес, А.Осборн та ін.); що важливо для розуміння діяльності дитячого творчого колективу мистецького, зокрема виконавського спрямування; ця позиція в принципі суголосна специфіці мистецької діяльності (музичної, театральної, хореографічної) з огляду на множинність і варіативність мистецьких виконавських інтерпретацій, пошуку способів втілення індивідуального оригінального художнього задуму, що суттєво і для дитячого художнього мислення;

- визначення з позиції розумових здібностей (Дж.Гілфорд), оскільки саме інтелектуальні здібності забезпечують творчі досягнення; зауважимо, що поняття «інтелектуальні здібності» охоплюють не лише прояви творчості в точних науках (математика, фізика тощо), а й власне художньо-творчі сфери. Додамо: з цього приводу доречно згадати й теорію множинного інтелекту за Г.Гарднером [191], де практично всі дев'ять виокремлених ученим типів інтелекту безпосередньо проектується на творчий процес у дитячому колективі, зокрема мистецькому: власне музичний; візуально-просторовий (важливий і для музичної, і для театральної, хореографічної творчості), лінгвістичний, або мовленнєво-вербальний (важливий для аналітико-інтерпретаційної діяльності, а також з огляду на розуміння й декодування знакової фіксації художніх текстів, наприклад, вербальної, або пластичної, або нотної тощо), тілесно-кінестетичний (також невід'ємний від усіх видів мистецької діяльності, але з різними проявами, що притаманні саме конкретній діяльності – сценічно-руховій, музично-виконавській,

танцювальній тощо); логіко-математичний (важливий для чуття й розуміння композиції, форми творів, зокрема й тих, що розгортаються в часі, мають свою логічну процесуальну структуру і художньо-образну драматургію); міжособистісний (розвиненість якого і виявляє себе в колективній творчості, спілкуванні, вмінні чути партнера під час виступу на сцені, під час репетицій у заходженні художнього інтерпретаційного рішення тощо); внутрішньо особистісний (пов'язаний із саморозумінням і самоконтролем, що також важливо під час самопрезентацій, виступів на сцені, пов'язано із самооцінюванням результатів творчості тощо); натуралістичний (важливий як чуття втіленої в мистецтві єдності природи (і ширше – Всесвіту) і людини тощо); екзистенційний (важливий для прояву здатності рефлексії – художньої, тобто рефлексії творів, які вивчаються, а також саморефлексії як осмислення власних емоцій і почуттів щодо мистецтва тощо);

- визначення творчості з позиції її рівнів (К.Тейлор), а саме йдеться про експресивну творчість (спонтанність), продуктивну творчість (як обмежену і контрольовану вільну гру, що породжує наукові і художні продукти); винахідницьку творчість; «детермінуючу» творчість, завдяки якій відбувається продукування нової ідеї, навколо якої виникає новизна.

До цього слід додати й психологічну теорію творчості В. Роменця [126], відповідно до якої творчість постає як процес самовираження особистості і засіб самопізнання, в якому важливу роль відіграє інтуїція, фантазія, зрештою (відповідно до поглядів ученого на вчинок як самотворення людини) творчість розглядається невід'ємно від смислу життя конкретної людини-творця, загалом – культури. Зауважимо: погляди В. Роменця на творчість як віддзеркалення творення людини як найкраще сполучається із проблемою творчого процесу в дитячому мистецькому колективі і має бути враховано його керівником для вибору індивідуального стилю керівництва, а саме як розуміння і впровадження в комунікації з колективом і в самому колективі життєтворчих смислів через мистецьку діяльність.

Звернімо увагу й на дослідження В. Моляко, який розглядає психологію творчості як парадигму *конструктивної* діяльності людини, проставляючи акценти на дослідженні проявів творчого мислення суб'єкта в умовах інформаційного дискомфорту [98], що є актуальним у наш час і не суперечить предмету нашого дослідження, зокрема якщо розуміти «інформацію» широко, тобто розуміти «мистецьку інформацію» як художній текст, який потребує «трансляції» від творця до реципієнта та художньо-образного тлумачення кожним, хто з ним має справу; зауважимо, що І.Бех [12], О.Комаровська [53] розглядають таку «інформацію» стосовно мистецтва не як сукупність відомостей *про* мистецтво, а як безпосередньо художній твір, який спрямовує до реципієнта «емоційні імпульси», що слугують основою для прояву творчості в його інтерпретації теоретичній або виконавській. Зокрема, І.Бех підкреслює, що «Творіння митця – це не логіка життя, а переживання його душі» [12, С.20].

Суголосні думки читаємо також в монографії О. Берегової [9], дисертації О. Злотника [37], у дослідженнях Л. Опарик [110], О. Сокола [139] та інших учених, які вказують на специфіку комунікації в мистецтві, яка уможливорюється за умови дії певного «механізму» породження емоційного зв'язку між повідомленням і реципієнтом.

На наш погляд, таке розуміння мистецької «інформації» формує індивідуальний стиль керівництва творчим процесом дитячого колективу, оскільки містить обов'язковий чинник, поза яким мистецький твір не існує, - комунікацію.

У зв'язку з цим О. Комаровська виокремлює декілька взаємопов'язаних щаблів художньої комунікації, які притаманні творчому процесу в будь-якому виді мистецтва і мистецької діяльності, але передусім – стосовно найбільш поширених у дитячо-юнацькій творчості так званих виконавських видів мистецької діяльності – музичної, хореографічної, театральної. А саме це [162, С.11]:

- як комунікація реципієнта з твором мистецтва (художніми образами, створеними митцем); твір постає як джерело художньої інформації; а результатом комунікації є образ-інтерпретація, створена реципієнтом;

- як комунікація реципієнта з митцем – через ті твори, які сприймає та інтерпретує реципієнт; джерелом інформації є митець, який опосередковує її донесення до реципієнта через просторові і часові кордони в художніх образах; цей ракурс комунікації важливий для поглиблення розуміння художнього образу, створеного митцем і закодованого в певних символах-художньооцінних значеннях;

- як комунікація «навколо» творів мистецтва як спілкування реципієнтів між собою – безпосередньо або опосередковано: в дискусіях, обміні враженнями, через критику, мистецтвознавчі публікації, рецензії тощо; в такій комунікації відбувається пізнання мистецтва суб'єктами через прийняття/неприйняття значень «іншого»;

- як комунікація-саморефлексія реципієнта; декодуючи смисли, закладені у твори мистецтва, реципієнт дослухається до власного життєвого і художнього досвіду, зіставляє його з тим, що пізнав, відзначаючи нове для себе, приймаючи або не приймаючи це нове до свого внутрішнього світу.

Як зазначає О.Кравчук, «завдяки багаторівневості та образно-символічній сутності форм художньої комунікації можливо досягнути та здійснити перетікання фізичної дійсності через образно-чуттєву сферу у безмежність семіотичного та семантичного простору культури [61, С.75].

Як зазначає В.Моляко, в усіх можливих варіантах контакту суб'єкта з інформацією він неминує має «орієнтуватися в реальній і потрібній інформації, щоб здійснювати адекватну поведінку, ту чи іншу діяльність, зрештою адаптуватись до оточення у різних його вимірах» [98, С. 8], тобто суб'єкт має володіти достатньо складним мисленням (проявами розумової діяльності) як «певним варіантом когнітивної діяльності. Зазначимо, що стосовно творчої діяльності в мистецькій сфері варто одразу ж говорити про художньо-когнітивну діяльність, яка спирається на специфіку художнього

пізнання. Причому в контексті творчої діяльності загалом учений спирається на домінування саме конструкторологічного підходу до перебігу творчих процесів та проявів індивідуальних особливостей вже в руслі саме проявів мислення як домінантної складової в структурі розумових процесів [там само, С.9], тобто для нього в дослідженні творчості поняття «суб'єкт» творчості і «конструктор» є тотожними. На цьому підґрунті висувається робоча класифікація рівнів мислення [там само, С.11], яка безпосередньо «накладається» і на творчість суб'єктів дитячого мистецького колективу:

- *найпростіший* (конструюванням лише предметно представлених елементів та їх незначного поєднання),

- *репродуктивний* (в основі – використання конкретного об'єкта, коли не змінюються його функції, структурна композиція; це найпростіша реалізація стратегії аналогізування);

- *продуктивний* (створення нових деталей на основі тих, що вже є, але з привнесенням певних змін; продуктивне конструювання пов'язане з структурними й функціональними перекомбінаціями, переорієнтаціями й базується на пошуках аналогів порівнянь віддалених (біоніка), комбінуванні, реконструюванні; але при цьому «завжди мається на увазі знайомство конструктора зі «старою» конструкцією»);

- *творчий* (привнесення суттєвої новизни на рівні винахідництва, створення унікальних об'єктів з очевидною оригінальністю; творчий рівень передбачає, що знайомі стратегії виявляються в раніше незнайомих формах, при цьому найчастіше йдеться про інтуїтивне вирішення задачі, знаходження раніше невідомого прийому, нерідко це супроводжується проявами несвідомого мислення, досить продовженим часом розробки будь-якого проєкту; велику роль часто відіграють особистісні риси, емоційна зацікавленість, натхнення тощо).

Беручи до уваги узагальнення ученого, з якими погоджуємося, зауважимо: всі ці рівні мають місце і в мистецькій творчості. Однак стосовно дитячого творчого колективу маємо враховувати як індивідуальні прояви

творчості, так і «сукупний» прояв творчості, який постає як «регулятор» вибору індивідуального стилю керівництва його лідером. До того ж враховуємо і феномен розвитку мистецьких здібностей та загалом художньої обдарованості всіх учасників колективу, що також має індивідуалізований вимір і має узгоджуватися керівником у такий спосіб, щоб досягти найвищого спільного, колективного художнього результату і при цьому не знівелювати досягнення кожного учасника колективу з урахуванням різних можливостей.

Адже у творчому процесі, незалежно від сфери творчості, відбувається взаємодія суб'єкта творчості зі світом – через діяльність суб'єкта або ж суб'єкта у взаємодії з іншими суб'єктами творчого процесу. Причому, як зазначає О.Музика, аналізуючи суттєве для колективної творчості поняття «середовище», таке середовище (і природне, і соціальне), в якому живе людина, має одночасно стійкі і мінливі компоненти, а отже – містить дві стратегії, що презентують два типи особистостей – консервативний і творчий, які «змушені» змінюватися відповідно до змін середовища, і – що важливо – бути готовими до змін, які можуть відбуватися. [100, С. 467-468]. Зауважимо, обидва типи особистостей і за цією класифікацією також бачимо в дитячому творчому колективі.

Для усвідомленого вибору індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом важливою є теза О. Музики стосовно того, що творча діяльність унікальна тим, що «знімає проблему конкуренції і через можливість варіативності результатів забезпечує визнання всім учасникам однієї й тієї ж діяльності» [100, С. 470]. Проте учені виокремлюють шість стратегіальних тенденцій, які презентують позиції суб'єктів стосовно розвитку їхнього творчого потенціалу, а саме це:

- копіювання з орієнтуванням на схвалення дорослих, сумлінне творення за зразком;
- відмова від діяльності, що залежить від самооцінки дітьми своїх можливостей виконати завдання;

- творчі домагання – як проміжна тенденція між «нетворчими» і «творчими» стратегіями; у цьому випадку важливо, якщо дитина не отримує схвалення дорослих, то компенсує його визнанням ровесників;
- компілятивно-творча тенденція, тобто використання власного і наслідування інших;
- інвенційно-творча тенденція, що стосується дітей, які цілеспрямовано використовують інтенції для отримання результатів, котрі вже плануються як творчі.

Як підкреслює О.Музика [100, С. 477], «Стратегії творчості є досить гнучким утворенням, оскільки самі базуються на певній ймовірності, недовизначеності. З іншого боку, чітке окреслення напрямків мислення і діяльності, яке задається стратегіями, сприяє довизначенню і досягненню очікуваного результату», з чим погоджуємося.

Безсумнівно, що виокремлені тенденції мають значення і для дослідження стосовно дитячого творчого мистецького колективу. Можемо погодитися також із тим, що, з одного боку, творчість – це потенційно корисний вид діяльності, який сприяє розвитку особистості, а з іншого боку, творчість – це один із видів суспільно схвалюваних діяльностей, досягнення в якому отримують соціальне поцінування і визнання [100, С. 477]; врахування цієї двоїстості має значення для керівника дитячого творчого колективу.

Аксіоматично, що стосовно діяльності дитячого творчого мистецького колективу творчістю є й процес інтерпретації заданого автором художнього тексту, і власне результат, який презентує такий рівень художньо-інтерпретаційного опрацювання тексту, котрий може бути представлений на публіку.

Важливим аспектом керівництва творчим колективом є спрямування діяльності на розвиток творчих здібностей суб'єктів творчого процесу (крім суто мистецьких у певному виді мистецтва і діяльності).

У зв'язку із цим зазначимо, що єдиного визначення творчих здібностей і їхньої природи досі не знайдено. Учені [6] вказують на три основні підходи до вивчення проблеми творчих здібностей, зокрема з погляду їх діагностування. А саме:

1. Творчих здібностей взагалі не існує як таких; натомість у процесі будь-якої діяльності стимулом постають мотивація, цінності, особистісні риси (А. Маслоу та інші). Зауважимо, що саме пізнавальна мотивація виявляє себе в певному виді діяльності (на що вказує, зокрема О.Комаровська, досліджуючи різновиди художньої обдарованості дітей [54], з чим погоджуємося, особливо в контексті нашого дослідження).
2. Творчі здібності, або креативність, є самостійним фактором, незалежним від інтелекту (Д. Гілфорд, К. Тейлор, Я.Пономарьов, Е. П. Торренс); залежно від рівня IQ креативність та інтелект можуть становити єдиний чинник; звідси висновок на підставі теорії «інтелектуального порогу» Е.Торренса про те, що не існує творців з низьким інтелектом, але існує ймовірність бути інтелектуалом з низькою креативністю. Стосовно цієї тези також зауважимо, що більш чітке пояснення креативності знаходимо в дослідженнях О.Комаровської, Р.Пономарьової, М.Холодної, в яких креативність тлумачиться як внутрішньої особистісної якості, стану особистості, що є детермінантою творчого ставлення людини до світу і реалізується в особливому типі її поведінки, коли дитина творить, оскільки «не може не творити» [54, С. 45-46].
3. Високий рівень розвитку інтелекту передбачає високий рівень творчих здібностей і навпаки при тому, що не існує творчості людини як специфічної форми її психічної активності (Д. Векслер, Г. Айзенк, Р. Стернберг, Л. Термен).

Зрозуміло, що коротко окреслені загальні орієнтири феномену творчості для вибору індивідуального стилю керівництва дитячим творчим

колективом мають бути спроектовані в площину специфіки конкретного різновиду творчої діяльності, який визначається видом мистецтва – музичний, театральний, хореографічний колективи тощо, кожен із яких структурується ще в низку різновидів кожен зі своєю специфікою.

Ще раз зазначимо, що, наприклад, дитячий *музичний* колектив може бути інструментальним або вокально-інструментальним ансамблем, оркестром (симфонічним, духовим, естрадним, джазовим, камерним струнним тощо), хоровим (дівоchim хором, хором хлопчиків, змішаного складу).

Дитячий *театральний* колектив може бути театром драматичним або ляльковим (причому працювати з різними типами ляльок), театром тіней, театром пантоміми, дитячою оперою, естрадним театральним колективом, театром пісні, театром моди, театром історичних реконструкцій тощо.

Дитячий *хореографічний* колектив також може зосереджуватися на опануванні народного/народно-сценічного танцю, бального сучасного або історико-побутового танцю, класичної або сучасної, або естрадної, джазової хореографії; вивчати так звані «вуличні» танці тощо; зосереджуватися на одному або кількох напрямках; мати орієнтиром постановки танцювальних номерів-мініатюр або хореографічні та балетні вистави.

В усіх наведених різновидах дитячого творчого колективу «працюють» як загальні виміри, які було вище виокремлено за оглядом теоретичних джерел, так і суто конкретні детермінанти, які формують художнє пізнання і творення колективом спільного творчого художнього «продукту», що має специфіку в різних видах колективів. Зокрема згадане дослідження О.Комаровської, присвячене розвитку художньої обдарованості у дітей з огляду на характерні особливості різних видів мистецької виконавської діяльності, розкриває спільне і відмінне в організації такого розвитку, що можемо застосувати і до питання роботи з дитячими творчими колективами [54].

Спираючись на це та інші дослідження, далі розглянемо особливості різних видів колективів з позиції специфіки виду мистецтва і мистецької творчості.

Музичні дитячі творчі колективи.

Хоровий колектив. Розпочинаємо огляд саме з хорових колективів, враховуючи, що голос є найдавнішим й найприроднішим музичним інструментом, а ансамблевий і хоровий спів – однією із найдавніших форм музикування загалом, ще за прадавніх часів, коли хоровий/ансамблевий спів був частиною синкретичного магічно-культового ритуалу.

У сучасній практиці склалися усталені різновиди вокально-хорових дитячих колективів – власне хори, вокальні ансамблі, які виконують різноманітний жанровий і стильовий репертуар; фольклорні ансамблі. Вокальні і хорові колективи можуть утворюватися за гендерною ознакою, що, звісно, може впливати на характер взаємин, інтереси учасників колективів, а отже і на вибір індивідуального стилю керівництва.

Крім того, не викликає сумнівів, що має значення національна культурна складова, яка формує традицію, що впливає і на стиль керівництва колективом. Як, наприклад, в Україні, де проходить навчання авторка дослідження, саме хоровий спів є національно-культурною ознакою, символом української культури, пізнаваним на міжнародній мистецькій арені.

Інструментальні дитячі музичні колективи також можуть бути представлені спектром варіантів за складом, наприклад, оркестри – симфонічний, духовий, естрадний або джазовий, камерний струнний, народних інструментів; інструментальні ансамблі різного складу за кількістю учасників або ж за інструментами; такі ансамблі можуть бути усталеними колективами або ж створюватися ситуативно, наприклад із числа учасників оркестру для виконання певного твору.

Робота з освоєння музичного виконавського репертуару в кожному з музичних творчих колективів супроводжується пізнанням музичної мови,

художніх стилів, творчості окремих митців, зв'язку музики з іншими мистецтвами тощо

Хореографічні дитячі творчі колективи.

Учасники таких колективів, як правило, обов'язково опановують класичну хореографію, що в більшості різновидів танцювальної діяльності є обов'язковою складовою навчання танцювального мистецтва. Зрозуміло, що в колективах класичної хореографії вона складає основу навчання і творчого процесу. У колективах народно-сценічного танцю класична хореографія також становить підґрунтя для опанування національного танцювального мистецтва рідної культури, а також зразків інших національних культур, що потребує набуття як практичних, так і теоретичних знань та умінь у частині рухової лексики, національного характеру певної культури тощо.

Подібний підхід і в основі опанування історико-побутових (старовинних) танців. Зауважимо, що нині в європейському, зокрема в українському мистецькому просторі значна увага приділяється реконструкціям старовинних придворних танців у контексті вивчення історії мистецтва хореографії тощо.

Одночасно у світі набувають популярності різні види сучасного танцю. З кінця минулого століття прагнення інноваційності та експериментаторства, зокрема в танцювальному мистецтві, зумовило розгортання широкої стильової картини сучасного танцю: modern, contemporary, jazz, waacking, jazz-funk, vogue, freestyle, go-go, dancehall, twerk, hip-hop, house, breakdance, popping, locking, disco. Зауважимо, що цей перелік не є сталим, оскільки постійно оновлюються явища, що його складають, збагачується стильове поле. А участь дітей у таких колективах, кожен із яких має свої індивідуальні риси, якнайкраще сприяє вияву творчої свободи і свободи самовираження, оскільки вони базовані на імпровізації в широкому розумінні. Елементи сучасних різновидів використовуються і в сценічній хореографії [27].

Загалом, синкретичність танцювального мистецтва потребує опанування візуальної складової танцю, зокрема костюмів, зачісок, гриму,

формування чуття стилю. Творчий процес у хореографічних колективах різного типу немислимий поза розвитком музикальності танцівників, а саме чуття ритму, інших виразових засобів, проникнення в які допомагають злиттю рухової пластики із музикою у створенні образу танцю.

Театральні дитячі творчі колективи.

Діяльність драматичного дитячого театального колективу охоплює оволодіння мистецтвом художнього слова невід'ємно від акторської пластики і сценічного руху, набуття умінь написання сценаріїв, дії з усвідомлення синкретизму театального мистецтва тощо. Специфіка мистецтва лялькового театру висуває додаткові завдання розвинутого рухово-координаційного апарату рук, голосової виразності тощо; жанрове різноманіття лялькових вистав додає ще спектр задач для оволодіння цим мистецтвом в учасників дитячих колективів цього напрямку театального мистецтва відповідно віку;

Колективи дитячої опери поєднують завдання занурення в музичне мистецтво і мистецтво драми, спираючись передусім саме на музичний розвиток дітей, що доповнюється усіма складовими театально-сценічного синтезу. Так само колективи, які ставлять дитячі мюзикли, поєднують виразові можливості драматичного дійства, естради, танцювальної складової, музичної складової – вокальної та інструментально-виконавської; усе це потребує від виконавців розвинутої фантазії і чуття стилю й естетичного смаку, підготовленості в усіх зазначених мистецьких площинах, до яких додамо ще й усвідомлення особливостей кіномистецтва, оскільки динамічність розгортання сценічного дійства мюзиклу часто досягається завдяки прийомам кіномонтажу, швидкої змінюваності «кадрів» [7] тощо.

Сучасне сценографічне оформлення в усіх різновидах сценічного дійства часто залучає цифрові технології та ефекти, проте для жанру мюзиклу вони найбільш органічні, що зумовлює ще один аспект підготовки його учасників і вистуває додаткові вимоги до керівників.

Фольклорні дитячі творчі колективи можуть зосереджувати діяльність на опануванні народнопісенного багатства своєї культурної спадщини, освоєння специфічного музичного інструментарію і виконання інструментальної музики, танцювального фольклору, обрядових дійств як прообразу театрального мистецтва тощо; як правило, більшість дитячих музичних фольклорних колективів поєднують пісенну та інструментальну складові; значну увагу приділяють вивченню автентичного матеріалу, а також невід'ємного від нього народного костюму, танцювально-рухового багатства певного краю або регіону, опановують і відтворюють на сцені сценарії обрядів тощо. Танцювальні колективи подібно до музичних також занурюються в специфіку танців певного регіону або краю – специфічну пластику і музичну складові, костюми, характерні сюжети танців; вивчають танець в обрядових дійствах, у поєднанні з пісенним фольклором і музичними інструментами тощо. Дієвою складовою діяльності фольклорних колективів є фольклорні експедиції (на жаль в Україні ця можливість обмежена у зв'язку з воєнною агресією рф), зустрічі з митцями-носіями фольклорної традиції, перегляд відеозаписів тощо.

Підсумуємо. Як зазначалося попередньо, вибір індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом безпосередньо пов'язаний із авторитетом керівника. А власне одним із найсуттєвіших чинників здобуття такого авторитету в учасників творчого колективу, який зазвичай обирається дитиною добровільно, а участь у ньому не є обов'язковою, є розуміння і врахування керівником специфічної природи художньої творчості – як в загальному плані, так і в конкретному жанрово-видовому ареалі.

Відтак, спеціально спрямована професійна підготовка керівника, яка поєднує, крім суто лідерських якостей (1.1) ще й мистецтвознавчу підготовку в напрямі діяльності колективу та щодо зв'язків певного виду мистецтва з іншими мистецтвами, тобто оволодіння широкими знаннями у сфері мистецтва загалом, орієнтування в мистецьких здобутках певного напрямку виконавської діяльності, володіння виконавськими вміннями, вміннями і

знаннями з режисерсько-постановчої роботи, композиції (створення, аранжування, постановка голосу – музиканти, режисерські й балетмейстерські знання та уміння, орієнтування в музичному матеріалі, обізнаність у стилях та історії моди тощо – у сценічних видах творчих колективів).

Ще раз підтверджуємо висловлене в 1.1, що до поля зору керівника входять і знання вікової психології та фізіології, анатомії тощо передусім для успішної діяльності в певному різновиді творчого колективу; моніторинг змін, які відбуваються в учасників колективу сприяє розумінню траєкторії їхнього особистісного, поза чим неможливо вибудувати і впливати на конструктивні партнерські взаємини в колективі.

Отже, вибудовування керівником комунікації в дитячому творчому колективі не буде успішним поза глибоким розумінням специфіки творчого процесу і особливостей розвитку творчого потенціалу кожного суб'єкта.

Разом усе це впливає на оптимальний вибір індивідуального стилю керівництва і сприяє авторитету керівника, поза чим успіх творчого процесу може гальмуватися. А власне поняття індивідуального стилю керівництва доповнює раніше зазначені аспекти фахової підготовленості виокремленим орієнтуванням у специфіці творчого процесу, передусім в обраному різновиді дитячої мистецької творчості.

Далі розглянемо місце підготовки майбутнього вчителя музики до роботи з дитячим творчим колективом саме в напрямі готовності до вибору індивідуального стилю керівництва в системі професійної підготовки.

1.3. Проблематика індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом в освітньому процесі професійної підготовки майбутнього вчителя

На цьому етапі дослідження ставимо за мету окреслити аспект уваги закладів вищої мистецько-педагогічної освіти до підготовки майбутнього вчителя музики до керівництва дитячим музичним колективом саме в

контексті цілеспрямованого вибору індивідуального стилю такого керівництва – за матеріалами навчальних програм і курсів, які наявні у відкритих офіційних джерелах (сайтах університетів України).

Передусім звернімося до огляду потенціалу освітнього змісту, дотично до формування індивідуального стилю керівництва в тих ЗВО, які дисертанткою, яка навчається в українському ЗВО, заплановано для здійснення констатувального та формувального дослідження (власне експеримент буде описано в третьому розділі): Український державний університет імені Михайла Драгоманова (факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського), Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (факультет початкової освіти і мистецтва) та Рівненський державний гуманітарний університет (факультет мистецтв).

Одночасно для порівняння звернімо увагу на підготовку фахівців інших спеціальностей мистецько-педагогічної сфери, які готують у конкретному виші.

Так, слід зазначити, що курс підготовки студентів із теорії диригентсько-хорового мистецтва в *УДУ імені Михайла Драгоманова, факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського* [206] містить ґрунтовну частину змісту, який стосується, крім суто виконавських вимог майстерності диригента-хоровика (культура звуковидобування, чуття стилю, навички читання з листа і транспонування тощо), ще й вимоги, близькі до досліджуваної в дисертації проблеми. А саме вказуються такі чинники, до яких привертається увага укладачами навчального контенту, як мотивація до постійного пошуку творчих рішень, розвиток артистизму, свободи самовираження. Усі ці складові, беззаперечно, є вкрай важливими для формування індивідуального стилю керівника хорового колективу (про що йшлося в 1.1).

Привертає увагу також і вимога освоєння виконавських і педагогічних принципів різних виконавських і педагогічних диригентського шкіл.

Щоправда, більше уваги все ж приділено важливим конкретно фаховим умінням – оволодіння системою навичок досягнення змісту і форми хорового твору, формуванню фахового тезаурусу, оволодіння репертуаром (творами різних стилів і жанрів) тощо. Наголошується і на таких істотних музикантських якостях, котрі є особливо суттєвими для диригента-хоровика, як виконавська воля, концентрація уваги, поліфонічне мислення, оволодіння штриховою палітрою і всіх видів техніки виконавства та ін.

Пов'язаний із цим курсом курс методики викладання диригентсько-хорових дисциплін у ЗВО також спрямований на формування професійної культури майбутніх викладачів. Ця методична складова охоплює оволодіння системою студентами відповідних знань, умінь та компетентностей щодо роботи із дитячими та молодіжними хорами, вимогами щодо художньої-світоглядної позиції майбутнього фахівця – керівника хорового колективу, сформованої у нього художньої картини світу. Усе це також є принциповим і в контексті формування досліджуваного феномену індивідуального стилю керівництва будь-яким художнім виконавським колективом.

Дотичною до досліджуваної в дисертації проблеми є й позиція формування комплексу тих фахових умінь, що стосуються здатності моделювання навчального процесу. Серед таких умінь вказуються конструктивні, організаційні, комунікативні, оцінні тощо, які є суттєвими, знов-таки, саме для роботи із творчим виконавським колективом.

Безумовно, що зазначеному вище (у програмах згаданих курсів) формуванню художнього світогляду сприяють такі дисципліни, як теорія та історія художньої культури, історія мистецтва, які мають опановуватися в комплексі.

Відзначені вимоги стосуються саме підготовки фахівців у сфері мистецтва хорового диригування. При цьому передбачено такі форми як лекції, лекції-дискусії, лекції-концерти, практичні заняття тощо; а власне

зміст курсів і з теорії, і з методики пов'язаний з вивченням хорознавства, музично-теоретичного блоку дисциплін (гармонія, аналіз музичних творів), обов'язкової участі у хоровому класі, а також проходження педагогічної практики з музичного мистецтва. Щодо останньої позиції, то слід зауважити, що така практика може бути пройдена як на уроках мистецтва у ЗЗМО і не концентруватися саме на диригентському аспекті і створенні або керівництві хоровим колективом, так і безпосередньо в дитячому хоровому колективі – у ЗЗСО (в позаурочній роботі), спеціалізованій мистецькій школі, де функціонують хорові і вокально-хорові відділи і відділення, в системі позашкільної освіти художньо-естетичного спрямування, де є хорові і вокально-хорові/ансамблеві колективи тощо.

Немає сумнівів у тому, що під час педагогічної практики вибір індивідуального стилю керівництва оптимально формується в хоровому, вокально-хоровому колективі. Проте, у змісті курсів на цьому увага спеціально не концентрується.

Як бачимо, в офіційних навчальних матеріалах (освітніх програмах, розглянутих на прикладі диригентсько-хорової підготовки студентів) є чимало позицій, дотичних до опанування індивідуального стилю керівництва колективом, проте безпосередньо про цілеспрямоване оволодіння майбутніми вчителями музики необхідними для цього якостями не йдеться.

Звернімося і до вимог підготовки магістрів у тому ж Українському державному університеті імені Михайла Драгоманова, зокрема з хорового і симфонічного диригування, що як раз націлює на майбутню професійну самореалізацію в роботі із творчим музичним виконавським колективом, у тому числі й дитячим [https://drive.google.com/file/d/1Hsnb1uePqGyH37-9fn1azL7_nceN533M/view].

Так, опанування освітньо-професійної підготовки магістрів за програмою «Музичне мистецтво. Диригування» передбачає (як указано на офіційному сайті закладу), що об'єктами вивчення є хорове та симфонічне

диригування, а саме створення та інтерпретація продуктів музичної творчості, концертне виконавство, а також – що суттєво у контексті нашого дослідження – педагогічна майстерність у галузі музичної освіти.

Відтак, заплановано, що здобувачі освіти оволодівають диригентсько-хоровими і диригентсько-симфонічними вміннями та навичками, накопичують концертний досвід, педагогічний досвід, оволодівають основами звукорежисерської і продюсерської діяльності, що суттєво в наш час.

Привертає увагу, що зазначена освітня підготовка містить такі позиції, як освітня політика і лідерство, психолого-педагогічні технології, що є близько дотичними до проблематики індивідуального стилю керівництва, але за умови цілеспрямованої уваги до його формування як особистісного феномену диригента – майбутнього керівника колективу.

Також звернімо увагу на передбачені освітньою програмою результати навчання. А саме «Програмні результати навчання» виокремлюють такі позиції, як: демонстрування артистизму, свободу самовираження, виконавську культуру, волю, майстерність володіння диригентськими техніками, навички репетиційної роботи та концертних виступів, вміння знаходити оптимальні шляхи вирішення виконавських проблем, що є також безпосередньо дотичним до сутності феномену індивідуального стилю керівництва, але не відтворює зміст цього феномену цілісно.

Так само дотичними до досліджуваного феномену є такі вимоги як опора на вітчизняний досвід і національні традиції вокально-хорового/оркестрового мистецтва, що також важливо зазначити, оскільки може передбачати вивчення досвіду видатних постатей музикантів, їхніх особистісних якостей, що виявлялися в спілкуванні із колективами, а отже торкатися і стилю керівництва колективом (хоча у програмових вимогах освітньої програми цей момент неконкретизований).

Далі звернімося також і до огляду теоретичного і методичного підґрунтя підготовки фахівців із *хореографічного мистецтва*, для яких робота з керівництва дитячим творчим колективом також є важливою у професійній самореалізації. Тим паче, що в УДУ імені Михайла Драгоманова, на факультеті мистецтв імені Анатолія Авдієвського функціонує кафедра хореографії.

Так, стосовно методик викладання різних аспектів хореографічного мистецтва на тому ж факультеті УДУ імені Михайла Драгоманова зауважимо, що такі дисципліни більшою мірою торкаються у своєму змісті набуття знань стосовно історії власне хореографічного мистецтва, особливостей і технічних прийомів виконання певних танців, ніж методики роботи із творчим колективом, зокрема дитячим.

Називаємо, наприклад, курс «Методика викладання історико-побутового танцю»
[https://drive.google.com/file/d/1Pbt0MwgW_zINVJfrhzGn8JkDBpTHyMQo/view].

Здобувачі освіти опановують екзерсис історико-побутового танцю в проєкції на його історико-стильовий розвиток (танцювальне мистецтво Європи від доби Середньовіччя й Відродження до кінця доби романтизму); тобто вивчають основні етапи становлення цього різновиду танцювального мистецтва і методику його викладання, а також оволодівають безпосередньо технічними прийомами виконання та виразовими засобами у проєкції на застосування в майбутній практичній роботі.

Цей курс є по суті близьким за вимогами і змістом й до курсу «Теорія викладання історико-побутового танцю».

Подібні висновки робимо і стосовно курсів з теорії і методик викладання інших хореографічних дисциплін (методики викладання сучасного танцю, методики викладання бального танцю та ін.), що пов'язані із теорією та історією танцювального мистецтва в зазначених розділах.

Як зазначено в освітній програмі навчальної дисципліни (<https://drive.google.com/file/d/151g3EScHp-6nbfwFCWslHDQAdIRlxivg/view>), опанування теорії викладання сучасної хореографії передбачає ознайомлення, наприклад, із історією розвитку джаз-танцю, його відмінностями від джаз-модерн танцю, далі – історією виникнення напрямку контемпорарі і методичними аспектами навчання цього стилю (<https://drive.google.com/file/d/17bXaukmP18OrADdhy2uKz8TWzCyU1eCN/view>), історичним підґрунтям розвитку танців хіп-хоп, локінг, джаз-фанк тощо (<https://drive.google.com/file/d/1uFjbMb6VEjLVW6ZIwIZeW7lv-R58BRAk/view>), а також складовими практичних занять, оволодіння певними вправами і методиками їхнього виконання.

Курс із методики викладання сучасної хореографії фокусується й на підготовці майбутніх хореографів до роботи із професійними танцівниками/хореографами та аматорами. Щоправда дещо дотичними до досліджуваного нами феномену індивідуального стилю керівництва колективом постають вимоги до умінь демонструвати виконавську майстерність (зокрема етюди та танцювальні композиції сучасного танцю).

Як відомо, серед дитячих хореографічних колективів суттєвою є частка колективів народно-сценічного танцю, причому переважно українського танцю, що цілком зрозуміло; в Україні, як і для будь-якої національної культури, в центрі уваги постає народне мистецтво цієї культури.

Слід зазначити, що за спостереженнями дисертантки, колективи з різних регіонів України, як правило, першочергову увагу концентрують на танцях саме свого регіону або ж на регіональних виконавських особливостях відомих українських танців (наприклад, «Гопак»).

Можемо провести паралель і з вивченням танцювального або пісенного й інструментального народного мистецтва в Китаї, де в першу чергу вивчаються традиції певної провінції.

Навчальна дисципліна «Народний танець різних регіонів України» в УДУ імені Михайла Драгоманова як раз і передбачає ознайомлення студентів-хореографів із становленням та історичними аспектами розвитку танцювального мистецтва на теренах України – з опорою на специфіку культури історико-етнографічних регіонів (https://drive.google.com/file/d/1nowADFXP1_8t7rDk_CisJ3DeLOEB_rB1/view). При цьому справедливо вказується на інтеграцію мистецьких знань і дотичність становлення українських регіональних танців із танцями інших етносів, які проживають на території України (польських, єврейських, чеських, молдовських, кримсько-татарських, грецьких та багатьох інших) і є складовою української культури.

Цей аспект важливо відзначити, оскільки він є спільним у своїх засадничих позиціях із вивченням різних видів мистецтва Китаю (етнічних традицій різних провінцій, кожна із яких має специфічні регіональні особливості).

Однак, зазначимо, що у вказаній програмі увага, знов-таки привернута до виконавських особливостей і знання історичних відомостей про танець.

Таким чином, освітній процес, під час якого триває підготовка зокрема і керівників дитячих хореографічних колективів різного спрямування, більше зосереджується на оволодінні знаннями з конкретного різновиду хореографії і оволодінні практичними виконавськими вміннями.

Утім звернімо увагу на дисципліну «Практикум з фахової підготовки» для майбутніх хореографів (<https://drive.google.com/file/d/18k76yk6i7q2Z6GA9u-qUWuuQaxtJUFq2/view>), де безпосередньо поставлено задачі підготовки до роботи із колективом, а саме ознайомлення із формами роботи в хореографічному колективі, набуття практичних навичок роботи із танцівниками, підготовка до практичної репетиторської діяльності, а зміст

дисципліни охоплює методику розучування хореографічних творів із аматорами, репетиційну роботу в колективах різного рівня хореографічної підготовленості, методику роботи із солістами, а також із виконавцями технічних елементів.. Як бачимо, увага зосереджується на вкрай важливих аспектах роботи майбутнього керівника колективу, хоча зовсім не йдеться про особистість самого керівника, про його психологічну готовність виконувати таку роботу, про залежність її успішності від індивідуального стилю керівництва колективом.

Далі розглянемо основні позиції підготовки фахівців у *Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка* [205], де на факультеті початкової освіти та мистецтва працює кафедра вокально-хорового, хореографічного та образотворчого мистецтва. Зосереджуємося також на обраному нами для дослідження векторі цілеспрямованої підготовленості майбутніх фахівців до вибору індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом.

Так, Робоча програма навчальної дисципліни «Хорознавство та методика роботи з хором» (https://drive.google.com/drive/folders/1Jz9fDPqFEXtlccoRZLErUUdD_oEQOJky) для підготовки бакалаврів як раз спрямована на підготовку студентів до роботи із дитячими та юнацькими хоровими колективами різних типів і видів на уроках музичного мистецтва у ЗЗСО та у системі початкової спеціалізованої мистецької освіти (мистецькі школи) і передбачає в першу чергу (як зазначено в меті програми) набуття здобувачами освіти необхідних знань, умінь та навичок для самостійної практичної роботи із колективом. Серед компетентностей виокремлюємо такі, які, на перший погляд, стосуються досліджуваного феномену індивідуального стилю керівництва колективом, наприклад, здатність застосовувати знання в практичних ситуаціях, або ж – серед програмних результатів навчання вказується як результат самостійне планування і організація власної професійної діяльності здобувачів освіти. Проте безпосередньо у

окресленому програмою змісті навчання про набуття необхідних керівникові умінь, які би підкреслювали готовність до реалізації таких вимог, не йдеться. При цьому предметом вивчення означено елементи вокально-хорової техніки та хорової звучності та методи роботи з хором.

Студенти як майбутні можливі керівники хорових дитячих колективів оволодівають важливими для професії знаннями про хорові колективи за типами і видами, зокрема дитячі, про співочий голос і класифікацію співочих голосів, будову голосового апарату, передусім анатомо-фізіологічні особливості дитячого голосового апарату, про технічні можливості і об'єктивні вимоги до комплектування хорових партій та про інші сутнісні знаннєві компоненти, необхідні для майбутньої професійної самореалізації в роботі із дитячим хоровим колективом, що стосуються виконавських аспектів (елементи хорової органіки, хорові розспівки, засоби музичної виразовості у хоровому виконавстві, елементи вокально-хорової техніки, робота над дикцією і артикуляцією, інтонуванням, ансамблевим звучанням, методиками розучування творів і роботи над твором).

Висвітлення особливостей роботи диригента над хоровим твором містить вимоги гри хорової партитури, її багатоаспектний аналіз (загальний, музично-теоретичний, вокально-хоровий, виконавський). А щодо оволодіння методикою роботи із хором зосереджується на власне методиці розучування хорового твору і особливостях практичної роботи, що охоплює етапність роботи (показ, технічний і художній етапи, завершальний етап), особливості вивчення творів у різних фактурах тощо.

Крім цього студенти мають ознайомитися з історичними етапами розвитку хорового мистецтва – Античності. Візантії, доби Ренесансу, хорових жанрів XVII – XIX ст., Увага привернута до становлення хорової музики в Україні (партесний спів, класичний хоровий концерт, творчість М.Лисенка, сучасне хорове мистецтво), до красназавчого аспекту (витоки

хорового мистецтва у Східній Галичині, Перемишльської композиторської школи, хорового руху в Галичині початку ХХ ст.).

Майбутні керівники хорових колективів ознайомлюються із особливостями хорового виконавства академічного напрямку співу, народного виконавства тощо.

Як бачимо, у програмі, яка охоплює чимало важливих для підготовки керівників дитячих хорових колективів аспектів, практично не йдеться про індивідуальний стиль керівництва, вибір певного типу якого впливає на успішність діяльності колективу, що є важливою її складовою.

Розглянемо в цьому ж аспекті дотичності до досліджуваного в дисертації феномену навчання хореографічного мистецтва у Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка, зокрема проаналізуємо робочу програму навчальної дисципліни «Теорія і методика навчання українського народного танцю (<https://drive.google.com/drive/folders/1R3UkH7bxWO4LknEhCEwB0izpuCW5IkEB>)», яка є обов'язковою дисципліною за спеціальністю 024 Хореографія галузі знань 02 Культура і мистецтво.

Передбачається, що майбутні керівники дитячих танцювальних колективів оволодівають теоретичним знаннями з історії української народної хореографії, композиційної побудови українського народного танцю, формують практичні навички та уміння сценічного виконання, уміння складати репертуар тощо; оволодівають принципами створення хореографічного твору, термінологією хореографічного мистецтва, уміннями аналізувати проблеми безпеки життєдіяльності людини у професійній сфері, формувати навички їх попередження, вирішення та надання першої допомоги тощо.

Здобувачі вищої освіти, які навчаються за зазначеною програмою, опановують детально історію мистецтва, джерела та історію українського народного танцю різних регіонів України (Центральних областей України, Поділля, Полісся, Волині, Гуцульщини, Закарпаття, звертають увагу на

залежність стилевих особливостей від географічного розташування, характеру праці, побутових умов, лексику українського народного танцю й рухи рук для передачі характерних особливостей; занурюються у жанрову специфіку і класифікацію, усвідомлюють вплив і взаємозв'язок танцювальної лексики національних культур на український танець тощо.

Крім цього майбутні керівники колективів і викладачі хореографії пізнають особливості побудови уроку народного танцю, техніку і методику виконання рухів, навчаються створювати танцювальні комбінації та етюди на основі лексики тощо.

Зазначимо, що увага в цільових аспектах програми привернута також до оволодіння системою методичних засобів, з допомогою яких забезпечується успішне проведення навчального процесу на уроках хореографії. А серед загальних компетентностей (збереження і примноження цінностей, використання рухової активності для ведення здорового способу життя та інших) виокремлюються такі, що є дещо дотичними до проблематики нашої дисертації, хоча й не торкаються її безпосередньо. А саме в програмі серед очікуваних сформованих загальних компетентностей вказується наприклад, здатність забезпечувати високий рівень володіння танцювальними техніками, виконавськими прийомами, застосовувати їх як виражальний засіб; або ж забезпечувати набуті виконавські навички в концертно-сценічній діяльності, підпорядковуючи їх завданням хореографічного проєкту. На наш погляд, така виокремлена вимога є суттєвою частиною комунікації в колективі, а отже значною мірою перетинається із стилем керівництва, якщо йдеться саме про таку діяльність.

Ще ближче до сутності індивідуального стилю керівництва колективом є зазначена в програмових вимогах до майбутніх хореографів здатність здійснювати репетиційну діяльність, ставити та вирішувати професійні завдання, творчо співпрацювати з учасниками творчого колективу, аналізувати і оцінювати результати педагогічної, асистентсько-

балетмейстерської, виконавської, організаційної діяльності тощо, що в сукупності має безпосередній стосунок до індивідуального стилю керівництва колективом.

Чимало уваги у програмі приділено ролі видатних педагогів-хореографів минулого і сьогодення у становленні української школи хореографічного мистецтва, вивченню досліджень з української хореографії, аналізу постановок. Зазначені непересічні імена В.Авраменка, К.Василенка, В.Верховинця, А.Гуменюка, Є.Зайцева, А.Кривохижі, Я.Чуперчука, П.Вірського та багатьох інших видатних діячів хореографічного мистецтва.

Цікаво і цінно, що укладачами програми привертається увага до популяризації української народно-сценічної хореографії та згадок про український танець в художній літературі, пісенній творчості тощо.

Проте формулювань щодо спрямованої уваги до питань керівництва і особистих якостей керівника дитячого творчого колективу ми також не знаходимо.

Далі здійснімо огляд змісту освітньо-професійної підготовки на факультеті мистецтв *Рівненського державного гуманітарного університету* [<https://www.rshu.edu.ua/institut-mystetstv>] також у контексті проблематики дисертації, присвяченої індивідуальному стилю керівництва дитячим творчим колективом.

Так, освітня програма «Музичне мистецтво» (бакалаврський рівень) передбачає підготовку вчителя закладу загальної середньої освіти, спеціалізованої освіти, а також – що суттєво для дослідження індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом – підготовку керівника хору, аматорського колективу (за видами мистецтва), керівника аматорського дитячого колективу. Перелік компонентів містить дотичні до предмета нашого розгляду дисципліни – хоровий клас та практикум роботи із хором, хорове диригування, проходження навчальної та виробничої (педагогічної) практики. Серед вибірових компонентів

зазначається дотичне до проблематики нашої дисертації колективне музикування, клас ансамблевої гри, концертмейстерський клас, музично-театральна діяльність у ЗЗСО. При цьому серед програмних компетентностей привертають увагу здатність до міжособистісної взаємодії, роботи в команді, між професійного спілкування, здатність організовувати роботу на засадах поваги до громадянських прав і свобод людини, здібність до особистісного й професійного самовизначення, самореалізації і саморозвитку впродовж життя, лідерська компетентність.

Крім того, серед фахових компетентностей спеціальності виокремлюється такі, що також перетинаються із поняттям стилю керівництва творчим колективом, хоча і не вказується на формування необхідних для цього якостей, а саме це здатність обґрунтовувати, розробляти, вдосконалювати системи керування освітнім процесом; моделювати його складові з використанням класичних методів та інноваційних підходів (предметно-методична, інноваційна компетентності); здатність забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного учня, залежно від його індивідуальних потреб, здібностей, можливостей, інтересів (психологічна, інклюзивна компетентності); здатність здійснювати моніторинг власної педагогічної діяльності і визначати власні професійні потреби (психологічна, рефлексивна компетентності).

Освітня програма бакалаврського рівня для підготовки хореографів у Рівненському державному гуманітарному університеті передбачає освоєння виконавського мистецтва, основ балетмейстерської, викладацької, методичної діяльності на рівнях початкової, профільної, фахової перед вищої освіти. Тобто метою окреслюється підготовка фахівців у сфері виконавського мистецтва, балетмейстерської діяльності тощо; власне балетмейстерська діяльність безпосередньо пов'язана із роботою керівником танцювального колективу, зокрема й дитячого,

репетитора з балету (танцювального ансамблю, танцювального та хорового колективу, ансамблю пізні і танцю та ін.).

Серед фахових предметних компетентностей програмою передбачено такі, як здатність здійснювати репетиційну діяльність, ставити та вирішувати професійні завдання, творчо співпрацювати з учасниками творчого процесу; застосовувати набуті виконавські навички в концертно-сценічній діяльності, підпорядковуючи їх завданням хореографічного проекту; дотримуватись толерантності у міжособистісних стосунках, етичних і добродійних взаємовідносин у сфері виробничої діяльності; а серед програмних результатів навчання серед інших читаємо про розвиток комунікативних навичок, уміння створювати креативну і позитивну атмосферу в колективі; наявність навичок управління мистецькими проектами тощо.

Метою освітньої програми «Хореографія» в Рівненському державному педагогічному університеті для магістерського рівня підготовки окреслено підготовку компетентного конкурентоспроможного фахівця у галузі хореографічного мистецтва, здатного забезпечити провадження педагогічної, балетмейстерської, організаційно-управлінської, науково-дослідної діяльності у сфері хореографії, в тому числі (що є особливістю програми) на основі відтворення етнокультурної специфіки Полісся та інших регіонів України.

Формуванню індивідуального стилю керівництва колективом може сприяти опанування таких дисциплін, як методики викладання танцювального мистецтва (класичного, народно-сценічного танцю, модерн і джаз танцю, бальних танців тощо). Крім цього, серед обов'язкових компонентів освітньо-професійної програми є «режисура великих та практикум великих хореографічних форм», хореографічний практикум у ЗВО, виробнича практика (асистентська і педагогічна). А серед вибірових компонентів вказуються «Фестивально-конкурсна практика в хореографії», «Фестивальний менеджмент».

Тобто серед обов'язкових компонентів, що безпосередньо дотичні до стилю керівництва колективом, програмою виокремлюються теорія і методика викладання різних видів танцювального мистецтва, виконавська і виробнича практика, мистецтво балетмейстера, а серед вибірових – різноманітні компоненти, пов'язані із різними аспектами танцювального мистецтва, практично кожен із яких дотичний до роботи із творчим колективом.

Зазначимо, що позиції, які стосуються балетмейстерської і організаційно-управлінської діяльності, безсумнівно, торкаються проблематики дисертації – керівництва творчим колективом, зокрема й дитячим, оскільки серед можливих орієнтирів для працевлаштування випускників зазначено таку професію, як репетитор з балету (танцювального ансамблю, танцювального та хорового колективу, ансамблю пісні і танцю та ін.).

У Рівненському державному гуманітарному університеті передбачено підготовку фахівців і за освітньо-професійною програмою «Сценічне мистецтво. Актор» та «Сценічне мистецтво. Режисер», що може мати безпосередній стосунок до роботи із творчим театральним колективом, зокрема й дитячим, як у галузі спеціалізованої мистецької освіти (наприклад, театральні відділення мистецьких шкіл), так і в позашкільній освіті, у позаурочний час у закладах загальної середньої освіти.

Зокрема, програмою «Сценічне мистецтво. Режисер» передбачені такі можливості професійної реалізації, як режисер-постановник, режисер театралізованих заходів та свят, керівник театральної студії, керівник колективу (театрального, самодіяльного та ін.). Серед загальних компетентностей дотичними до предмету дослідження дисертації зазначено такі, як здатність працювати в команді; а серед фахових – здатність до ефективної діяльності у колективі в процесі створення сценічного твору, керівництва роботою і/або участь у складі творчої групи

в процесі його підготовки; здатність до публічної презентації результату своєї творчої (інтелектуальної) діяльності; здатність до спілкування з широкою професійною та науковою спільнотою та громадськістю з питань сценічного мистецтва та виробництва, до взаємодії із представниками інших творчих професій; здатність передавати знання про сценічне мистецтво та практичний досвід фахівцям і нефаківцям.

Програмні результати навчання також містять позиції, що в силу комунікативної природи режисерської творчості стосуються, наприклад, вимоги організовувати, планувати та провадити театральну-педагогічну діяльність; визначати творчі можливості та перспективи особистого розвитку, здійснювати психологічну саморегуляцію; організовувати та керувати професійним розвитком осіб та груп, розробляти та реалізовувати творчі проекти та ін.

Відтак, цілком обґрунтовано серед компонентів освітньої програми у циклі професійної підготовки присутні й такі дисципліни, як організація театральної справи, виробнича практика тощо. Освітньо-професійна програма «Сценічне мистецтво» магістерського рівня також передбачає (дотично до досліджуваного у нашій дисертації феномену індивідуального стилю керівництва колективом) й вивчення організації театральної справи, специфіку творчих колективів, організаційно-управлінську діяльність в галузі культури і мистецтва та ін.

Безумовно, всі означені положення програми передбачають і формування особистості майбутнього фахівця, передусім його особистісних рис, що впливають на ефективність професійної діяльності, серед яких – індивідуальний стиль керівництва має виняткове значення. Однак у вимогах до здобувачів освіти про цей чинник спрямовано не йдеться.

Отже, підсумуємо здійснений на прикладі трьох українських закладів вищої освіти огляд.

Усі заклади обґрунтовано пропонують широкий спектр підготовки фахівців мистецької і мистецько-педагогічної сфери професійної діяльності. У змісті професійної підготовки майбутніх музикантів/учителів музики, хореографів/ викладачів хореографії, режисерів/викладачів тощо закладено дисципліни, які фокусують увагу на реалізації природи певного виду мистецької творчості, котрі безпосередньо дотичні до керівництва творчими колективами різного спрямування. Проте у програмових вимогах увага до формування особистісних якостей керівника, вибору індивідуального стилю керівництва колективом не йдеться в офіційних джерелах, представлених на сайтах закладів.

Разом із тим, українські і китайські учені приділяють значну увагу дослідженню різних аспектів роботи вчителя музики із дитячими творчими музичними (хоровими, оркестровими) і музично-театральними колективами.

Українська мистецька педагогіка і практика відзначена діяльністю широкої мережі загальнодоступних колективів різного спрямування, чимало з яких є відомими і поза межами України, переможцями численних конкурсів та фестивалів. Вивченню різних аспектів роботи із творчими колективами присвячено і достатня кількість досліджень. Наведемо декілька прикладів таких наукових розвідок останніх років для окреслення спектру векторів наукових інтересів учених.

Безпосередньо дотичним до проблематики роботи із творчим колективом є дослідження Г.Савченко [130], у якому комунікативні уміння керівника колективу розглянуто як одно із провідних умов успішної діяльності, оскільки створює підґрунтя для продуктивної комунікації диригента і музикантів. При цьому оркестрове диригування і музикування розглянуто у цікавому ракурсі – як середовище вдосконалення комунікативних умінь у вчителя музики, які будуть необхідними не лише в професії, а й у житті загалом.

Суголосні ідеї читаємо в статті О.Новської, І.Левицької, які розглядають ансамблеве музикування майбутніх учителів музики як ресурс особистісного розвитку і оптимізації фахової підготовки, передусім комунікативних аспектів, що у свою чергу, дозволяє досягати порозуміння та ефективно діяти, розвивати лідерські якості [104].

Т.Потапчук безпосередньо фокусує увагу на професійній діяльності майбутнього диригента оркестрового колективу, вказуючи, зокрема, на особистісні чинники професії, а саме на те, що «майбутній керівник мусить усвідомити об'єктивні психологічні механізми, що лежать в основі його взаємодії з музичним колективом. Свої творчі задуми з оркестром можна здійснити тільки у разі рівноправного спілкування, причому за умови активної допомоги всіх його учасників», що є частково дотичним до індивідуального стилю керівництва колективом [119, С.107-108].

У центрі уваги М.Малахової [82] також постають особистісні якості вчителя, підґрунтям для формування яких є оркестровий колектив, зокрема музикування в ньому. При цьому авторка зосереджується саме на тих якостях, котрі формуються в колективі, але додамо: серед них виокремлюються такі, що необхідні і для керівництва самим колективом, зокрема авторка вказує на педагогічний стиль - як «наявність власного педагогічного «почерку» вчителя, що виражається у певній манері педагогічних дій» і педагогічний імідж як індивідуальний «образ» учителя, що складається із сукупності зовнішніх і внутрішніх чинників [82, С. 52, 53].

Досліджуючи становлення хореографічної освіти, зокрема й діяльність хореографічних колективів в Україні, Т.Благова присвячує значну увагу історичним аспектам розвитку професійної освіти і підготовці педагогів для різних освітніх сегментів – студій, спеціалізованих мистецьких закладів, культорганізаторів тощо, висвітлюючи й перспективи професії балетмейстера в сучасних реаліях. Для нашого дослідження важливим є те, що дослідниця звертається до

постатей відомих особистостей – українських балетмейстерів, хореографів-методистів та їхнього внеску у розроблення теоретичних і практичних концептів національної української хореографічної школи як цілісного феномену, а також простежує динаміку вимог до керівників хореографічних колективів у документах і практичних реаліях в історичній ретроспективі [15]. Окреслюючи перспективи підготовки балетмейстерів, Т.Благова доходить висновку, важливого для нашого дослідження, про те, що суттєвість змістового наповнення балетмейстерської професії педагогічними смислами, які визначають викладацький почерк, морально-етичні регулятиви взаємодії з вихованцями, розкривають просвітницький аспект діяльності тощо, а також різні її аспекти - навчально-виховну, етнографічно-пошукову, організаторську, дослідницьку та ін. [15, С. 422-426].

Не претендуючи на повномірне дослідження питання, окреслимо й деякі аспекти діяльності творчих колективів у Китаї, дотичні до нашого дослідження. Спираємося на праці учених [25; 44; 78; 160 та ін.].

Так, У Китаї також існують дитячі творчі колективи, які відіграють важливу роль у формування світогляду підростаючого покоління, долучення дітей до збереження національних традицій. Таким, наприклад, є Пекінський філармонійний дитячий хор, заснований 1983 року, який має в репертуарі традиційні китайські пісні, ставить театральні композиції і вважається одним із найвідоміших китайських дитячих хороших колективів, що за роки існування виконав 1000 китайських та зарубіжних творів різних стилів, жанрів. Крім цього колективу відомим і знаним у Китаї є Шанхайський молодіжний хор (Shanghai Youth Choir), Шанхайський хор дитячого радіо (Shanghai Children's Radio Chorus), «Весняний дитячий хор» (Spring Children's Choir) Шанхайської спілки студентських мистецтв [25], кожен із колективів відзначається цікавим репертуаром і високою професійністю, зрозуміло, завдяки знаним керівникам.

Важливо, як зазначає Лю Фань [78, С. 161], що стрімкий розквіт хорового мистецтва відбувається вже наприкінці ХХ-початку ХХІ століття у зв'язку із тим, що в Китаї протягом ХХ століття за диригентський пульт ставали або зарубіжні музиканти, або ж китайські, але ті, що здобували освіту в Європі або США. Власне хорове диригування як окрема спеціальність було впроваджено в музичних закладах Пекіну і Шанхаю лише у 1980-х роках, а в Центральній консерваторії в Пекіні – аж у 2002, хоча власне хорове виконавство в Китаї активізувалося із середини ХХ століття, при чому вказувалося на його виняткове виховне значення за доби Культурної революції [78, С.152] Наразі розгортається діяльність регіональних хорових центрів [25], працюють численні професійні і аматорські колективи, які виконують певну частину світової хорової музики, але переважно пісенний матеріал, заснований на національних традиціях.

Цікаве дослідження історії оркестрової культури Китаю здійснює Кан Їнчжен [44], підкреслюючи паралельне збереження стійких позицій традиційний інструментів і впровадження західного інструментарію в оркестрову практику з початку ХХ століття, створення симфонічних оркестрів на Півдні і Півночі Китаю, тобто на тлі розгортання процесів вестернізації китайської музичної культури [44, С. 2].

Серед найцікавіших професійних колективів визнано Хор симфонічного оркестру Китаю, заснований ще у 50-ті рр. ХХ століття, Хор державного Великого театру Китаю, Великий хор Китайського телерадіомовлення в Пекіні, Хор Шанхайського оперного театру та інші [78]. Цікаво, що розквіт хорового виконавства, а отже і професіоналізм керівників, є настільки помітним, що Китай на початку ХХІ століття перетворюється на світову концертну сцену, на якій, наприклад, проводяться такі мистецькі події, як Всесвітня хорова олімпіада (2010) за дорученням Міжнародної хорової асоціації «Musica mundi» («Музика Світу») [78, С. 173]. Вивчаючи загальну картину розвитку хорових

колективів, Лю Фань та інші дослідники відзначають, що він був насамперед пов'язаний із підсиленою увагою саме китайських диригентів до національних традицій. Саме із цим чинником розглядаються діяльність визначних постатей, із чим, безумовно, пов'язаний й індивідуальний стиль їхнього керівництва колективами.

Досліджуючи традиції інструментального виконавства в Китаї, в тому числі й стосовно дитячого та молодіжного, Хуан Тайлун [160] відзначає, що в традиційній китайській музиці, яка пов'язана, зрозуміло, із народним інструментарієм і жанрами й завжди лунала під час різноманітних свят, поховальних обрядів, церемоній при дворі, невід'ємно від танцювальних дійств, маючи регіональну специфіку тощо, здавна створено безліч інструментальних творів; а традиційний китайський оркестр складався із близько ста різних інструментів, де найчисельнішою була струнна група, що об'єднувала близько 30 смичкових і щипкових [160, С. 138]. І що цікаво, не існувало історично чіткої межі між сольними і ансамблевими творами для народних інструментів, тобто твір міг виконуватися і сольо, і ансамблем. Особливістю є багатоголосний склад ансамблевої китайської традиційної музики: вона виконувалася на декілька голосів у такий спосіб, що кожен голос відтворювався іншим виконавцем [160, С. 139].

Водночас Кан Їнчжен, досліджуючи становлення оркестрового виконавства, називає імена і значення просвітницької діяльності зарубіжних музикантів у їхньому впливі на китайське виконавство (Ж.Ремюз, Р.Харт та ін..), а також діячів китайського мистецтва, зокрема Цай Юаньпея, Сяо Юмея, які спиралися на західний досвід і традиції, все ж розробили на цій основі систему навчання професійних виконавців і диригентів, представників першої генерації професійних китайських диригентів-керівників оркестрових колективів (Лі Делунь, Цао Пен, Хуан Сяотун, Чжен Сяоїн), які пропагували європейські оркестрові традиції [44].

Одним із характерних типів ансамблевого виконавства було і залишається традиційне поєднання-діалог музичного-інструментального і танцювального ансамблів у єдине ціле, що висуває особливі вимоги і до постановників танців у сучасному відтворенні давніх національних традицій, на що вказує зокрема Лі Чжи [70; 71].

Звернімося до низки наукових досліджень для виявлення у проблематиці питань підготовки керівників колективів у системі музично-педагогічної освіти в Китаї саме досліджуваний нами аспект формування особистості керівника колективу та вибору ним індивідуального стилю керівництва.

Так, зокрема, близьким до проблематики дисертації є дослідження Ху Маньлі стосовно підготовки майбутніх учителів музики до роботи із вокальними ансамблями [163]. Автор на підставі аналізу теоретичних джерел і педагогічної практики діяльності таких колективів підкреслює, що сучасний педагог-музикант повинен бути готовим до роботи із різними видами учнівських вокально-хорових ансамблів. Причому, на слушну думку автора дослідження, підготовленість майбутнього керівника передбачає комплекс якостей: наявність особистісної потреби в самореалізації саме в роботі з колективом, мистецьку ерудованість, комунікативні уміння у поєднанні із співацькими навичками, творчу активність тощо [163, С.7]. Цікавими і дещо такими, що перетинаються із нашим баченням феномену індивідуального стилю керівництва творчим колективом, є обґрунтовані Ху Маньлі педагогічні умови підготовки вчителів музики до роботи із вокальними ансамблями, серед яких – умова створення атмосфери психологічного комфорту навчання (на основі врахування особливостей адаптації студентів до засвоєння нових умінь вокально-хорової підготовки), а також педагогічна умова оптимізації міжсуб'єктної взаємодії викладачів і студентів (на основі широкого впровадження партнерських стосунків у професіоналізацію підготовки студентів як керівників вокальних ансамблів) [163, С.8], що варто взяти до

уваги. Однак, зазначимо, що йдеться про комфортність для підготовки самих студентів, а не про підготовку студентів до умілого створення такої атмосфери в майбутньому спілкуванні із учасниками колективів, з якими їм доведеться працювати у професійному житті; аналогічне зауваження висловимо і стосовно другої виділеної нами педагогічної умови.

Отже, підсумуємо. І в Україні, і в Китаї діяльність творчих колективів, зокрема і дитячих потребує спрямованої підготовки керівників. Така підготовка є предметом уваги як у освітніх програмах закладів вищої мистецько-педагогічної освіти, так і в наукових дослідженнях діяльності колективів. Проте увага до індивідуального стилю керівництва практично не приділяється, хоча зазначаються і вивчаються окремі чинники, які є дотичними до сутності феномену, в той же час не утворюючи цілісності бачення.

Огляд, здійснений у 1.3, підтверджує попередні теоретичні висновки і націлює на розроблення методичних засад формування досліджуваного феномену у майбутніх учителів музики.

Висновки до першого розділу

У розділі на підставі теоретичного аналізу уточнено суть поняття «індивідуальний стиль керівництва творчим колективом» у психолого-педагогічному та естетико-мистецтвознавчому вимірах. А саме індивідуальний стиль керівництва творчим колективом є особистісним феноменом, комплексом якостей, основними орієнтирами сформованості якого в *психолого-педагогічному вимірі* постає здатність забезпечувати суб'єктність кожного учасника колективу у прагненні творчого успіху – спільного і свого власного для самовираження саме у творчому процесі, що забезпечується особистісною гнучкістю керівника; мобільністю його реагування на різноманітні творчі і поза-творчі ситуації в колективі; обґрунтованістю вибору способів комунікації з усіма суб'єктами-вихованцями; а з *естетико-мистецтвознавчого погляду* визначається здатністю педагога до забезпечення *ансамблевості* як художнього результату виконавсько-інтерпретаційної діяльності колективу як цілісного мистецького організму, що базується як на мистецькій підготовленості власне керівника, так і на мистецькій розвиненості всіх суб'єктів; а разом безпосередньо впливає із першої – психолого-педагогічної – складової феномену.

Відтак *змістова структура* феномену сформованості в майбутнього вчителя музики індивідуального стилю керівництва творчим колективом може бути представлена у взаємозумовлених компонентах, кожен із яких увібрав психолого-педагогічний та естетико-мистецтвознавчий виміри, а саме:

- *когнітивний*: а) когнітивний психолого-педагогічний (обізнаність у психологічних особливостях функціонування дитячого колективу, психології, педагогіці і методиці розвитку мистецьких здібностей дітей); б) когнітивний фаховий мистецький (обізнаність у сфері виду мистецтва, що є основою діяльності колективу, та у сфері інших мистецтв);
- *ціннісно-мотиваційний* (цінності у сфері між особистісних взаємин; мотивація до самоконтролю оптимальності вибору індивідуального

стилю керівництва дитячим творчим колективом; мистецькі цінності керівника);

- *діяльнісний* (діяльнісно-методичний і діяльнісно-виконавський: методичні уміння опанування репертуару колективом, дії, спрямовані на мистецький розвиток суб'єктів; фахові виконавські уміння);
- *комунікативний* (здатність до міжособистісної комунікації і партнерства, авторитет; уміння встановлювати творчі взаємини в колективі, перетворення кожного учасника на суб'єкта творчого процесу; а також уміння художньої комунікації із творами та артистизм у впливі на колектив для зараження його творчими ідеями).

Оскільки індивідуальний стиль керівництва колективом зовні виявляє себе насамперед у комунікації керівника із суб'єктами, комунікативний компонент є стрижневим орієнтиром сформованості досліджуваної якості вчителя музики, який забезпечується змістом решти компонентів.

З'ясовано, що вибудовування керівником комунікації в дитячому творчому колективі не буде успішним поза глибоким розумінням специфіки творчого процесу і особливостей розвитку творчого потенціалу кожного суб'єкта. Природа мистецтва і мистецької діяльності колективу висуває до керівника додаткові фахові вимоги, зокрема до оволодіння широкими мистецтвознавчими знаннями в певному напрямі виконавської діяльності, а також у синтезі мистецтв, враховуючи що виконавська творчість колективу завжди пов'язана зі сценою, тобто візуальним сприйняттям, що диктує певні параметри представлення творчих здобутків. До поля зору керівника входять і знання вікової психології та фізіології, анатомії тощо передусім для успішної діяльності в певному різновиді творчого колективу; моніторинг змін, які відбуваються в учасників колективу сприяє розумінню траєкторії їхнього особистісного, поза чим неможливо вибудувати і впливати на конструктивні партнерські взаємини в колективі.

Для виявлення місця проблематики формування індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом проаналізовано освітні програми

закладів вищої мистецько-педагогічної освіти в Україні, які є офіційними нормативними документами, а предмет уваги до феномену індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом, а також праці китайських учених, у яких висвітлюються питання освіти в Китаї в аспекті зацікавлення дисертантки, та наукові розвідки українських учених, які вивчають різні аспекти роботи із дитячими творчими колективами.

З'ясовано, що в освітні програми закладено значний потенціал професійного розвитку майбутніх педагогів мистецтва, однак спрямована увага до фориування досліджуваного феномену, від чого безпосередньо і уттево залежить успішна діяльність колективу, практично не приділяється.

Натомість учені, досліджуючи різноаспектно дотичні до предмету дисертації аспекти, торкаються і деяких окремих складових феномену, однак відокремлено, що не забезпечує його цілісність.

Таким чином, у першому розділі розв'язно перше, друге і третє завдання дисертації.

Результати матеріалів розділу частково відображено в публікації авторки [73; 74].

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ КЕРІВНИЦТВА ТВОРЧИМ ДИТЯЧИМ КОЛЕКТИВОМ

У розділі обґрунтовано комплекс методичних засад формування в майбутніх учителів музики індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом, які охоплюють виокремлення і обґрунтування вибору найбільш дієвих педагогічних підходів, педагогічних принципів формування досліджуваної якості, а також опис відповідних педагогічних умов із дотриманням виокремлених підходів та принципів (2.1); у 2.2 обґрунтовується методика, яка вибудовується на окреслених педагогічних підходах і принципах та пропонується структурно-функціональна модель процесу формування (2.2).

2.1. Педагогічні підходи, принципи та умови формування у майбутнього вчителя музики індивідуального стилю керівництва творчим дитячим колективом

На підставі уточнення сутності феномену «індивідуальний стиль керівництва» у проекції на освітній процес у дитячому творчому колективі визначаємо комплекс методичних засад, який охоплює педагогічні підходи та принципи формування досліджуваної якості в майбутніх учителів музики, а також педагогічні умови. Разом врахування педагогічних підходів, дотримання педагогічних принципів, а також реалізація педагогічних умов забезпечують результативне функціонування методики (буде розглянуто у 2.2).

Як найбільш суттєві *педагогічні підходи* виокремлюємо діалогічний, середовищний, суб'єктний, діяльнісний, мистецько-інтегрований.

Діалогічний підхід (Ш. Амонашвілі, Г. Балл, І. Бех, І. Зязюн та ін.) усе більше визнається дослідниками і практиками як орієнтир і безпосередньо

форма освітнього процесу, де в основі лежить спілкування суб'єктів, у процесі якого набуваються знання, уміння і відбувається особистісний розвиток кожного учасника діалогу. Діалогічне спілкування рівноправних суб'єктів сприяє вибудовуванню спільних рішень без дискримінації пропозицій і думок будь кого, гарантує повагу до співрозмовників і співтворців (скільки йдеться про діалог у мистецькій діяльності).

Вибудовування діалогу так чи інакше переводить освітній процес на рівень взаємодії, включаючи цінності кожного учасника діалогу [4; 5], в тому числі й опору на мистецькій цінності, що суттєво для нашого дослідження. Крім того, слід підкреслити таку сутнісну для мистецької діяльності рису, що творення образу в мистецтві так чи інакше спирається на діалогічність як основу художнього мислення [162].

До того ж не забуваємо, що діалогічний підхід невід'ємний від *особистісно орієнтованого* (Г.Балл, І.Бех, М.Боришевський, Н.Дічек та ін.) і *діяльнісного* (Г.Костюк та ін.).

Особистісно орієнтований підхід в освіті є орієнтиром гуманістичної освіти, означає визнання самотності особистості – її здібностей і талантів, її потреб, її права на те, щоб визнавалися і шанувалися її уподобання, цінності і неповторність, право на вибір власної життєвої траєкторії тощо.

Визначаючи сутність особистісно-орієнтованого виховання (додамо – і навчання, оскільки мистецтва освіта аксіоматично є злиттям суто дидактичних і світоглядних чиників, - Л.К.), І.Бех (у низці праць) вказує, що ми не можемо спиратися на нормовані впливи на особистість та не маємо права на ігнорування її воле виявів і психологічного тиску. В основу процесу має бути покладена педагогічна дія заклику до особистісної взаємодії, результатом його постає «повноцінне емоційно насичене і суспільне значуще, сумісне, творче життя педагога і вихованців, яке відповідає їхнім основним соціогенним потребам» [11].

Саме через таке ставлення до особистості створюються підстави і умови для якнайповнішого самовираження, пробудження ініціативності,

набуття професійних і наскрізних життєвих компетентностей, уміння само формування, самоповаги тощо. Дотримання особистісно орієнтованого підходу означає опору у процесі навчання на суб'єкт-суб'єктну взаємодію – викладачів та здобувачів освіти, здобувачів освіти між собою

Тобто, як бачимо, особистісно орієнтований підхід невід'ємний від діяльнісного і суб'єктного.

Діяльнісний підхід спрямовує освітній процес на те, що усі знання та вміння особистість набуває через практичну складову навчання, тобто у діяльності: через діяльність вони формуються і у відповідь саме на застосування у діяльності спрямовуються. Відтак, відповідно до сучасних напрацювань педагогіки йдеться про формування компетентнісної сфери. Власне на цьому вибудовується в українській системі освіти концепція Нової української школи із врахуванням того, що компетентнісний підхід актуалізується в освітніх системах усього світу, а його реалізація в мистецькій світі спирається на те, що (як узагальнює Чжоу Тінтін [171, С.45-46]) поняття компетентність передбачає розвиток якостей, котрі в сукупності сприяють успішній професійній діяльності; йдеться про інтерес до сфери діяльності, стосовно якої формується компетентність, мотивацію до саморозвитку в цій діяльності зокрема, емоційну сереру як основу для проживання знання і утворення цінності, зокрема як професійної цінності, і – що особливо слід виокремити в контексті нашого дослідження, - усвідомлену готовність і спроможність практичного застосування знань та умінь у діяльності, ініціативність до діяльності у поєднанні із здатністю координувати діяльність тощо.

Мистецька освіта, а отже і фахова підготовка вчителя музики в принципі неможлива без опори на діяльнісний підхід, що є аксіомою передусім для виконавських мистецтв, де виконавство (гра на музичному інструменті, акторська гра) вже є олюдненою практичною мистецькою діяльністю.

Як бачимо, діяльнісний підхід у сучасній освітній парадигмі є злитим із *компетентнісним підходом* до навчання мистецтва, а отже і до однієї із його складових – формування умінь працювати із творчим колективом, тобто до формування індивідуального стилю керівництва таким колективом, зокрема дитячим.

Компетентнісні аспекти важливі з огляду на те, що майбутній учитель музики має через мистецьку діяльність сформувати у своїх учнів і вихованців творчих колективів як предметні мистецькі, так і низку наскрізних життєвих життєвих компетентностей, що є важливою метою навчання мистецтва дітей, а отже і підготовки самого вчителя, яку би сферу творчої реалізації він не обрав.

Суб'єктний підхід (Н.Арістова, З.Карпенко, О.Савченко, В.Татенко, В.Ягупов та ін.) відображає визнання і формування суб'єктності особистості, що в контексті мистецької освіти означає само активність особистості, яка не хоче відчувати себе об'єктом сторонніх впливів, прагнучи самоусвідомлення і формування власної спроможності впливати на своє життя і на оточення, зокрема мистецькі процеси загалом. Як зазначає О.Галян [21], суб'єктний підхід означає ставлення до особистості як суб'єкта життєздійснення, утім потребує уточнення в контексті того, що категорія суб'єктності розкриває внутрішні детермінанти діяльнісних проявів сучасної особистості, спираючись на її внутрішній потенціал і розкриваючи його.

Звернімо увагу на узагальнення Н. Арістової, яка, спираючись на низку досліджень суб'єктності, тлумачить феномен у контексті освіти як умову, що забезпечує здатність активного оволодіння професією і професійного самовдосконалення [3], що має безпосередній стосунок до нашого дослідження і логічно транспонується в мистецьку освіту і процес фахової підготовки майбутнього вчителя музики.

Загальні педагогічні принципи пов'язані із виокремленими взаємозумовленими в контексті дотримання науково-педагогічними підходами як складовою методичних засад формування індивідуального

стилю керівництва дитячим творчим колективом незалежно від напряму діяльності колективу у певній сфері мистецької творчості.

Виходячи із того, що попередньо (в 1.1) як інтегральний компонент феномену індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом було визначено комунікативний, відтак виокремлювані далі педагогічні принципи концентруються саме навколо змісту цього особистісного компоненті.

Принцип суб'єктності і варіативності освітнього процесу, вільного вибору життєвої траєкторії. Передбачається, що саме посилення дотримання цього принципу в професійній фаховій підготовці майбутніх учителів музики в ЗВО націлюватиме їх дотримання цього принципу і в дитячому творчому колективі, передусім на визнання вже ними права на творчу самостійність, на пропозиції власних інтерпретаційних рішень, організаційних рішень тощо інші дітей-учасників колективів, повагу до їхньої особистості, їхніх мистецьких уподобань, художніх смаків, права на вибір репертуару, поваги до висловлювань оцінок творів і результатів творчості тощо.

Як зазначає Н.Арістова, досліджуючи феномен суб'єктності, його зміст постає як інтегральна системна якість особистості, що виявляє себе в тому, наскільки особистість переконана у власній готовності і здатності «активно, самостійно, незалежно, творчо й автономно організовувати та здійснювати різні види перетворювальної діяльності в нестандартних ситуаціях задля отримання нового досвіду» [3, С.54-55]). Учена наполягає на визначення головної ознаки суб'єктності як «готовності людини виходити за межі власного життя й особистих інтересів у швидко змінюваних умовах розвитку суспільства, готовності приймати творчі рішення в нестандартних життєвих ситуаціях за умови сумлінності, співробітництва та відкритості новому досвіду, а також здатності передбачати позитивні й негативні наслідки своїх дій у повсякденному житті» [3, С.54]. Погоджуючись з ученою, все ж іще раз уточнімо: в нашому дослідженні йдеться про принципи визнання права на

суб'єктність у майбутніх учителів музики, яке вони осмислюють і формують здатність транслювати на творчі взаємини в подальшій професійній діяльності, передусім (у контексті дисертації) на визнання суб'єктності кожного вихованця дитячого творчого колективу, якщо обирається така можлива площина для професійної самореалізації; означає також орієнтування на особистісні і мистецькі цінності колег і партнерів у колективі.

На підтвердження цього наводимо думку В.Татенка. Загалом принцип суб'єктності (як і пов'язаний із ним принципом вчинку) В.Татенко називає загально психологічним принципом і пов'язує із суб'єкт-суб'єктною взаємодією індивідів на їхніх об'єднань, «згідно з яким кожний з учасників різних видів і форм взаємодії (міжособистісної, міжгрупової, безпосередньої чи опосередкованої тощо) має мислитися не тільки і не стільки як об'єкт зовнішніх впливів, а й обов'язково як реальний чи, принаймні, потенційний суб'єкт (носій, ініціатор, автор, творець) свого соціопсихічного життя – індивідуального і суспільного» [147, С. 97]. Відповідно дотримання цього принципу і олюднюється через свої зовнішні прояви – реальні вчинки; відтак, на думку вченого, реальне дотримання цих принципів «слід оцінювати з огляду її відповідності критеріям моральної співтворчості та взаємної готовності до самоперевершення і самопожертви заради добробуту іншого, успішного становлення та самоактуалізації останнього в якості суб'єкта свого індивідуального і суспільного життя» [там само].

Принцип суб'єктності пов'язаний із *принципом гуманізації освітнього процесу*, передусім у дитячому творчому колективі. А отже передбачає його дотримання і в процесі підготовки майбутніх учителів музики, особливо під час творчої діяльності у відповідних їхньому фаху студентських творчих колективах.

Поєднання цих двох площин буде дієвим на умови цілеспрямованого встановлення зв'язку між дією принципів у свідомості студентів-музикантів, які націлюються на рефлексію того, як їхня власне діяльність у

студентському колективі може проектуватися на можливу діяльність із дитячим колективом, а саме на те, в який спосіб створюються в студентському колективі умови для їхнього власного самовизначення, що вони хотіли б удосконалити і що б вони «взяли із собою» в майбутню професію.

Принцип поєднання естетико-мистецьких і психолого-педагогічних параметрів підготовки майбутніх учителів музики в освоєнні всіх фахових дисциплін спрямовано на спілкування з можливою аудиторією в майбутній професійній самореалізації.

Дотримання цього принципу передбачає, що націленість майбутнього вчителя музики на педагогічну процесію, зокрема на діяльність із дитячим колективом висуває до нього не менші вимоги щодо виконавської підготовки його як музиканта, ніж в разі, якби майбутній випускник мистецького факультету обирав виконавську сферу професійної самореалізації як пріоритетну. Водночас цей принцип передбачає підготовленість майбутнього вчителя музики до педагогічних аспектів діяльності, зокрема його націленість на формування таких само виконавських умінь у інших особистостей, зокрема в учасників дитячого творчого колективу, а також власне компетентнісну підготовку у сфері вікової педагогічної психології. Останнє охоплює як розуміння загальних тенденцій вікового становлення особистості, так і розуміння процесів розвитку відповідних мистецьких здібностей – передусім у тому різновиді мистецької діяльності, в якій працює дитячий творчий колектив (описано у 1.2).

Принцип проблемного навчання. Цей принцип пов'язаний із принципом поєднання естетико-мистецьких і психолого-педагогічних параметрів підготовки майбутніх учителів музики. Проблемне навчання є загально педагогічним принципом. Утім спроектований у контекст дисертації цей принцип конкретизується, а саме він передбачає включення питань управління колективом і лідерства в дисципліни методичного спрямування, передусім у методики/практикуми роботи із дитячим творчим колективом.

Так само взаємопов'язаним із усіма попередньо сформульованими принципами є *принцип діяльнісного формування готовності до вибору сфери професійної самореалізації* в дитячому творчому колективі, оскільки він передбачає завчасне усвідомлене ознайомлення із можливими труднощами і способами вирішення проблемних ситуацій – творчих і міжособистісних, що також базовані на творчих взаєминах.

Отже, із цього випливає ще один принцип – принцип *побудови освітнього процесу націлено на актуалізацію мотиваційної сфери і збагачення цінностей* майбутніх учителів музики щодо пошуку напрямку професійної самореалізації, у тому числі і в дитячому творчому колективі.

Враховуючи домінантні педагогічні підходи та педагогічні принципи формування індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом, а також уточнення сутності феномену, логічно визначаємо необхідні і достатні *педагогічні умови* вибудовування змісту та організації освітнього процесу в досліджуваному сегменті.

Такі умови структуруються в ієрархію, де присутні стрижнева умова та низка інших, завдяки дотриманню яких ця стрижнева буде зреалізована.

Стрижнева – усвідомлена проекція власної діяльності майбутніх учителів музики в студентському творчому колективі на можливу професійну самореалізації в колективі дитячому на підґрунті креативного пошуку та прагнення успіху.

Ця стрижнева умова передбачає рівноцінність дотримання всіх виокремлених найсуттєвіших у контексті дисертації принципів формування індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом.

Реалізація цієї умови передбачає активізацію діяльнісного і комунікативного підходів, а також формування ставлення з боку викладачів до студентів як суб'єктів студентських колективів та міжособистісну комунікацію на основі діалогу між викладачами і студентами, між студентами.

Досягти такого усвідомлення можливо на підґрунті наскрізного мотивування до таких зв'язків в уявленні майбутніх учителів музики. Причому йдеться як про націлення їх на осмислення творчих взаємин у студентському колективі, так і в процесі комунікації з іншими учасниками освітнього процесу (викладачами, однокурсниками-партнерами, однокурсниками-глядачами).

Як зазначає Г. Савченко, така діяльність на підґрунті оволодіння уміннями колективного музикування (оскільки йдеться насамперед про педагогів-музикантів) оптимізує оволодіння навичками гри на інструментах, набуття умінь ансамблевого музикування, професійного спілкування, а отже розвиток творчих здібностей у широкому розумінні в комплексі із професійно-особистісними якостями майбутніх учителів музики [130].

Тобто, з іншого боку, участь у студентському творчому колективі для майбутнього вчителя музики є однією із найдієвіших форми власної виконавської (музично-інструментальної, вокально-хорової, диригентської, сценічної тощо) підготовки, яка реалізує і спирається на індивідуальну виконавську підготовку і водночас передбачає набуття комплексу виконавських партнерських умінь, здатності професійної мистецької комунікації, що спирається на збагачення мистецько-когнітивної сфери щодо знання художніх стилів, виконавської специфіки творів різних стилів, ознайомлення із новими мистецькими явищами тощо.

Комплексність підготовки до керівництва дитячим творчим колективом передусім враховує, що такий колектив спирається на залучення дітей до виконавської сценічної діяльності. Отже, крім власне опанування мистецьким мета ріалом, передусім виконавським репертуаром, має й інший бік сценічного представлення – зовнішній візуальний. Цей зовнішній візуальний бік сценічного виступу, без сумніву, впливає на сприйняття інтерпретації твору глядачами-слухачами, що висуває додаткові і важливі вимоги до підготовленості колективу до демонстрації творчих досягнень. З одного боку, ці вимоги стосуються у вузькому розумінні зовнішнього

вигляду учасників колективу і колективу як цілісності, що формує сценічний образ (костюм, обладнання сцени, наприклад, однакові стільці та пюпітри у музикантів, обкладинки нотних текстів тощо, організований вихід на сцену, гармонійний поклон тощо, більшість таких деталей є, як відомо, проявом ансамблевого чуття в широкому розумінні). З іншого боку, суттєвим є прийняття цих зовнішніх параметрів як сценічного образу не тільки колективу, а й конкретних творів або ж програми виступу в цілому. Наприклад, виконання фольклорних творів буде органічніше сприйматися, якщо до нього додати відповідний костюм, реквізит, відеоряд тощо; так само створюватимуть атмосферу виконання й певні деталі зовнішнього образу в разі виконання творів, що належать різним національним культурам. Виконанню академічних творів (музичних або танцювальних тощо) також сприятиме «академічний» зовнішній вигляд, можливо із підкресленням додаткових деталей, а також відповідна пластика і темпоритм рухів виконавців тощо. Тобто успіху сценічного виступу, крім власне цікавої і відпрацьованої виконавської інтерпретації, сприятиме орієнтування керівника колективу у виражальних можливостях візуального ряду для створення єдиного сценічного образу як полі художнього, що потребує і відповідної системної підготовки.

Тож можемо виокремити як суттєвий для успіху колективу і як складову підготовки, що впливає на індивідуальний стиль керівництва колективом, ще й *полі художню підготовку* майбутнього вчителя музики.

Слід зазначити, що наразі в усіх ЗВО України мистецько-педагогічного спрямування передбачена така підготовка майбутніх учителів музики, що впливає із вимог готовності вчителів до навчання учнів інтегрованого курсу «Мистецтво» в контексті концептуальних ідей Нової української школи та реалізації державних стандартів початкової, базової та профільної освіти. Однак, у контексті дослідження зазначимо: таку поліхудожність пізнання варто враховувати і в діяльності майбутніх учителів музики як суб'єктів студентського творчого колективу.

Другою педагогічною умовою визначаємо наскрізне мотивування до осмисленої багаторівневої мистецької комунікації в процесі опанування всіх фахових дисциплін, що враховує і мотивування до такої сфери професійної самореалізації, як можливий вибір роботи із дитячим творчим колективом. Однак, зрозуміло, що найбільший ефект буде досягнуто, якщо аспект комунікації як складова формування індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом буде містити опанування методичних дисциплін, передусім – практикумів роботи із дитячими колективами, педагогічна практика.

Тому *третьою педагогічною умовою* – це виокремлення аспектів індивідуального стилю керівництва в процесі опанування методик роботи з дитячим колективом, що супроводжуються проходженням педагогічної практики. Реалізація цієї педагогічної умови має містити набуття знань і практичного досвіду двох планів: з одного боку, привернення уваги до проблеми індивідуального стилю керівництва як запоруки досягнення власної професійної успішності і успіху колективу, яким, можливо, керуватиме майбутній учитель музики, набуття теоретичних знань щодо організації діяльності, практичне розв'язання різноантінних творчих ситуацій тощо; а з іншого боку, вивчення і аналіз досвіду діяльності цікавих колективів, які досягли успіху, або ж аналіз діяльності видатних особистостей, які очолюють або ж очолювати визначні творчі колективи саме з погляду їхньої комунікації із членами таких колективів.

Четвертою педагогічною умовою – спрямування студентів-музикантів під час власного і загальнотеоретичного мистецтвознавчого власного виконавського розвитку на мотивоване оволодіння художньою і міжособистісною емпатією і рефлексією/саморефлексією.

Таким чином, можемо графічно узагальнити цю частину методичних засад формування в майбутніх учителів музики індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом (рис.2.1), які потребують розроблення відповідно методики для своєї реалізації (2.2).

Методичні засади формування індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики

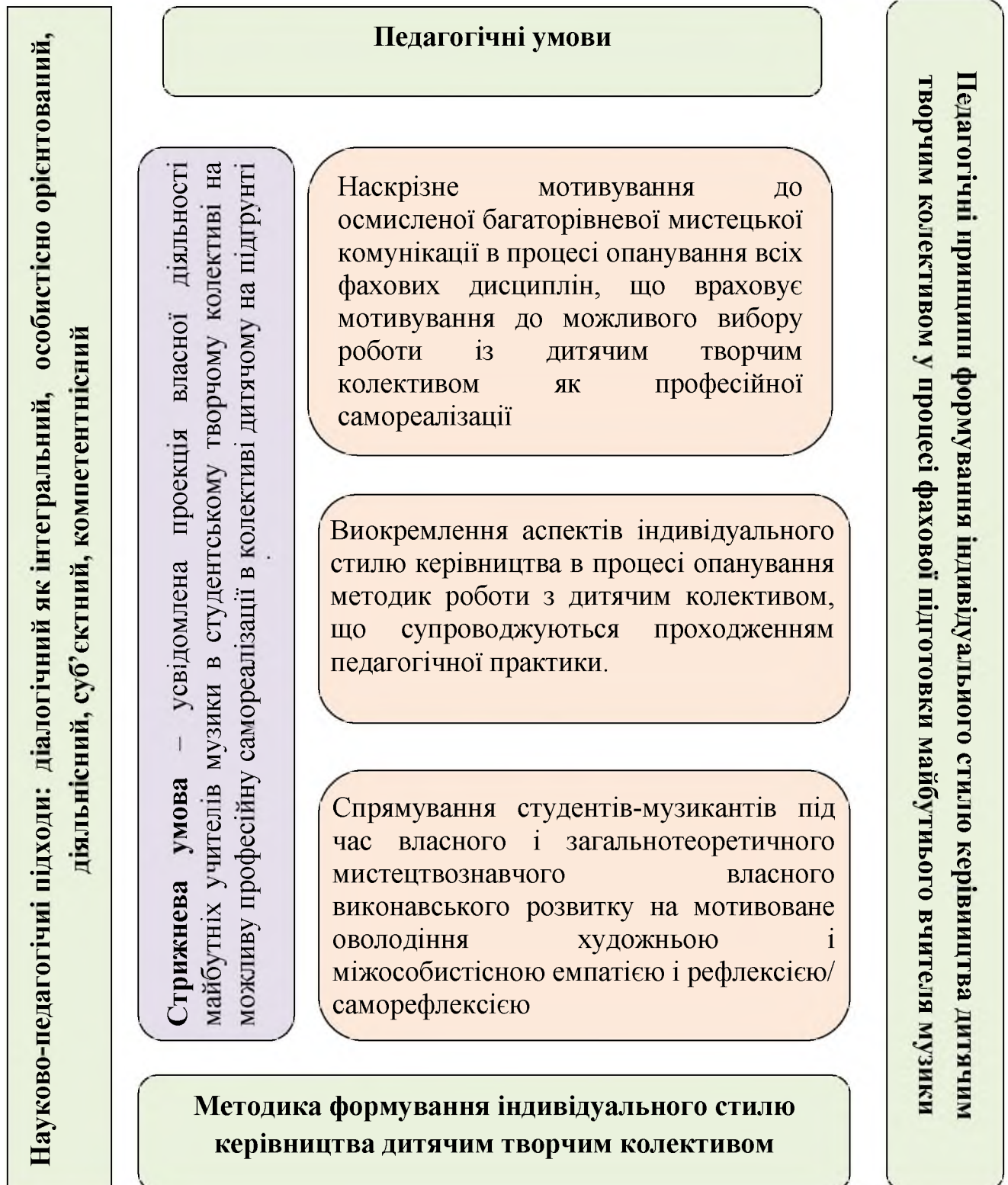


Рис. 2.1. Методичні засади формування в майбутніх учителів музики індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом в процесі фахової підготовки

2.2. Методика формування у майбутнього вчителя музики індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом

З уточненого в контексті дисертації визначення ключового поняття «індивідуальний стиль керівництва дитячим творчим колективом» впливають методичні орієнтири формування означеної особистісної якості в майбутніх учителів музичного мистецтва. А саме, така методика має містити *три блоки*, зміст яких реалізується процесуально в конкретних векторах набуття/розширення/поглиблення знань, що стосуються в власної музикантської підготовки і підготовки як можливого керівника колективу, поглиблення знань із вікової психології й психології розвитку музичних здібностей учнів; формування умінь, що також охоплюють уміння власне музикантські, зокрема виконавські і самопрезентаційні, та уміння застосовувати набуті методичні і управлінські (організаторські) знання; розвиток і націлювання (мотивування) майбутніх учителів музики на саморозвиток у напрямі здатності комунікації і діалогу, а також самоконтролю і адекватної самооцінки конкретних дій.

Реалізація змісту кожного методичного блоку має націлюватися на формування кожного із компонентів особистісного феномену індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом як цілісності, але при цьому зачіпає й решту компонентів.

Перший блок домінантно націлений на збагачення змісту когнітивного компонента феномену індивідуального стилю керівництва. Це охоплює вдосконалення і збагачення сфери знань, які дозволять ефективно здійснювати роботу з переорієнтування учнів-вихованців колективу із ролі об'єктів навчання на суб'єктів творчого процесу, тобто психолого-педагогічні знання. Поряд із цим торкається сфери професійних музичних/мистецьких знань, які засвідчують розширення сфери обізнаності в

різних мистецтвах, що важливо, наприклад, у підготовці колективу до сценічного виступу, для збагачення світогляду вихованців колективу, сприяє цілісному сценічному представленню художнього образу музичного твору, формує асоціативність художнього мислення тощо. У цьому ж блоці методики йдеться про розширення сфери знань щодо варіантів виконавських інтерпретацій творів. Разом усе це підтримує авторитет керівника як музиканта і сприяє встановленню творчої атмосфери, а отже оптимізує досягнення задач освітнього процесу, які ставить перед собою керівник.

Отже, як бачимо, при домінантній спрямованості на зміст когнітивного компонента, цей блок торкається і діяльнісного, ціннісно-мотиваційного і комунікативного компонентів.

Разом це висуває конкретні вимоги до умінь і компетентностей керівника і відображений в таких векторах його діяльності й підготовки/самопідготовки:

1) вектор оволодіння психологічними знаннями та вміннями, що охоплює:

- *власне музично-психологічну підготовку*: орієнтування у вікових особливостях дітей-учасників колективу; глибоке розуміння їхніх музичних здібностей і перспектив розвитку;

- *загальну психолого-педагогічну підготовки*: розуміння особливостей творчого процесу, взаємин у колективі;

Зазначимо, що ці позиції безумовно закладені у процес фахової підготовки майбутніх учителів музики, які оволодівають знаннями із психології, зокрема психології музики. Частково в дисципліни музично-методичного спрямування, зокрема в частині вивчення і розуміння процесів вікового становлення дитини. Тож у процесі такої підготовки не потребується додаткових витрат часу і введення нових дисциплін. Однак, під час панування конкретних тем змісту курсів варто привертати увагу майбутніх учителів музики до можливої професійної самореалізації як

керівників дитячого колективу і перспективи розв'язання конкретних педагогічних ситуацій у цьому напрямі.

Дієвим може виявитися *метод моделювання комунікативних педагогічних ситуацій* у дитячих колективах, які відпрацьовуються під час лекційних/семінарських занять або ж на заняттях студентських колективів, учасниками яких є майбутні вчителі музики;

2) *вектор безпосереднього набуття організаційно-управлінських знань* у сфері музично-педагогічної діяльності, зокрема йдеться про володіння майбутніми вчителями музики емоційним інтелектом, що є істотною базою для тренування комунікативних умінь.

Отже, для цього в уже згаданий сегмент методичної і психолого-педагогічної підготовки доцільно внести практико орієнтований зміст теми, що стосується емоційного інтелекту, передусім в частині самооцінки сформованості емоційного інтелекту і можливостей його застосування в комунікації з дітьми з акцентом на прийнятті учасників колективів як рівноправних суб'єктів творчості.

Враховуємо специфіку феномену емоційного інтелекту як комунікаційного феномену, спроектованого саме в площину мистецької діяльності [53]. Як нагадує О. Комаровська [53, С. 75], посиляючись на дослідження емоційного інтелекту, це поняття первинно і пріоритетно стосувалося соціальної сфери [194 та ін.] і було далеким від мистецтва. Утім учена доводить, що як раз художня площина, основою пізнання і занурення в яку є емоційна сфера людини, доводить правомірність застосування поняття емоційного інтелекту в контексті нашого дослідження. Тим паче, що йдеться про керівництво колективом. А отже, майбутній учитель музики має так чи інакше оволодівати емоційним інтелектом і розвивати його в собі, як ідентифікація власних емоцій - від творів мистецтва, розпізнавання того, чи перейшов твір у сферу цінностей через осмислення емоцій. А в контексті спілкування з дитячою аудиторією маємо говорити також і про розпізнавання

емоцій інших та свого впливу на них, здатність керувати своїми емоціями та емоціями інших як через мистецтво, так і в міжособистісному спілкуванні.

Як бачимо, цей момент формування емоційного інтелекту є домінантно важливим і в контексті когнітивного компонента індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом, і в контексті діяльнісного компонента безпосередньо.

Дієвим може виявитися також уже згаданий вище *метод моделювання комунікативних педагогічних ситуацій* у формах організації ознайомлення дитячого колективу із творами, формах вивчення майбутніми учителями музики дитячих музичних уподобань.

Фактично згадані вектори розділені досить умовно, а в реаліях підготовки застосовуються одночасно і на основі тотожних методів;

3) *вектор підготовки до пізнавально-просвітницької діяльності з учасниками колективу і залучення їх до такої діяльності.*

Зміст цього вектору по суті є продовженням загально мистецького і власне музичного пізнання (на дисциплінах з теорії та історії музики, методики опанування інтегрованого курсу «Мистецтво» для різних класів ЗЗСО, що спрямовує майбутнього вчителя музики на пізнання різноманіття творів різних видів і жанрів мистецтва відповідно до освітніх програм ЗЗСО).

Однак, важливо, аби під час вивчення історико-теоретичних і музично-методичних дисциплін увагу майбутніх учителів музики було повернуто до способів просвітницької діяльності в комплексі виконавства і просвітництва як емоційно-вербального залучення до ознайомлення із новими творами, до формування умінь роботи з інформацією, яка здобувається із різних джерел. Відповідно йдеться як про власне розширення мистецького світогляду майбутніх учителів музики, так і про орієнтування їх на те, що подібне розширення є частиною професійної підготовки загалом; крім того – оволодіння прийомами вербальної комунікації із дитячою аудиторією в мистецькій площині.

Методами, які застосовується в реалізації завдань означеного вектору, є діалогічні, ознайомлювально-ігрові, моделювання ситуацій вербального просвітництва, флешмоби, розроблення квестів для дитячої аудиторії, метод пресконференцій, метод ведення блогів тощо.

Другий блок домінантно націлений на збагачення сфери цінностей та поглиблення мотивації до пізнання мистецтва, самопізнання і саморозвиток майбутнього вчителя музики саме як керівника дитячого творчого колективу, що впливає з його власної професійної підготовленості і мотивування до саморозвитку в конкретній сфері майбутньої професійної діяльності. Тобто при домінантному спрямуванні на сферу цінностей і мотивації другий блок також не може бути категорично відокремлений від решти компонентів, передусім від когнітивної сфери і конкретних умінь діяти, що невід’ємно від комунікації, оскільки діяльність у колективі так чи інакше базована на комунікації – міжособистісній і власне художній.

У цьому блоці переплітаються змістові парадигми ціннісно-мотиваційного і діяльнісного компонентів, що взаємопов’язано. Як зазначає С.Горбенко, «будь-яка діяльність особистості здійснюється не інакше як у формі окремих усвідомлених і спланованих дій, переважно взаємопов’язаних між собою мотивами і цілями», при цьому – важливо підкреслити в нашому дослідженні – «генетично висхідною і основною формою людської діяльності є діяльність зовнішня, почуттєво-практична» [22, С.12-13].

Другий методичний блок відображений у таких векторах:

- 1) *вектор професійної музикантської підготовки*:
 - володіння виконавським репертуаром для самопрезентації як перед колективом, так і на сцені в ансамблях або ж як соліст;
 - оволодіння виконавським репертуаром для конкретного дитячого творчого колективу, а саме обізнаність у такому репертуарі, прагнення оновлення знань щодо нових композиторських творів;
- 2) *вектор самомотивування до виконавського вдосконалення*: керівник колективу має бездоганно володіти музичним інструментом/інструментами;

уміти переконливо продемонструвати різні можливі виконавські інтерпретації, уміння грати в ансамблі і соло; зрештою, просто бути цікавим своїм учням/ученицям;\

3) вектор умотивованої дослідницької діяльності, як у напрямі мистецтвознавства, так і у напрямі мистецько-педагогічної творчості.

Дієвими методами вбачаються: організаційно-пошуковий у самотійному пошуку мистецької інформації, само презентацій як елементу просвітництва; робота з Інтернет джерелами; моделювання ситуацій просвітництва на заняттях творчого музичного колективу, учасниками якого є майбутні вчителі музики, моделювання залучення візуального ряду для сценічних виступів.

Третій блок пов'язаний із особистісними якостями керівника, передусім – з його художніми та загальнолюдськими цінностями і переконаннями, що складають основу його діяльності як гуманістично спрямованої. розкривається у *векторі розвитку комунікативних здібностей та умінь у контексті керівництва колективом.*

Як зазначає О. Олексюк, «утвердження гуманістичного мислення передбачає розуміння педагогом суспільно-економічних і політичних змін, чутливість до зрушень в особистості вихованців, їхніх позицій, потреб, цінностей; невпинне переосмислення своїх освітніх дій щодо удосконалення педагогічного процесу. Виявляючи в діалозі, співпраці повагу до учня, толерантність і справедливість, учитель тим самим захищає свободу особистості» [106, С.171]

Суголосно цій тезі О.Олексюк звучить твердження С.Горбенка про те, що маємо говорити про ціннісні аспекти діяльності майбутнього вчителя музики, що проектується і в площину пошуків ним індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом задля успішності, а саме про «активність самовизначаючої особистості, яка переносить істинні пріоритети і акценти у сферу внутрішнього, особистісного розвитку духовних потреб,

мотивів, інтересів, ідеалів, переконань, які й є предметом підвищення рівня компетентності та виховного впливу» [22, С.13].

Усі три блоки «цементує» наскрізний стрижень методичного вдосконалення з того різновиду дитячої мистецької діяльності з відповідними більш уточненими розгалуженнями – музичної, театральної, хореографічної, кінематографічної тощо.

Такий наскрізний стрижень пронизує всю систему роботи із дитячим творчим колективом, а отже потребує цілеспрямованої усвідомленої підготовки і самопідготовки в процесі фахового становлення педагога-музиканта, а разом складає зміст комунікативного компонента, на який націлені всі окреслені вище методичні блоки та вектори в кожному із них, оскільки (як зазначалося в 1.1), комунікативний компонент виокремлений досить умовно, адже він інтегрує зміст решти компонентів, акумулюючи зусилля для свого розвитку і збагачення/поглиблення.

Отже, всі вищезазначені методи по суті є і методами, які будуть дієвими стосовно формування комунікативного компонента індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом.

Слід також зазначити, що специфіка діяльності колективу (1.2) є такою, що передбачає комунікацію не лише із дітьми, а й із їхніми батьками або близькими людьми в кожному із методичних блоків, а отже передбачає націленість майбутніх учителів музики і в цьому напрямі.

На підставі викладеного можемо визначити і низку *форм роботи*, через які можуть дієво впроваджуватися виокремлені стосовно кожного методичного блоку методи формування індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом.

Як от: ігрові евристичні технології, воркшопи, що передбачають спрямовану активність кожного студента-музиканта, ділові ігри, міні-конкурси, віртуальні екскурсії і залучення до вибудовування екскурсійних маршрутів, ведення методичних нотатників, презентування методичних напрацювань, ведення «блогів» тощо. Узагальнюємо викладене в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Прогнозовані зміни у сформованості індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом (за компонентами)

Зміни у фаховій підготовці майбутніх учителів музики, які гіпотетично впливають на сформованість індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом	Очікувані зміни в проявах індивідуального стилю керівництва під час творчого процесу дитячого колективу, що позитивно впливатимуть на успішну діяльність
Прогнозовані зміни у змісті <i>когнітивного компонента</i>	
Збагачення психолого-педагогічних знань, зокрема музично-психологічних. Розширення сфери обізнаності в різних мистецтвах, асоціативність художнього мислення тощо. Поглиблення знань стосовно варіантів виконавських інтерпретацій творів. Умотивована дослідницька діяльність.	Переорієнтування вихованців колективу із ролі об'єктів навчання на суб'єктів творчого процесу, залучення їх до аналізу творів; розширення сфери музичних і загально мистецьких знань. Збагачення світогляду вихованців колективу. Оптимізація підготовки колективу до сценічного виступу; цілісне сценічне представлення художнього образу музичного твору.
Прогнозовані зміни у змісті <i>ціннісно-мотиваційного компонента</i>	
Рефлексія досвіду зі сфери музичної педагогіки і психології, різних видів мистецтва. Здітність усвідомлення власних умінь. Мотивація до пізнання мистецтва	Зміцнення авторитету керівника як музиканта; встановлення творчої атмосфери. Вплив на зацікавлення вихованців у заняттях і саморозвитку

поза навчальними дисциплінами. Усвідомлення майбутньої професійної діяльності з дитячим творчим колективом як цінності. Здатність переконувати.	
Прогнозовані зміни у змісті <i>діяльнісного</i> компонента	
Набуття організаційно-управлінських знань та відпрацювання відповідних умінь. Розвиток емоційного інтелекту. Методичні музикантські уміння. Досвід виконавських інтерпретацій, вивчення репертуару	Дієве реагування на музичні уподобання дітей Збагачення знань про мистецтво; Розвиток музичних здібностей і виконавських умінь. Формування сценічних умінь.
Прогнозовані зміни у змісті <i>комунікативного</i> компонента	
Уміння моделювання і розв'язання комунікативних педагогічних ситуацій. Комунікація з мистецтвом і стосовно мистецтва на основі поваги до інших. Уміння переконувати, захоплювати, вести дискусії. Увага до самооцінювання і самоконтролю.	Психологічна атмосфера в колективі, котра сприяє творчості і музикантському розвитку дітей. Вдосконалення індивідуального стилю керівництва.

Методикою передбачено поетапність упровадження методики, які розглянемо далі.

Визначаємо етапи як адаптивний, пізнавально-рефлексивний, апробувальний, перспективно прогностичний. На кожному з етапів відбувається вплив на кожен змістовий компонент. Методи вказуємо з тих, що були вище зазначені.

Адаптивний етап.

Етап зацікавлення можливою самореалізацією в професійному житті роботою із дитячим творчим колективом, впливу на підвищення уваги майбутніх учителів музики до формування індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом, зацікавлення в оволодінні його основами.

Відбувається ознайомлення із творчими досягненнями дитячих колективів (перегляд відеоматеріалів, залучення до відвідування виступів дитячих колективів, зустрічі із керівниками).

У такий спосіб передбачено поглиблення мотивації до такої діяльності, стимулювання до набуття необхідних знань та умінь, розвиток умінь опрацювання різноманітної інформації з різних дисциплін у контексті діяльності дитячого творчого колективу.

Таким чином, на цьому етапі на тлі запланованого позитивного впливу на всі компоненти сформованості індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом акцент робиться на впливі на мотиваційно-ціннісний компонент завдяки застосуванню відповідних методів і прийомів, а також на когнітивний компонент в частині ознайомлення із творчістю різноманітних дитячих колективів тощо.

Методи:

- зацікавлення діяльністю керівника дитячого творчого колективу;
- зацікавлення в набутті супутніх знань у контексті можливого керівництва дитячим творчим колективом;
- інформативні бесіди про діяльність відомих педагогів та цікавих дитячих колективів минулого і сучасних реалій;

Форми: моделювання ситуацій; дискусії з різних питань (наприклад, щодо виконавської майстерності керівників-диригентів, репертуару тощо); імпровізовані розв'язання проблемних ситуацій, (наприклад, щодо власної суб'єктності в студентському колективі).

Пізнавально-рефлексивний етап.

Етап накопичення пізнавального досвіду з питань індивідуального стилю керівництва у творчому колективі, на що звертається увага на лекційних, семінарських, індивідуальних заняттях з музичного інструменту або вокалу, а також дії з осмислення цього досвіду стосовно власних професійних цілей і перспектив; увага привертається до осмислення власних умінь майбутніх учителів музики встановлювати творчі контакти з іншими музикантами, наприклад, по діяльності студентського творчого колективу; стимулюється рефлексія їхнього власного музикантського досвіду із можливою діяльністю у цій сфері і формування ставлення до конкретики у професій.

На пізнавально-рефлексивному етапі рівною мірою задіяні когнітивний, ціннісно-мотиваційний, комунікативний компоненти, триває підготовка до активізації діяльнісного компонента в частині безпосередньої творчої комунікації із колективом.

Методи:

- діалогічні (ігрові ситуації спілкування з представниками творчого колективу)
- моделювання ситуацій вербального просвітництва із різних питань
- перегляди відеоматеріалів для ознайомлення із діяльністю різних дитячих колективів, аналіз репетиційного процесу (за наявності даних), аналіз ситуацій сценічного образу колективу під час виступу)
- опрацювання і систематизація інформації щодо видатних митців із аналізом їхнього стилю роботи

Форми: дискусії, презентації на різні теми мистецької творчості моделювання просвітницької діяльності, міні конкурси-моделювання комунікативних ситуацій, підготовка наукових повідомлень (про діяльність митців-керівників колективів, митців-творців, цікаві мистецькі феномени тощо); ознайомлення із цікавою інформацією із сайтів закладів з її обговоренням.

Апробувальний етап.

Етап безпосереднього формування умінь – організаційних, методичних, самопрезентаційних, само оцінювальних. На цьому етапі додатково і спрямовано на феномен індивідуального стилю керівництва відбувається формування виконавських умінь з метою переконання у цікавості власних мистецьких інтерпретацій

Апробація відбувається у процесі діяльності студентських колективів, членами яких є майбутні вчителів музики, а також під час проходження педагогічної практики в конкретному колективі. Це можуть бути вже створені і постійні дитячі колективи або ж тимчасові, які студенти можуть створювати під час практики.

На цьому етапі на підґрунті набутих знань та умінь, що стосуються когнітивного, ціннісно-мотиваційного компонентів, а також із залученням досвіду комунікативних дій, цілеспрямовано формується діяльнісний компонент індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом.

Методи:

діалогічний;

самопрезентаційний;

просвітницький

ознайомлювально-ігрові

моделювання ситуацій діяльності дитячого колективу в ЗВО

мозковий штурм,

Форми: пізнавальні квести, флешмоби, ведення блогів, пресконференції, творчі завдання, ведення педагогічних нотатників, створення кейсів, скриньок порад, порт фоліо, ділові ігри, сценарії-передбачення творчих комунікативних ситуацій, розроблення сценаріїв виступів, розроблення описів сценічних виступів із конкретною програмою, добір відеоматеріалів із коментарями тощо, творчі завдання.

Перспективно прогностичний етап.

Етап само оцінювання, формування здатності самоконтролю за змістом усіх компонентів, націлювання на самопроєктування в конкретному напрямі професійної діяльності.

На цьому етапі задіюються всі компоненти феномену індивідуального стилю керівництва, визначаються можливості самореалізації у цій сфері професійної діяльності, унаочнюються вміння вибудовувати траєкторію професійного розвитку, оцінюються мотиви працювати із дитячим колективом або ж обирати іншу професійну площину.

Таким чином, на перспективно-прогностичному етапі відбувається оцінка результативності впровадження методики через осмислення майбутніми вчителями музики власного досвіду, набутого за період експерименту.

Методи:

само оцінювання за тестами

взаємне оцінювання

мозковий штурм

прогнозування.

Форми: демонстрації досягнень із виокремленням позитивного досвіду та негативних висновків.

Таким чином, методика формування індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом передбачає варіативність вибору/невибору майбутніми вчителями музики цієї площини самореалізації. Однак, рішення майбутніх вчителів музики базується на глибокому ознайомленні із цим напрямом діяльності як у позитивному векторі так і з осмисленням можливих труднощів. Висновки, яких мають дійти студенти-музиканти, ґрунтуються на набутому досвіді, є глибоко усвідомленими, із порівнянням професійних можливостей у різних напрямках із вибором пріоритетного для себе. А в разі необрання для себе професійного шляху роботи із дитячим творчим колективом у результаті експериментального

впровадження методики таке рішення не може оцінюватися як негативне – і для студента, що здійснив вибір, і для власне розробленої методики.

Адже учасники експериментальної діяльності можуть не обирати для себе як пріоритетний напрям роботи із дитячим творчим колективом, водночас можуть демонструвати позитивні зрушення у сформованості різних компонентів досліджуваного феномену, але прийти до висновку про пріоритетність для себе іншого вибору як раз на підставі глибокого занурення в проблему.

Таким чином, запропонована методика спрямована на формування особистісної якості, яка може бути корисною в різних сферах професійної діяльності учителя-музики, а не на безпосереднє переконання його включитися в роботу саме із дитячим колективом. Враховується існування широкого спектру можливостей професійної діяльності, індивідуальних музичних і музично-педагогічних здібностей та уподобань, право на вибір кожного.

Із урахуванням викладеного стосовно сутності досліджуваного феномену, методичних засад його формування на рис.2.1 подаємо графічне зображення структурно-функціональної моделі формування в майбутніх учителів музики індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом.



Рис. 2.1. Структурно-функціональна модель формування в майбутніх учителів музики індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом.

Структурно-функціональна модель показує взаємозв'язки усіх складових освітнього процесу в частині спрямування на формування в майбутніх учителів музики такого особистісного феномену як індивідуальний стиль керівництва дитячим творчим колективом, чим передбачено діяльність із таким колективом як одну із площин професійної самореалізації. А індивідуальний стиль керівництва є орієнтиром і одним із найсуттєвіших чинників досягнення успішності такої можливої діяльності. Відповідно структурно-функціональна модель традиційно охоплює блоки – концептуально-цільовий, діагностувальний, методичний і результативний.

У *концептуально-цільовому блоці* подається сформульована мета (вказує на кінцевий результат – сформованість індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом); виокремлюються змістові компоненти структури феномену індивідуального стилю керівництва як орієнтири, на які здійснюється гармонійний методичний вплив (когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісний, комунікативний як інтегральний); а також вказується на специфіку функціонування різновидів дитячих творчих колективів, котра визначає зміст діагностувальної процедури і сутність методики формування досліджуваної якості. Виокремлення позиції «дитячий творчий колектив як суб'єкт творчого процесу» передбачає в методичній частині дослідження конкретизацію вибору різновиду колективу, з яким планує працювати майбутній учитель музики відповідно для своєї спеціалізації (в нашому дослідженні йдеться про дитячий музичний інструментальний колектив).

Діагностувальний блок охоплює критерії, показники, гіпотетичні рівні сформованості в майбутнього вчителя музики індивідуального стилю керівництва. Критерії і відповідні їм показники як інструменти замірювання визначаються відповідно до змістово-компонентної структури феномену (когнітивний рефлексивно-управлінський, емоційно-мотиваційний, діяльнісний творчо-управлінський, інтегрально-комунікативний) у дисертації конкретизуємо їх до керівництва дитячим творчим музичним колективом і

детально описуємо в 3.1. У діагностувальному блоці передбачено методи замірювання сформованості досліджуваної якості, котрі конкретизовано описані також у 3.1 з проекцією на замірювання сформованості кожного змістово-структурного компонента за кожним із критеріїв.

Діагностувальний блок передбачає визначення рівнів, які мають слугувати орієнтиром для виявлення реального стану сформованості, містять кількісні та якісні характеристики, що також описуються в діагностувальному параграфі 3.1.

Методичний блок розкриває методичні засади, що є комплексом педагогічних підходів до формування в майбутніх учителів музики індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом (діалогічний як інтегральний, особистісно орієнтований, суб'єктно-діяльнісний, компетентнісний), педагогічних принципів, дотримання яких створює підґрунтя для успішного освітнього процесу фахової підготовки в досліджуваному аспекті, комплексу педагогічних умов, які вибудовані ієрархічно з однією стрижневою і трьома підпорядкованими і реалізація яких є необхідною і достатньою площиною для впровадження відповідної методики, і власне методики формування індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом, як складається із методичних блоків, конкретизованих за методичними векторами відповідно до змісту особистісного феномену, що формується, методів і форм впливу на компоненти його змістової структури.

Реультативний блок передбачає фіксацію досягнення мети, зокрема наявність позитивної динаміки рівнів сформованості індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом.

Висновки до другого розділу

У розділі обґрунтовано методичні засади формування в майбутнього вчителя музики індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом, які постають як комплекс, що охоплює педагогічні підходи, педагогічні принципи, педагогічні умови і власне методику.

Як найбільш суттєві педагогічні підходи, на яких доцільно пріоритетно орієнтуватися в освітньому процесі для формування досліджуваної якості в майбутніх учителів музики визначено діалогічний, особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентнісний і суб'єктний.

Педагогічними принципами, дотримання яких забезпечує успішну реалізацію задач формування досліджуваного феномену, визначено:

- принцип суб'єктності і варіативності освітнього процесу, вільного вибору життєвої траєкторії;
- принцип гуманізації освітнього процесу;
- принцип поєднання естетико-мистецьких і психолого-педагогічних параметрів підготовки майбутніх учителів музики в освоєнні всіх фахових дисциплін спрямовано на спілкування з можливою аудиторією в майбутній професійній самореалізації;
- принцип проблемного навчання;
- принцип діяльнісного формування готовності до вибору сфери професійної самореалізації в дитячому творчому колективі;
- принцип побудови освітнього процесу націлено на актуалізацію мотиваційної сфери і збагачення цінностей.

З'ясовано, що дотримання означених принципів має відбуватися за дії комплексу необхідних і достатніх педагогічних умов, які структуровано ієрархічно, з виокремленням стрижневої умови та інших, завдяки дотриманню яких буде зреалізована стрижнева. А саме:

Стрижнева педагогічна умова - усвідомлена проекція власної діяльності майбутніх учителів музики в студентському творчому колективі

на можливу професійну самореалізації в колективі дитячому на підґрунті креативного пошуку та прагнення успіху.

Підпорядкованими стрижневій педагогічній умови – це:

- наскрізне мотивування до осмисленої багаторівневої мистецької комунікації в процесі опанування всіх фахових дисциплін, що враховує і мотивування до такої сфери професійної самореалізації, як можливий вибір роботи із дитячим творчим колективом;
- виокремлення аспектів індивідуального стилю керівництва в процесі опанування методик роботи з дитячим колективом, що супроводжуються проходженням педагогічної практики;
- спрямування студентів-музикантів під час власного і загальнотеоретичного мистецтвознавчого власного виконавського розвитку на мотивоване оволодіння художньою і міжособистісною емпатією і рефлексією/саморефлексією.

Розроблена методика формування в майбутніх учителів музики індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом, яка уможлиблюється за дотриманням педагогічних підходів, принципів і комплексу педагогічних умов, містить три блоки, зміст яких спрямований на вдосконалення і збагачення кожного компонента змістової структури досліджуваного особистісного феномену і реалізується процесуально в конкретних векторах.

Перший блок домінантно націлений на збагачення змісту когнітивного компонента феномену індивідуального стилю керівництва; розкривається у векторах 1) оволодіння психологічними знаннями та уміннями; 2) безпосереднього набуття організаційно-управлінських знань у сфері музично-педагогічної діяльності; 3) підготовки до пізнавально-просвітницької діяльності з учасниками колективу і залучення їх до такої діяльності.

Другий методичний блок націлений на позитивні зміни у діяльнісному компоненті; розкривається у векторах: професійної музикантської

підготовки; самотивування до виконавського вдосконалення; умотивованої дослідницької діяльності.

Третій блок пов'язаний із особистісними якостями керівника, його художніми цінностями і загальнолюдськими переконаннями; розкривається у векторі розвитку комунікативних здібностей, невід'ємних від цінностей, та умінь у контексті керівництва колективом.

До кожного методичного блоку обґрунтовано методи і форми роботи.

Окреслено прогнозовані зміни у проявах індивідуального стилю керівництва під час творчого процесу дитячого колективу, що позитивно впливатимуть на успішну діяльність – за змінами у змісті кожного компонента структури досліджуваного особистісного феномену.

Визначено етапи застосування методики - адаптивний, пізнавально-рефлексивний, апробувальний, перспективно прогностичний.

У розділі графічно подано структурно-функціональну модель формування в майбутніх учителів музики індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом у єдності концептуально-цільового, діагностувального, методичного і результативного блоків.

У такий спосіб у другому розділі розв'язано четверте завдання дисертації.

Матеріали розділу частково відображено в публікації авторки [73;192].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ МЕТОДИЧНИХ ЗАСАД ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ КЕРІВНИЦТВА ДИТЯЧИМ ТВОРЧИМ КОЛЕКТИВОМ

У розділі описано критерії, показники та орієнтовні рівні сформованості досліджуваної якості майбутніх учителів музики, необхідної для ефективного керівництва дитячим творчим музичним колективом (3.1); на підставі цього описано організацію і перебіг педагогічного експерименту (констатувальний (3.2) і формувальний (3.3) етапи, проаналізовано динаміку сформованості індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом на прикладі колективу музично-інструментального спрямування як результат упровадження попередньо розробленої методики (3.3).

3.1. Діагностування сформованості в майбутніх учителів музики індивідуального стилю керівництва дитячим творчим музичним колективом

Для діагностування сформованості будь якої якості особистості та моніторингу її проявів для виявлення результативності певних педагогічних дій мають бути розроблені чіткі критерії оцінювання, валідні на всіх етапах педагогічного експерименту (констатувальному етапі та під час контрольного зрізу після проведення формувального етапу з упровадження методики).

В обґрунтуванні таких критеріїв з відповідною деталізацією показників як інструментів оцінювання стану досліджуваної якості спираємося на визначення і змістово-компонентну структуру цього особистісного феномену. А саме на зміст компонентів – когнітивного, ціннісно-мотиваційного, діяльнісного, комунікативного, кожен з яких містить естетико-мистецьку і психолого-педагогічну складові, тобто є міні-системою, а разом також складають більш широку цілісність.

Враховуючи конкретизований в 1.1 зміст кожного структурного компонента індивідуального стилю керівництва дитячим творчим (музичним) колективом, обґрунтовуємо доцільність критеріїв як необхідного і достатнього інструментарію замірювання їхньої спрямованості, що разом мають засвідчити сформованість досліджуваної якості як збалансованої особистісної цілісності.

Так, змісту *когнітивного компонента* відповідає ***когнітивний рефлексивно-управлінський критерій***. За допомогою цього критерію замірятимемо, наскільки вчитель музики має знання стосовно психологічних особливостей взаємин у дитячому музичному колективі, розуміє прояви розвиненості музичних здібностей і способи розвитку таких здібностей із урахуванням індивідуальності кожного учасника колективу, а також способи психологічної підготовки колективу до сценічних виступів (психолого-педагогічна складова); а також виявляємо загальний музичний світогляд учителя музики, його обізнаність у інших мистецтвах, зокрема тих, які доповнюють пізнання музики учасників колективу та/або сприяють створенню гармонійного сценічного образу колективу (костюми, оформлення виступу, рухова пластика юних музикантів, що суголосна виконуваній музиці тощо) а також вільне орієнтування у виконавському музично-інструментальному ансамблевому або оркестровому репертуарі для колективу відповідно віку учасників та їхній підготовленості й перспективі музичного зростання, у тому числі й у репертуарі різного стильового наповнення та національному репертуарі (естетико-мистецька складова).

Відтак, ***показниками когнітивного рефлексивно-управлінського критерію*** визначаємо такі:

- 1) міра обізнаності стосовно взаємин у конкретному дитячому колективі і способах коригування проблемних творчих ситуацій;
- 2) володіння мистецькими знаннями (що відображають музичний світогляд вчителя музики – керівника колективу);

3) орієнтування в різноманітті і виконавських вимогах музичного репертуару для дитячого творчого колективу музично-інструментального спрямування.

Логічно, якщо сформованість індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом за *когнітивним рефлексивно-управлінським критерієм* і його показниками (у *когнітивному компоненті*) будемо заміряти за допомогою таких **методів**, як опитування (анкетування, тестування – для виявлення музичної і загальномистецької обізнаності), аналізу успішності (офіційно зафіксованих музичних і загально мистецьких знань) студентів-майбутніх учителів музики); результатів виконання творчих завдань (для виявлення знань щодо дитячого виконавського репертуару, обізнаності щодо взаємин у дитячому колективі), спостереження за творчим процесом колективу за участі майбутнього вчителя музики – керівника колективу (наприклад, у період проходження педагогічної практики або ж змодельованих ситуаціях тощо).

Змісту *ціннісно-мотиваційного компонента* відповідає **емоційно-мотиваційний критерій**, за допомогою якого виявляємо спрямованість керівника на створення сприятливої творчості психологічної атмосфери в дитячому творчому колективі, уміння спостерігати за взаєминами і творчим зростанням учасників колективу, гнучко і мобільно реагувати на позитивні і негативні прояви у психологічній атмосфері, що виникають під час репетицій і виступів, здатність виявляти так і повагу до кожного юного музиканта, підтримуючи його творчу самостійність; прагнення самоконтролю за власними управлінськими діями стосовно учасників-суб'єктів; прагнення збагачувати палітру особистісних мистецьких цінностей (музичних та в інших мистецтвах), які впливають на вибір репертуару в роботі із колективом і успішність діяльності колективу в цілому. Враховуємо, що особистісні цінності спираються на емоційність ставлення до творів мистецтва з наступною рефлексією власного ставлення, а також на емоційність

перебування в атмосфері колективу і власного відчуття цієї атмосфери на рівні з іншими суб'єктами – дітьми.

Показниками емоційно-мотиваційного критерію логічно визначити:

- 1) міру спостережливості керівника стосовно психологічної атмосфери в колективі, творчим музичним зростанням вихованців;
- 2) прагнення розширювати сферу власного пізнання творів музичного та інших мистецтв та ділитися ними зі своїми вихованцями.

Доцільними ***методами*** замірювання стану сформованості індивідуального стилю керівництва дитячим творчим (музично-інструментальним) колективом за *емоційно-мотиваційним критерієм* (тобто у сегменті *ціннісно-мотиваційного компонента*) вважаємо: анкетування керівників для виявлення мотивації щодо керівництва та мотивації мистецького пізнання, усвідомленості власного ставлення; тактовне опитування вихованців щодо їхніх мотивів участі у діяльності колективу, що має дотичність і є безпосереднім наслідком вибору керівником індивідуального стилю керівництва.

Змісту *діяльнісного компонента* відповідає ***діяльнісний творчо-управлінський критерій***, за допомогою якого фіксуємо уміння майбутнього вчителя музики як керівника музично-інструментального колективу застосовувати психолого-педагогічні та мистецькі, зокрема методичні знання задля впливу на суб'єктність учасників і на їхній музичний розвиток; фахові уміння керівника, передусім виконавські уміння, які є важливими для встановлення авторитету керівника серед дітей-суб'єктів музично-творчого процесу.

Показниками діялісно-творчого управлінського критерію визначаємо:

- 1) сформованість методичних умінь опанування музичного репертуару колективом та підготовки до сценічного виступу;
- 2) послідовність дій, спрямований на мистецький розвиток учасників колективу;

- 3) здатність керівника колективу фахово і переконливо демонструвати учасниками колективу власні виконавські інтерпретації.

Доцільними **методами** замірювання сформованості індивідуального стилю керівництва дитячим музично-інструментальним колективом за *діяльнісно-творчим управлінським критерієм* і його показниками (сформованість *діяльного компонента*) обираємо: аналіз творчих ситуацій під час репетиційного процесу; аналіз виступу колективу; спостереження за репетиційним процесом (ведення керівником щоденників репетиційного процесу).

Як було показано в 1.1, комунікативний компонент індивідуального стилю керівництва творчим колективом є стрижневим орієнтиром для формування досліджуваної якості, оскільки він інтегрує зміст решти компонентів, а саме визначає творчий/нетворчий характер освітнього процесу: поза цим дії керівника в сегменті інших компонентів нівелюють досягнення творчого результату і навпаки: якщо дії керівника в інших сегментах не будуть враховувати найважливіший вектор – творчої атмосфери як комплексу позицій діяльності колективу, відповідної комунікації тощо, результативність освітнього процесу нівелюється сама по собі, навіть якщо керівник володітиме методичними знаннями та застосовує методичні уміння та винахідливі методичні прийоми, буде обізнаним у різних мистецтвах, репертуарі, демонструватиме вихованцям та на публіку цікаві виконавські власні інтерпретації як музикант тощо.

Із урахуванням цієї вихідної позиції визначаємо критерій замірювання індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом (у *комунікативному компоненті*) як **інтегрально-комунікативний критерій**. Відтак, **показниками інтегрально-комунікативного критерію є:**

- 1) системність застосування керівником дій для встановлення творчих взаємин у колективі і перетворення кожної дитини на суб'єкта творчого процесу (на засадах поваги до неї незалежно від її природних задатків і рівня розвиненості музичних здібностей та інших чинників);

- 2) артистизм у процесі художньої комунікації із творами і у впливі на колектив задля зараження його творчими ідеями;
- 3) застосування самоконтролю керівником дитячого колективу стосовно усіх параметрів його діяльності.

Отже, логічним буде застосування таких *методів* замірювання сформованості досліджуваної якості за *інтегрально-комунікативним критерієм* і його показниками, як безпосереднє спостереження за репетиційним процесом, вивчення записів у щоденнику репетиційного процесу; творчі завдання із розв'язання можливих проблемних ситуацій. Крім того, для оцінювання за цим критерієм, що засвідчувати сформованість *комунікативного компонента* індивідуального стилю керівництва дитячим творчим (музично-інструментальним) колективом, обов'язково враховуються дані, отримані за результатами застосування інших критеріїв і показників.

Застосовуючи методи як складову комплексу діагностувальної процедури, розуміємо, що завдяки застосуванню одного метода можемо зафіксувати прояви стосовно декількох критеріїв. Відтак, для оптимізації і компактності експериментального дослідження відповідно формуємо методики, які доцільно поєднують різні цілі замірювань за декількома критеріям; передусім, це стосується анкетування, за допомогою якого можливо одночасно зафіксувати дані стосовно стану сформованості всіх структурно-змістових компонентів досліджуваної якості в майбутніх учителів музики.

Крім того, враховуємо, що кількісний склад респондентів як на констатувальному, так і на формувальному етапах педагогічного експерименту не може бути масовим, оскільки,

- по-перше, деякі якості експериментатору-досліднику можливо зафіксувати лише в безпосередньому спостереженні і спілкуванні навіть за умови залучення експертних оцінок;
- по-друге, враховуємо невелику кількість студентів музично/мистецько-педагогічних факультетів, які безпосередньо

оволодівають саме інструментальною підготовкою (крім фортепіано), що дасть їм можливість обрати як напрям професійної діяльності керівництво дитячим творчим колективом музично-інструментального спрямування;

- по-третє, враховуємо, що деякі ЗВО і деякі дитячі творчі колективи в Україні, де проходить навчання дисертантка, працюють в онлайн або змішаному режимі.

Для наочності і систематизації викладеного подаємо відповідність структурно-змістових компонентів індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом музично-інструментального спрямування, критеріїв, показників замірювання та методів для фіксації даних у майбутніх учителів музики в табл. 3.1.

Таблиця 3.1.

Взаємозв'язок структурно змістових компонентів індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом та діагностувальної процедури

Компоненти	Критерії	Показники	Методи замірювання
Когнітивний	Когнітивний рефлексивно-управлінський	1) міра обізнаності стосовно взаємин у конкретному дитячому колективі і способах коригування проблемних творчих ситуацій	• опитування (анкетування, тестування), • аналіз успішності студентів-майбутніх учителів музики; • вивчення результатів виконання творчих завдань; • спостереження за творчим процесом колективу (у період проходження педагогічної практики; модульованих ситуаціях тощо).
		2) володіння мистецькими знаннями (що відображають музичний світогляд вчителя музики – керівника колективу)	
		3) орієнтування в різноманітті в виконавських вимогах музичного репертуару для дитячого творчого колективу музично-інструментального спрямування.	

Мотиваційно-ціннісний	Емоційно-мотиваційний	1) міра спостережливості керівника стосовно психологічної атмосфери в колективі, творчим музичним зростанням вихованців	• анкетування для виявлення мотивації керівництва та мотивації мистецького пізнання, усвідомленості власного ставлення; • тактовне опитування вихованців щодо їхніх мотивів участі у діяльності колективу
		2) прагнення розширювати сферу власного пізнання творів музичного та інших мистецтв та ділитися ними зі своїми вихованцями	
Діяльнісний	Діяльнісно-творчий управлінський	1) сформованість методичних умінь опанування музичного репертуару колективом та підготовки до сценічного виступу	• аналіз творчих ситуацій під час репетиційного процесу; • аналіз виступу колективу; • спостереження за репетиційним процесом (ведення керівником щоденників репетиційного процесу)
		2) сформованість методичних умінь опанування музичного репертуару колективом та підготовки до сценічного виступу	
		3) здатність керівника колективу фахово і переконливо демонструвати учасниками колективу власні виконавські інтерпретації	
Комунікативний	Інтегрально-комунікативний	1) системність застосування керівником дій для встановлення творчих взаємин у колективі і перетворення кожної дитини на суб'єкта творчого процесу (на засадах поваги до неї незалежно від її природних задатків і рівня розвиненості музичних здібностей та інших чинників)	• спостереження за репетиційним процесом; • вивчення записів у щоденнику репетиційного процесу; • творчі завдання із розв'язання можливих проблемних ситуацій
		2) артистизм у процесі художньої комунікації із творами і у впливі на колектив задля зараження його творчими ідеями	
		3) застосування самоконтролю керівником дитячого колективу стосовно усіх параметрів його діяльності	

Для діагностування необхідно визначити сталі параметри можливих результатів, орієнтування на які дозволить об'єктивувати досягнення майбутніх учителів музики певного рівня сформованості індивідуального стилю керівництва дитячим творчим (музично-інструментальним) колективом у професійній діяльності.

Найвищий рівень, зрозуміло, є оптимальним; позначаємо його **як особистісно мобільний емпатійний** рівень. Зрозуміло, що наявність такого рівня у керівника дитячого творчого колективу засвідчує найвищі прояви сформованості феномену в усіх змістових компонентах, що заміряються за допомогою всіх показників за відповідними критеріями, або ж говоримо про максимально наближені до цього прояви.

Достатній рівень, досягнення якого вчителем-керівником колективу створює можливості досягнення творчого успіху, сприяє розвитку і саморозвитку суб'єктів, забезпечує комунікаційну комфортність суб'єктів у колективі, авторитет керівника, але існують перспективи вдосконалення керівництва, які керівник об'єктивно аналізує. Відтак у якісних характеристиках цей рівень позначаємо як **творчо конструктивний**.

Початковий рівень, досягнення якого вчителем-керівником колективу означає істотні прогалини за усіма або більшістю показників, котрі висвітлюють стан сформованості всіх компонентів структури феномену або ж деяких компонентів за більшістю замінюваних параметрів. Однак керівник колективу, орієнтуючись на оптимальний або достатній рівні, прагне досягнення їхніх характеристик, при цьому розуміє власні здобутки і недоліки та вміє вибудувати перспективу самовдосконалення. Учитель – керівник колективу також усвідомлює, що таке самовдосконалення має відбуватися досить швидкими темпами, оскільки інакше він втрачатиме авторитет і довіру учасників колективу, які скоріш за все будуть поступово відмовлятися в участі в ньому.

Отже початковий рівень у якісних характеристиках умовно позначаємо як **творчо перспективний**.

Припускаємо наявність у керівників дитячого творчого колективу і **низького рівня** індивідуального стилю керівництва, який засвідчує повну неготовність і нерозуміння керівником сутності феномену і необхідності самовдосконалення в цьому плані. Керівник із таким рівнем може, до прикладу, обмежуватися формальним вивченням репертуару, не звертаючи увагу на інші аспекти тощо.

Припускаємо також, що в чистому вигляді такого низького рівня ми не зафіксуємо, адже це б засвідчило небажання педагога-музиканта реалізуватися в такій професійній площині, і скоріш за все робота із дитячим творчим колективом не буде обрана для професійної діяльності або ж буде лише тимчасовою в короткому проміжку часу.

Тож позначаємо якісну характеристику такого гіпотетичного визначеного рівня як **індиферентний/емоційно негативний рівень**.

Найвищий рівень позначаємо як **оптимальний, або особистісно мобільний емпатійний**, рівень. Зрозуміло, що наявність такого рівня у керівника дитячого творчого колективу засвідчує найвищі прояви сформованості феномену в усіх змістових компонентах, що заміряються за допомогою всіх показників за відповідними критеріями, або ж говоримо про максимально наближені до цього прояви.

Достатній рівень, досягнення якого вчителем-керівником колективу створює можливості досягнення творчого успіху, сприяє розвитку і саморозвитку суб'єктів, забезпечує комунікаційну комфортність суб'єктів у колективі, авторитет керівника, але існують перспективи вдосконалення керівництва, які керівник об'єктивно аналізує. Відтак у якісних характеристиках цей рівень позначаємо як **творчо конструктивний**.

Початковий рівень, досягнення якого вчителем-керівником колективу означає істотні прогалини за усіма або більшістю показників, котрі висвітлюють стан сформованості всіх компонентів структури феномену або

ж деяких компонентів за більшістю замінюваних параметрів. Однак керівник колективу, орієнтуючись на оптимальний або достатній рівні, прагне досягнення їхніх характеристик, при цьому розуміє власні здобутки і недоліки та вміє вибудувати перспективу самовдосконалення. Учитель – керівник колективу також усвідомлює, що таке самовдосконалення має відбуватися досить швидкими темпами, оскільки інакше він втрачатиме авторитет і довіру учасників колективу, які скоріш за все будуть поступово відмовлятися в участі в ньому.

Отже початковий рівень у якісних характеристиках умовно позначаємо як **творчо перспективний**.

Припускаємо наявність у керівників дитячого творчого колективу і **низького рівня** індивідуального стилю керівництва, який засвідчує повну неготовність і нерозуміння керівником сутності феномену і необхідності самовдосконалення в цьому плані. Керівник із таким рівнем може, до прикладу, обмежуватися формальним вивченням репертуару, не звертаючи увагу на інші аспекти тощо.

Припускаємо також, що в чистому вигляді такого низького рівня ми не зафіксуємо, адже це б засвідчило небажання педагога-музиканта реалізуватися в такій професійній площині, і скоріш за все робота із дитячим творчим колективом не буде обрана для професійної діяльності або ж буде лише тимчасовою в короткому проміжку часу.

Тож позначаємо якісну характеристику такого гіпотетичного визначеного рівня як **індиферентний/емоційно негативний рівень**.

Далі для уможливлення діагностування розкриємо орієнтири для визначення рівня сформованості індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом за окремим критеріями, що виявляють стан певного структурно-змістового компонента феномені як цілісності.

Діагностуємо ***сформованість когнітивного компонента*** індивідуального стилю керівництва дитячим творчим музичним колективом (за допомогою когнітивного рефлексивно-управлінського критерію).

Найвищий (оптимальний) або особистісно мобільний емпатійний рівень.

Керівник дитячого творчого музичного колективу, який досягає цього рівня, демонструє усвідомлення можливості складних проблемних ситуацій у дитячих творчих взаєминах, причому передбачає їхню можливість у конкретних ймовірних обставинах і завчасно шукає способи їх уникнення або нівелювання на основі поваги до кожної дитини і справедливості. Керівник із таким рівнем володіє широкими музичними знаннями, добре знає дитячий репертуар, збагачує свій багаж новими творами, які можливо зацікавлять колектив або ж будуть корисними для його творчого розвитку; орієнтується у способах розв'язання виконавських труднощів виконуваних творів, уміє враховувати особливості віку для зацікавлення дітей та для виконавського зростання.

Достатній рівень, або творчо конструктивний рівень.

Керівник дитячого творчого музичного колективу, який досяг цього рівня, припускає можливість проблемних ситуацій у дитячих творчих взаєминах, але не завжди екстраполює їх на конкретні можливі обставини; при цьому він намагається мобільно і гнучко віднайти способи їх розв'язання; за необхідності звертається за допомогою до колег. Керівник із достатнім, або творчо конструктивним рівнем індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом володіє широкими мистецькими знаннями, хоча й переважно у сфері музичного мистецтва; але відчуває необхідність розширення загально мистецької сфери і шукає для цього можливості та інформацію; орієнтується у виконавських вимогах музичного репертуару, але не завжди обізнаний у музичних новаціях; при допущенні помилок вибору репертуару (не зміг зацікавити дітей, не враховував повноцінно виконавські труднощі тощо) намагається розібратися і методично гнучко виправити ситуацію.

Початковий, або творчо перспективний рівень.

Керівник дитячого творчого музичного колективу із таким рівнем індивідуального стилю керівництва демонструє недостатню звертає увагу на можливі проблемні ситуації у дитячих творчих взаєминах, часто виявляє нерозуміння конкретних способів їх уникнення або ж нівелювання. При цьому він розуміє свою необізнаність і намагається шукати «підказки», зокрема у більш досвідчених колег. Так само він відчуває прогалини в мистецьких, зокрема й музичних знаннях, оскільки перед тим (як приклад) зосереджувався на вузько професійній музикантській сфері; як правило, такий керівник задля успішності діяльності і збереження колективу як творчого організму намагається розширювати коло своїх знань, передусім у сфері виконавського репертуару, в якому також виявляє обмежені знання.

Низький (індиферентний/емоційно негативний) рівень.

У когнітивному компоненті керівник із таким рівнем індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом може бути широко обізнаним у мистецтві, в тому числі й музичному мистецтві, але не обізнаним у психологічних особливостях взаємин у дитячому колективі, що негативно позначаються на творчому процесі; він недостатньо орієнтується у виконавському репертуарі саме для такого колективу і у способах подолання виконавських труднощів і задач. Усе це перешкоджає досягненню успіху в діяльності колективу, але керівник, як правило, не пов'язує невдачі із своєю невідповідністю до організації творчого процесу.

Діагностуємо *сформованість мотиваційно-ціннісного компонента* індивідуального стилю керівництва дитячим творчим музичним колективом (за допомогою емоційно-мотиваційного критерію).

Найвищий (оптимальний) або особистісно мобільний емпатійний рівень.

Керівник дитячого творчого колективу, досягнувши цього рівня індивідуального стилю керівництва, демонструє високу спостережливість стосовно психологічної атмосфери в дитячому колективі і встановлює причинно-наслідкові зв'язки із успішністю його діяльності; цілеспрямовано

стежить за творчим становленням дітей і мобільно коригує такий розвиток, застосовуючи індивідуальний підхід і поповнюючи свої знання з методики музичного розвитку учасників колективу. При цьому керівник постійно поповнює власний багаж мистецьких і власне музичних знань, стежить за музичним життям суспільства, ознайомлюється із новинками, працює з інформацією з Інтернет середовища, а також системно доносить доцільну інформацію про всі новинки до учасників колективу на основі врахування їхніх запитів відповідно віку.

Достатній рівень, або творчо конструктивний рівень.

Керівник дитячого творчого колективу, досягнувши цього рівня індивідуального стилю керівництва, демонструє спостережливість стосовно психологічної атмосфери в дитячому колективі, але не завжди встановлює причинно-наслідкові зв'язки із успішністю його діяльності; стежить за творчим становленням дітей і але коригує такий розвиток дещо ситуативно, в критичних ситуаціях. Керівник із таким рівнем постійно поповнює власний багаж мистецьких і власне музичних знань, стежить за музичним життям суспільства, ознайомлюється із новинками, працює з інформацією з Інтернет середовища, але до вихованців доносить таку інформацію ситуативно, оскільки зосереджується безпосередньо на методичних аспектах роботи із колективом з опанування репертуару.

Початковий, або творчо перспективний рівень.

Керівник дитячого творчого колективу із таким рівнем індивідуального стилю керівництва демонструє ситуативну спостережливість стосовно психологічної атмосфери в дитячому колективі, іноді звертає увагу вже у до певної міри критичних ситуаціях; часто не прагне встановлювати причинно-наслідкові зв'язки із успішністю діяльності колективу; коригує музичний розвиток також ситуативно, не завжди застосовує індивідуальний підхід. Керівник із таким рівнем поповнює власний багаж мистецьких і власне музичних знань відповідно до своїх уже сформованих уподобань, зокрема працює з інформацією з Інтернет середовища, але до вихованців доносить

таку інформацію ситуативно, не вбачаючи це необхідним чинником освітнього творчого процесу.

Низький (індиферентний/емоційно негативний) рівень.

Керівник із таким рівнем індивідуального стилю керівництва дитячим творчим мистецьким колективом, як правило, не вмотивований бути спостережливим щодо дитячих творчих взаємин, більше зосереджується на власному розвитку. Він може бути незадоволеним сферою реалізації професійного потенціалу. Може вважати керівництво колективом тимчасовим фактом.

Діагностуємо *сформованість діяльнісного компонента* індивідуального стилю керівництва дитячим творчим музичним колективом (за допомогою діяльнісно-творчого управлінського критерію).

Найвищий (оптимальний) або особистісно мобільний емпатійний рівень.

Керівник із найвищим (оптимальним, особистісно мобільним емпатійним) рівнем індивідуального стилю керівництва дитячим творчим музичним колективом усвідомлено застосовує методичні знання для опанування учасниками колективу репертуару; якщо керівником поки не накопичено практичного досвіду, він намагається компенсувати це здобуттям інформації про застосування певних умінь, паралельно формуючи ці уміння і рефлектуючи стосовно результатів застосування; уміє вибудовувати послідовність методичних дій для розвитку кожної дитини і робити висновки щодо дієвості власних педагогічних зусиль; переконливо демонструє колективу власні виконавські інтерпретації обраного для вивчення репертуару, можливо навіть на кількох музичних інструментах; дослухається до пропозицій інших виконавських інтерпретацій, якщо такі пропонуються в колективі.

Достатній рівень, або творчо конструктивний рівень.

Керівник із достатнім (творчо конструктивним) рівнем індивідуального стилю керівництва дитячим творчим музичним колективом застосовує

методичні знання для опанування учасниками колективу репертуару; якщо керівником поки не накопичено практичного досвіду, він намагається застосовувати певні дії інтуїтивно, але паралельно формуючи ці уміння, відстежуючи результати застосування; найчастіше він уміє вибудовувати послідовність методичних дій для розвитку кожної дитини, але не завжди рефлексує стосовно дієвості власних педагогічних зусиль; час від часу демонструє колективу власні виконавські інтерпретації обраного для вивчення репертуару, переконуючи в їхній правильності; іноді дослухається до пропозицій інших виконавських інтерпретацій, якщо такі пропонуються в колективі.

Початковий, або творчо перспективний рівень.

Керівник із початковим (творчо перспективним) рівнем індивідуального стилю керівництва дитячим творчим музичним колективом застосовує методичні знання та уміння на інтуїтивному рівні для опанування учасниками колективу репертуару; часто обмежується вивченням нотного тексту учасниками колективу; не завжди уміє вибудовувати послідовність методичних дій для розвитку кожної дитини; час від часу може демонструвати колективу власні виконавські інтерпретації обраного для вивчення репертуару як зразок, переконуючи в їхній правильності.

Низький (індиферентний/емоційно негативний) рівень.

Керівник із низьким (індиферентним/емоційно негативним) рівнем індивідуального стилю керівництва дитячим творчим музичним колективом може або не володіти в достатній мірі методичними знаннями та уміннями, або ж застосовувати їх формально на тлі недостатньої вмотивованості роботи з дитячим творчим колективом; часто обмежується вивченням нотного тексту учасниками колективу; формально вибудовує послідовність методичних дій для розвитку кожної дитини; час від часу може демонструвати колективу власні виконавські інтерпретації обраного для вивчення репертуару як зразок, переконуючи в їхній правильності.

Діагностуємо *сформованість комунікативного компонента* індивідуального стилю керівництва дитячим творчим музичним колективом (за допомогою інтегрально-комунікативного критерію). Пам'ятаємо, що комунікативний компонент є інтегральним стосовно інших, акумулює найсуттєвіші риси решти виокремлених компонентів, «надбудовується» над ними. Інтегрально-комунікативний критерій також враховує цей факт.

Найвищий (оптимальний) або особистісно мобільний емпатійний рівень.

Керівник дитячого творчого музичного колективу з найвищим (оптимальним/ особистісно мобільним емпатійним) рівнем системно у процесі спілкування і творчої взаємодії виявляє повагу до учасників колективу незалежно від їхньої підготовленості, розвиненості музичних здібностей; він володіє артистизмом, зокрема під час демонстрації виконавських інтерпретацій, уміє заражати дитячий колектив своїми ідеями, впливає на загальний позитивно творчий настрій; завжди контролює свої дії як керівник за усіма параметрами (критеріями і показниками).

Достатній рівень, або творчо конструктивний рівень.

Керівник дитячого творчого музичного колективу з достатнім (творчо конструктивним) рівнем, як правило, у процесі спілкування і творчої взаємодії виявляє повагу до учасників колективу незалежно від їхньої підготовленості, розвиненості музичних здібностей; керівник із таким рівнем зазвичай виявляє артистизм під час демонстрації виконавських інтерпретацій, хоча інколи це залежить від його власного творчого настрою; це ж стосується і уміння заражати дитячий колектив своїми ідеями; уміє впливати на загальний позитивно творчий настрій, хоча і не завжди застосовує таке уміння; ситуативно контролює свої дії як керівник за усіма параметрами (критеріями і показниками).

Початковий, або творчо перспективний рівень.

Керівник дитячого творчого музичного колективу з початковим (творчо перспективним) рівнем, як правило, у процесі спілкування і творчої

взаємодії виявляє повагу до учасників колективу незалежно від їхньої підготовленості, але може ситуативно розділяти дітей за природними задатками і розвиненістю музичних здібностей; керівник із таким рівнем володіє артистизмом під час демонстрації виконавських інтерпретацій, хоча у спілкуванні із колективом часто це залежить від його власного творчого настрою; уміння заражати дитячий колектив своїми ідеями виявляє час від часу, ситуативно; уміє впливати на загальний позитивно творчий настрій, хоча і не завжди застосовує таке уміння, більше спираючись на методичні вказівки і вимоги без додаткових пояснень; ситуативно контролює свої дії як керівник не за усіма параметрами (критеріями і показниками).

Низький (індиферентний/емоційно негативний) рівень.

Керівник дитячого творчого музичного колективу з низьким (індиферентним/емоційно негативним) рівнем, як правило, у процесі спілкування і творчої взаємодії виявляє недостатню повагу до учасників колективу, замінюючи її вимогами до підготовленості і вивченості матеріалу; як правило, розділяє дітей за природними задатками і розвиненістю музичних здібностей, вважаючи, що успіх залежить тільки від цього; керівник із таким рівнем володіє артистизмом під час демонстрації виконавських інтерпретацій, хоча не часто демонструє це власним прикладом; уміння заражати дитячий колектив своїми ідеями заміняє вимогами, тобто застосовує прийоми авторитаризму; увагу до застосування прийомів створення позитивного творчого настрою практично не приділяє, замінює їх на методичні вказівки і вимоги без додаткових пояснень; свої дії як керівник переважно не вважає за потрібне контролювати і рефлексувати. Наочно зміст орієнтовно виокремлених рівнів сформованості індивідуального стилю керівництва дитячим творчим музичним колективом у зіставленні з критеріями подаємо в таблиці Додатку.

Далі в 3.2 опишемо перебіг і результати діагностування на констатувальному етапі педагогічного експерименту.

3.2. Вихідний стан сформованості у майбутніх учителів музики індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом (констатувальний етап педагогічного експерименту)

Для перевірки запропонованих на основі теоретичних висновків методичних засад (педагогічних умов, методів та форм) формування в майбутніх учителів індивідуального стилю керівництва дитячим творчим/музичним колективом організовано дослідно-експериментальну роботу на основі попередньо визначеної програми. Програма мала таку послідовність:

- пілотне опитування студентів музичних спеціальностей факультетів мистецтв педагогічних університетів стосовно їхнього ставлення до можливої професійної самореалізації в роботі із дитячим, зокрема музичним, колективом;
- констатувальний зріз, який проводився задля визначення вихідного стану сформованості в майбутніх учителів музики індивідуального стилю керівництва дитячим творчим/музичним колективом; на цьому етапі здійснено кількісний і якісний аналіз здобутих даних відповідно до розробленої в 3.1 діагностувальної процедури; виявлено перспективи, які враховано під час апровадження розроблених методичних засад;
- контрольний зріз після формувального етапу експерименту з наступним порівнянням результатів для виявлення динаміки і висновків щодо результативності розроблених методичних засад (буде розглянуто у 3.3).

Пілотне опитування передувало безпосередньому констатувальному замінюванню вихідного стану сформованості в майбутніх учителів музики індивідуального стилю керівництва дитячим музичним колективом. Доцільність проведення пілотного опитування була зумовлена необхідністю з'ясування того, чи взагалі студенти музично-педагогічних спеціальностей зорієнтовані на вибір професійної самореалізації в роботі із дитячим колективом. Адже за умови, що майбутній учитель музики не планує обрання такої сфери діяльності для себе в майбутньому питання вибору індивідуального стилю керівництва дитячим творчим/музичним колективом втрачає сенс, оскільки відсутня

мотивація для цього. Отже, було припущено, що фіксація такого усвідомлення/неусвідомлення власної професійної перспективи значною мірою визначає вибір способів замірювання, а крім того – окреслює аудиторію замірювання.

Пілотним опитуванням було охоплено 88 студентів III-IV курсів бакалаврату музичних факультетів ЗВО України (вибір контингенту для експерименту був зумовлений тим, що саме в Україні проходить навчання дисертантка), які, за їхніми відгуками, беззаперечно пов'язують майбутню самостійну діяльність із музичною педагогікою. Серед опитуваних 40 осіб – студенти-інструменталісти (крім піаністів, які не брали участі в пілотному опитуванні) і 48 – диригенти-хоровики.

Задля чистоти експерименту з виокремленої найбільш природної, тобто особистісної, форми мистецької комунікації основна увага зосереджувалася на студентській аудиторії тих ЗВО, яка навчається або в змішаному режимі, але переважно офлайн і проходить відповідну практику з учнівством офлайн, або ж повністю в офлайн режимі. Так, це студенти-музиканти (інструменталісти та хорові диригенти) факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського УДУ імені Михайла Драгоманова, факультету початкової освіти та мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

З'ясовувалося:

- чи замислювалися студенти як майбутні вчителі музики про можливу роботу з дитячим творчим колективом у самостійній професійній діяльності;
- якщо замислювалися про такий варіант професійної реалізації, то чи є це для них стрижневим орієнтиром, чи одним із можливих, якщо не буде інших способів професійної самореалізації;
- у разі, якщо майбутні випускники зацікавлені в такій діяльності з дитячим творчим колективом, то чи готуються вони до цього завчасно, наприклад, чи цікавляться репертуаром для колективів різних вікових груп, чи ознайомлюються із методиками роботи із такими колективами, чи відвідують відкриті заняття, майстер-класи, концертні виступи дитячих колективів тощо.

Пілотне опитування показало, що зі студентів-інструменталістів лише 11 респондентів із 40 впевнено вказали на можливість роботи із дитячим оркестровим або ансамблевим колективом у закладах позашкільної освіти (переважно системи МОН України, як от центри/будинки дитячо-юнацької творчості, художньо-естетичний напрям); це приблизно 27,5 %. Решта зорієнтовані переважно на власну участь як виконавці в оркестрових або ж ансамблевих колективах.

При цьому із 11 респондентів, які вказали для себе можливість професійної реалізації в роботі із дітьми, мінімальний досвід такої роботи мали лише 2 особи, які вже працюють у дитячих колективах, але не як керівники, а як педагоги, котрі проводять індивідуальні або групові підготовчі репетиції з маленьким складом виконавців, допомагають керівникам у підготовці нотного матеріалу, організаційно допомагають у комунікації із батьками учасників колективів тощо. Інші 9 осіб мають досить приблизне уявлення про труднощі комунікації в такому колективі, зосереджуючись суто на творчих питаннях, але все ж, хоча і несистемно, реагують на можливий новітній репертуар, створюючи свого роду «методичну скарбничку», називали виступи дитячих колективів, з якими ознайомилися під час відвідування концертів.

Серед інших 38 респондентів-інструменталістів деякі проходили в таких колективах педагогічну практику, після якої частина респондентів (11 осіб) категорично відмовилася від перспективи керувати дитячим колективом. Аргументи: «складно спілкуватися із сучасними підлітками», «хочу реалізуватися в першу чергу як музикант, а не як педагог»; «не думав, що доведеться стикатися із такими труднощами в спілкуванні» і т. ін.

Цікаво, що майже всі опитані музиканти-інструменталісти мають досвід гри в ансамблевих або оркестрових колективах, причому деякі – поза освітнім закладом.

Щодо опитування студентів-хорових диригентів, то картина виявилася протилежною: практично всі (42 особи із 48) припускають для себе можливість у подальшому працювати із дитячим хоровим колективом, виявляючи до такої

перспективи позитивне ставлення. Більшість із них засвідчили, що цікавляться репертуаром, відстежують появу нових композиторських творів тощо, а також виокремили дисципліну фахової підготовки, у процесі вивчення якої відбувалося ґрунтовне ознайомлення із репертуаром та методичними прийомами тощо, як дуже корисну для свого майбутнього професійного життя.

Під час опитування респондентам було також поставлено запитання й безпосередньо стосовно поняття «індивідуальний стиль керівництва» дитячим творчим колективом і, зокрема, чи не вбачають вони залежності між вибором певного стилю керівництва та успішною діяльністю колективу.

Із 88 респондентів 75 зізналися в тому, що ніколи над цим не замислювалися. При цьому майже половина із них впевнено зазначила, що головним у спілкуванні і досягненні успіху є «не який-то там стиль», а цікавий репертуар, методичні уміння, дисципліна в колективі.

Однак із решти 13-ти 10 респондентів почали згадувати власний досвід спілкування із своїми педагогами, характеризуючи саме їхній стиль спілкування із вихованцями, тобто звернули увагу на важливість феномену. Утім 3 особи взагалі не дали відповіді, тобто їх така розмова, як прозвучало, «не зачіпила».

Пілотне опитування охопило також і викладачів студентів, зокрема й керівників студентських колективів. З'ясувалося, що на заняттях вони практично не обговорюють питання можливого професійного напрямку студентів у роботі з дитячими колективами. І точно не обговорюють феномен стилю керівництва в його впливі на успішність діяльності.

Як бачимо, пілотне опитування студентів та викладачів виявило майже відсутність усвідомлення проблеми комунікації як індикатора сформованого стилю керівництва і його зв'язок із успішною діяльністю колективу.

Щодо вибору можливої професійної самореалізації в роботі із дитячим музичним творчим колективом виявилися розбіжності між студентами-інструменталістами і студентами – хоровими диригентами, де другі мають чіткіші уявлення про власне таку педагогічну творчість.

Тому в дисертаційному дослідженні ми зосередилися саме на студентах-інструменталістах, враховуючи дані з пілотного опитування. А саме запропонували їм добровільно взяти участь у констатувальному експерименті, на що відгукнулися ті ж 40 респондентів, що пройшли пілотне опитування, а також додатково респонденти, яких зацікавила така можливість з інформації від учасників пілотного опитування. До того ж ми залучили 8 молодих музикантів-педагогів, які рік або два працюють з дитячими музично-інструментальними колективами. У такий спосіб ми припустили, що молоді педагоги набули невеликого досвіду і в той же час не настільки значного, аби докорінно відрізнятись від ставлення студентів до феномену індивідуального стилю керівництва і до питання його усвідомленого вибору. Разом участь у педагогічному експерименті взяли 73 респонденти, які були об'єднані в експериментальну (ЕГ, **74 особи**) та контрольну (КГ, **72 особи**) групи.

Учасниками експерименту стали переважно студенти III – IV Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського), Рівненського державного гуманітарного університету (музичний факультет), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (факультет початкової освіти та мистецтва). Однак, враховувалося, що в ансамблевих інструментальних і оркестрових колективах задіяні і студенти молодших курсів, а також магістри.

Одразу ж зазначимо, що розподіл на ЕГ та КГ педагогічного експерименту здійснений із передбаченням необхідності виявлення в подальшому (3.3) динаміки під час контрольного зрізу в результаті впровадження розроблених у 2.2 методичних засад. Тому кількісний і особовий склад респондентів зберігатиметься однаковим і під час констатувального, і під час формувального етапів експерименту; на нього ж орієнтуватимемося під час контрольного діагностувального зрізу.

Суттєво, що під час діагностування до уваги ми брали не кількість респондентів-учасників експерименту, які давали відповіді або були об'єктами спостережень за кожним із показників кожного критерію, а кількість тих чи

інших проявів за певним показником, що демонстрували респонденти. Це важливо відзначити, аби пояснити наступне: припускалося, що один і той самий респондент буде демонструвати досягнення певного рівня сформованості індивідуального стилю керівництва дитячим музичним інструментальним колективом не за всіма, а лише за окремими показниками; а за іншими показниками він може демонструвати досягнення іншого рівня сформованості досліджуваної якості (як правило, суміжного, але припускалося і більш віддаленого). Наприклад, за певними показниками це може бути досягнення найвищого рівня, а за іншими – достатнього або початкового тощо.

Таким чином, 100% є сумою кількісних даних за усіма продемонстрованими респондентами рівнями, що стосуються одного показника за критерієм (у таблицях нижче це показано по горизонталі).

Далі на **констатувальному етапі** педагогічного експерименту визначаємо вихідний стан сформованості індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом за попередньо обґрунтованою (3.1) діагностувальною процедурою із застосуванням критеріїв і показників, якими заміряємо сформованість кожного із структурно-змістових компонентів індивідуального стилю керівництва як цілісності, тобто як цілісної особистісної якості, оскільки приймаємо за аксіому, що про сформованість стилю саме як особистісної якості можемо говорити в разі, якщо формування і самоформування його перейшло для респондента в особистісну цінність.

Переважно в полі зору перебували учасники колективів підліткового віку як найбільш суперечлива в особистісному становленні аудиторія.

Однак враховуємо, що в реаліях діяльність таких колективів об'єднує дітей різного віку – від молодшого шкільного до випускного класу ЗЗСО.

Заміряємо сформованість *когнітивного компонента* за допомогою ***когнітивного рефлексивно-управлінського критерію***.

Для виявлення обізнаності стосовно взаємин у дитячому творчому колективі і способах коригування проблемних творчих ситуацій застосовано *спостереження* за тим, наскільки швидко і гнучко відбувається спілкування

керівників колективів/майбутніх учителів музики як потенційних керівників із дітьми-учасниками колективу. Для цього запрошувалися інші педагоги закладу /колективу як експерти. Спостереження тривало протягом навчальної чверті, за кількістю занять із колективом двічі на тиждень.

Було відзначено, що практично всі респонденти намагалися віднайти стиль діалогічного спілкування із підлітковою аудиторією.

Однак, більшість (52 особи із 72) надто «старалася» і значною мірою штучно спілкувалася «надто демократично», підігруючи в певних ситуаціях вихованцям колективу; в результаті це заважало встановленню реального авторитету молодого керівника. Як з'ясовувалося спостереженнями, в підлітковій аудиторії у неформальному спілкуванні звучали деякі репліки, які підтверджували такі висновки, наприклад, дещо «поблажливо лагідні» відгуки стосовно виконання зауважень, котрі попередньо висловлювалися респондентами стосовно виконання, вивчення партій, дисципліни тощо.

Для виявлення володіння мистецькими знаннями, що відображають музичний світогляд майбутнього вчителя музики/керівника колективу, застосовуємо *творче завдання* – запропонувати опис зовнішнього вигляду виконавців певної концертної програми з чітко визначеною стильовою приналежністю. Тобто враховувалися пропозиції респондентів стосовно підготовки творчого колективу для цілісної сценічної презентації вивчених колективом творів. Оцінювалася обґрунтованість відповідей.

Із цим завданням впоралися всі респонденти, воно виявилось досить нескладним для них – за їхніми оцінками. Утім за нашими спостереженнями і висновками досвідчених колег-експертів усе ж респонденти в більшості продемонстрували певну шаблонність мислення. Наприклад, для колективу народних інструментів, як правило, пропонувалося оформити сцену фольклорними орнаментами. Враховуючи, що у таких колективів уже були підготовлені костюми в народному стилі, які використовувалися для виступів до того, як розпочався констатувальний експеримент, очікувалося, що респонденти вноситимуть певні корективи, наприклад для осучаснення

зовнішнього вигляду юних артистів, або ж запропонують використовувати окремі деталі костюмів у разі, якщо виконувався репертуар, що належить до іншої національної культури, аби можна було точніше представити твори через ці елементи костюмів або іншої атрибутики. Однак, пропозицій і думок щодо такої або іншої деталізації не зафіксовано. Так само, виступу для дитячого симфонічного оркестру прозвучало декілька пропозицій використати канделябри або підсвічники, хоча програми виступів, наприклад, пропонували твори не лише класичної музики, а й композиторів, тобто за стилем не дуже відповідали пропозиціям респондентів.

Крім того, аналізувалася *успішність* студентів-музикантів із фахових дисциплін (історії музики, методики навчання інтегрованого курсу «Мистецтво»), яка власне відповідала рівню і повноті виконуваних творчих завдань або тестів.

Також для замірювання за другим показником (володіння мистецькими знаннями (що відображають музичний світогляд вчителя музики – керівника колективу) - як доповнювальний до попередніх діагностувальних завдань було запропоновано *тест* на орієнтування у мистецьких стилях (музичних, в образотворчому мистецтві та мистецтві архітектури), що необхідно знати майбутнім учителям музики відповідно до вимог сучасної мистецької інтегрованої освіти; тест актуалізував досвід опанування навчального змісту з різних курсів і років фахової підготовки.

Тест показав у цілому достатньо непогане орієнтування в назвах творів та їхніх авторів із різних мистецтв; тобто деякою мірою було продемонстровано певну відірваність знань із реальною ситуацією їхнього можливого застосування.

Анкета для виявлення знань щодо репертуару для дитячого творчого музичного колективу містила запитання-запрошення назвати твори різних жанрів і визначити вік виконавців, тобто рівень труднощів для опанування репертуару.

Відповіді на запитання анкети містили, як правило, невелику кількість назв творів. Переважно це твори для учнів молодшого шкільного і молодшого підліткового віку. Ускладненим виявилось для респондентів навести приклади репертуару, який міг би зацікавити старших підлітків. Здебільшого пропонувалися популярні естрадні твори, перекладення для ансамблю або оркестру, з яким працювали респонденти, тих музичних творів, що входять у плейлисти учасників колективів.

Зауважимо, що більш легким це завдання виявилось для інструментальних колективів народних інструментів, а серед творів – превалювали обробки народних мелодій. Щоправда, лише незначна частина відповідей містила вказівки на авторів обробок, більшість обмежувалася назвами пісень або танців, які покладені в основу обробки.

Результати замірювання сформованості в майбутніх учителів музики індивідуального стилю керівництва дитячим музичним колективом за комунікативним рефлексивно-управлінським критерієм на початок експерименту представлено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Рівні сформованості у респондентів ЕГ (74 особи) та КГ (72 особи) індивідуального стилю керівництва дитячим творчим музичним колективом за когнітивним рефлексивно-управлінським критерієм на початок експерименту, абс/%

(показники: 1) міра обізнаності стосовно взаємин у конкретному дитячому колективі і способах коригування проблемних творчих ситуацій; 2) володіння мистецькими знаннями (що відображають музичний світогляд вчителя музики – керівника колективу); 3) орієнтування в різноманітті і виконавських вимогах музичного репертуару для дитячого творчого колективу)

Показники	Рівні	Найвищий Особистісно мобільний емпатійний		Достатній Творчо конструктивний		Початковий Творчо перспективний		Низький Індиферентний/ емоційно негативний	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1	ЕГ	6	8,1	21	28,4	39	52,7	8	10,8

	КГ	5	6,9	20	27,8	39	54,2	8	11,1
2	ЕГ	9	12,2	30	40,5	27	36,5	8	10,8
	КГ	9	12,5	28	38,9	27	37,5	8	11,1
3	ЕГ	7	9,5	22	29,7	37	50,0	8	10,8
	КГ	6	8,3	21	29,2	35	48,6	10	13,9
Разом проявів	ЕГ	22	9,9	73	32,9	103	46,4	24	10,8
	КГ	20	9,3	69	31,9	101	46,8	26	12,0

Із даних замірювань за когнітивним рефлексивно-управлінським критерієм, що наочно представлені в таблиці 3.2, робимо попередній висновок, що в когнітивному компоненті респонденти демонструють кращу сформованість індивідуального стилю керівництва дитячим музичним інструментальним колективом за другим показником (володіння мистецькими знаннями (що відображають музичний світогляд вчителя музики – керівника колективу)); більшість респондентів досягають за цим показником початкового (творчо перспективного) рівня, однак і досить значна кількість респондентів демонструють і достатній (творчо конструктивний) рівень.

Проте найвищого рівня досягають одиниці. Так само і низький (індиферентно негативний) рівень також продемонстрували одиниці. Хоча пригадаємо, що за умовами експерименту до нього значна кількість майбутніх учителів музики залучалася добровільно.

Замірювання за першим показником (міра обізнаності стосовно взаємин у конкретному дитячому колективі і способах коригування проблемних творчих ситуацій) та третім показником (орієнтування в різноманітті і виконавських вимогах музичного репертуару для дитячого творчого колективу музично-інструментального спрямування) продемонстрували гірші результати. Однак, уточнювальні запитання і спостереження виявили, що в цілому низькі результати замірювань за першим показником є наслідком неуваги до нього в освітньому процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики: аналіз

психолого-педагогічних аспектів індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом практично не є предметом обговорення.

Натомість тривожними є результати замірювання за третім показником когнітивного рефлексивно-управлінського критерію (орієнтування в різноманітні і виконавських вимогах музичного репертуару для дитячого творчого колективу музично-інструментального спрямування), оскільки методичній підготовці майбутніх учителів музики в Україні у ЗВО мистецько-педагогічного спрямування насправді приділяється значна увага. Отже, слід звернути увагу на ножиці, які виникають між знаннями і уміннями, досягнутими у процесі опанування конкретних методичних курсів, і здатністю актуалізувати та застосовувати здобуті знання та уміння в конкретній практичній педагогічній ситуації.

Заміряємо сформованість індивідуального стилю керівництва дитячим творчим музичним (інструментальним) колективом за ***емоційно-мотиваційним критерієм***, що має засвідчити стан *ціннісно-мотиваційного компонента* досліджуваного феномену.

Для виявлення міри спостережливості респондентів, які працювали під час експерименту з певним колективом, окреслити (письмово) найбільш яскраві ситуації в колективі, які виникали протягом місяця, що впливали на психологічну атмосферу в ньому і вказати, як саме. Також просили зазначити, які дії вони запроваджували або ініціювали самостійно в певних ситуаціях. Завчасно про таке завдання не повідомлялося.

Відповіді респондентів-учасників експериментального замірювання зіставлялися із оцінками таких ситуацій колегами-експертами.

Цим замірюванням було з'ясовано, що лише незначна частина респондентів і в ЕГ, і в КГ зафіксували увагою ситуації в дитячому колективі, які потребували розв'язання, оскільки був ризик негативного впливу на творчу атмосферу (поодинокі відповіді). Натомість колеги-експерти такі ситуації фіксували в кожному колективі (за умовами експериментального дослідження це не озвучувалося і за можливістю не підкреслювалося) по декілька впродовж

місяця. Відповідно студенти-респонденти не пропонували й можливі дії щодо нівелювання складних моментів у комунікації із дітьми.

Отже, вмотивованість щодо саморозвитку в психологічно-творчому векторі практично не була зафіксована.

Тактовне опитування вихованців колективів щодо їхньої оцінки того, чи змінилася творча атмосфера в колективі у зв'язку з долученням до процесу їхнього навчання студентів, виявило:

- зміст більшості таких оцінок був емоційно позитивний («так, цікаве спілкування», «можна обговорювати різні питання»; «слухали цікаву музику», «класно грає на гітарі (ударній установці, саксофоні тощо)»), причому як пов'язаний безпосередньо із музично-творчим процесом, так і просто як ставлення до спілкування на будь-які теми;
- незначна частина відповідей була нейтральною («все як і було цікаво», «норм»).

Негативних відгуків з боку вихованців колективів не зафіксовано.

Щодо розширення респондентами сфери пізнання музичних творів у період експерименту, то слід підкреслити активність цього процесу. Така активність пов'язана – за самооцінками респондентів – із творчою атмосферою в колективах, творчим спілкуванням із керівниками цих колективів та іншими колегами-музикантами; прагненням збагатитися знаннями про репертуар і поділитися новими творами із іншими учасниками колективу; бажанням неформального музикування тощо. Для підсумків за цим замірюванням враховувалася також емоційність висловлювань, яка фіксувалася колегіально експериментаторкою та експертами.

Кількісні дані замірювання за емоційно-мотиваційним критерієм подано в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

**Рівні сформованості у респондентів ЕГ (74 особи) та КГ (72 особи)
індивідуального стилю керівництва дитячим творчим музичним
колективом за емоційно-мотиваційним критерієм на початок
експерименту, абс/%**

(показники: 1) міра спостережливості керівника стосовно психологічної атмосфери в колективі, творчим музичним зростанням вихованців; 2) прагнення розширювати сферу власного пізнання творів музичного та інших мистецтв та ділитися ними зі своїми вихованцями

Показники	Рівні	Найвищий Особистісно мобільний емпатійний		Достатній Творчо конструктивний		Початковий Творчо перспективний		Низький Індиферентний/ емоційно негативний	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1	ЕГ	4	5,4	18	24,3	41	55,4	11	14,9
	КГ	3	4,2	17	23,6	40	55,6	12	16,7
2	ЕГ	6	8,1	24	32,4	34	45,9	10	13,5
	КГ	5	6,9	22	30,6	35	48,6	10	13,9
Разом проявів	ЕГ	10	6,8	42	28,4	75	50,7	21	14,2
	КГ	8	5,6	39	27,1	75	52,1	22	15,3

Кількісні дані таблиці 3.3 засвідчують, що більшість респондентів і ЕГ, і КГ володіють початковим (творчо перспективним рівнем) сформованості індивідуального стилю керівництва дитячим музичним (інструментальним) колективом у ціннісно-мотиваційному компоненті. Причому недоліки виявлені переважно за першим із показників (міра спостережливості керівника стосовно психологічної атмосфери в колективі, творчим музичним зростанням вихованців), що ще раз засвідчує неувагу до формування зазначені якості в психолого-педагогічному векторі в процесі фахової підготовки і водночас окреслює перспективи такої.

Далі заміряємо сформованість індивідуального стилю керівництва дитячим творчим музичним (інструментальним) колективом за **діяльнісним творчо-управлінським критерієм**, що має засвідчити стан *діяльнісного компонента* досліджуваного феномену.

Для замірювання наявності в майбутніх учителів музики умінь опанування музичного репертуару з дитячим колективом запропоновано творчі завдання безпосередньо із вивчення твору. Перед тим респонденти мали проаналізувати нотний текст на предмет можливих виконавських труднощів у конкретного колективу, скласти план роботи; вивчити твір (окремі партії) і бути готовим у процесі спілкування із дітьми продемонструвати твір, пояснити виконавську ідею.

Експертами аналізувалися ситуації розучування твору, а також вони мали оцінити, наскільки колектив у оптимальний проміжок часу для розучування твору міг підготуватися до сценічного виступу.

Слід зазначити, що значна кількість респондентів доволі грамотно проаналізували твори, які розучували з конкретним дитячим колективом, зокрема на предмет можливих труднощів; так само впевнено складали план послідовних дій із роботи над текстом; могли переконливо виконувати твір перед колективом.

Однак, дещо утрудненим виявилось подолання тих труднощів методичного плану, які не були передбачені завчасно, виникали у процесі роботи. Значна частина респондентів відчували розгубленість (за їхніми самооцінками). Тобто знання з методики роботи з колективом виявилися більш сформованими, ніж практичні вміння.

Це спостереження підтвердили і експерти, які здійснювали моніторинг. Результати цього замірювання подано в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

**Рівні сформованості у респондентів ЕГ (74 особи) та КГ (72 особи)
індивідуального стилю керівництва дитячим творчим музичним
колективом за діяльнісно творчим управлінським критерієм на початок
експерименту, абс/%**

(показники: 1) сформованість методичних умінь опанування музичного репертуару колективом та підготовки до сценічного виступу; 2) послідовність дій, спрямований на мистецький розвиток учасників колективу; 3) здатність керівника колективу фахово і переконливо демонструвати учасниками колективу власні виконавські інтерпретації.

Показники	Рівні	Найвищий Особистісно мобільний емпатійний		Достатній Творчо конструктивний		Початковий Творчо перспективний		Низький Індиферентний/ емоційно негативний	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1	ЕГ	5	6,8	16	21,6	43	58,1	10	13,5
	КГ	5	6,9	15	20,8	42	58,3	10	13,9
2	ЕГ	5	6,8	15	20,3	44	59,5	10	13,5
	КГ	5	6,9	14	19,4	43	59,7	10	13,9
3	ЕГ	7	9,5	20	27,0	35	47,3	12	16,3
	КГ	6	8,3	20	27,8	33	45,8	13	18,1
Разом проявів	ЕГ	17	7,7	51	23,0	122	55,0	32	14,4
	КГ	16	7,4	49	22,7	118	54,6	33	15,3

Як бачимо, у респондентів найбільш повно сформовано індивідуальний стиль керівництва дитячим творчим музичним (інструментальним) колективом за усіма показниками на початковому (творчо-перспективному) рівні. Досягненню більш високого (хоча б достатнього/творчо конструктивного) рівня перешкоджає неузгодженість між знаннями і практичними вміннями, що цілком логічно, оскільки вони, як відомо, набуваються із досвідом. Однак так само зрозуміло, що таким зв'язкам варто приділяти більше уваги в освітньому

процесі. При цьому сформованість досліджуваної якості за третім показником дещо «вирівняла» загальну картину: респонденти продемонстрували високий рівень власної виконавської підготовленості, а головне переконливість демонстрації власних виконавських інтерпретацій колективу, зуміли привернути увагу дитячої аудиторії тощо.

Ці висновки підтвердили й спостереження експертів, які пролонговано аналізували творчі ситуації, котрі виникали під час репетиційного процесу, не втручаючись у них.

Заміряючи сформованість індивідуального стилю керівництва дитячим творчим музичним колективом за інтегрально-комунікативним критерієм (тобто стан комунікативного компонента), пам'ятаємо про його стрижневу акумулятивну позицію стосовно решти компонентів. Власне висновки стосовно сформованості комунікативного компонента в цілому можемо зробити за допомогою всіх попередніх замірювань. Однак, на цьому етапі замірювань упродовж констатувального експерименту ми все ж додатково звернули увагу на те, наскільки системними були дії респондентів для встановлення сприятливої психологічної атмосфери, наскільки враховувалося ними те, що кожна дитина є рівноправним суб'єктом творчого процесу, незалежно від її здібностей, і її думка заслуговує на повагу; уточнювалася міра артистизму респондентів у впливі на колектив, а також перевірялася додатково здатність самоконтролю і самооцінки респондентів стосовно всіх параметрів діяльності як керівника колективу.

Для цього на початку роботи респондентам було запропоновано вести щоденник репетиційного процесу в довільній формі.

Вивчення змісту записів показало, що більшість респондентів у фіксації перебігу репетиційного процесу формально фіксували, над яким твором працюють, у яких дітей виникали виконавські труднощі, які виникали труднощі у спілкуванні дітей між собою; які вони робили зауваження тощо. Тобто зміст записів свідчить, що основна увага зверталася на те, що відбувається «незалежно» від їхніх власних дій.

І лише незначна частина таких матеріалів показала, що респонденти аналізують, чи все вони самі змогли зробити задля вивчення твору, що вони шукають причини тих чи інших виконавських труднощів і методичні прийоми їхнього подолання.

Однак практично не було виявлено записів, що б засвідчили хоча би націленість на самооцінку, як записів, які б оцінювали або характеризували психологічну атмосферу в колективі в її впливі на результативність творчого процесу.

Кількісні результати замірювань за інтегрально-комунікативним критерієм подано в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5.

Рівні сформованості у респондентів ЕГ (74 особи) та КГ (72 особи) індивідуального стилю керівництва дитячим творчим музичним колективом за інтегрально-комунікативним критерієм на початок експерименту, абс/%

(показники: 1) системність застосування дій для встановлення творчих взаємин у колективі і суб'єктності дітей у творчому процесі; 2) артистизм у процесі художньої комунікації із творами і у впливі на колектив задля зараження його творчими ідеями; 3) застосування самоконтролю керівником дитячого колективу стосовно усіх параметрів його діяльності)

Показники	Рівні	Найвищий Особистісно мобільний емпатійний		Достатній Творчо конструктивний		Початковий Творчо перспективний		Низький Індиферентний/ емоційно негативний	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1	ЕГ	4	5,4	10	13,5	49	66,2	11	14,9
	КГ	4	5,6	9	12,5	48	66,7	11	15,3
2	ЕГ	6	8,1	20	27,0	35	47,3	13	17,6
	КГ	5	6,9	20	27,8	35	48,6	12	16,7
3	ЕГ	3	4,1	12	16,2	45	60,8	14	18,9

	КГ	3	4,2	11	15,3	45	62,5	13	18,1
Разом	ЕГ	13	5,9	42	18,9	129	58,1	38	17,1
проявів	КГ	12	5,6	40	18,5	128	59,3	36	16,7

Кількісні дані таблиці 3.5 дають підстави для висновку про переважаючу сформованість у майбутніх учителів музики індивідуального стилю керівництва дитячим творчим музичним колективом у комунікативному компоненті на початковому рівні. Різниця в кількісних результатах між початковим (творчо перспективним) і достатнім (творчо-конструктивним) рівнями є істотною. Найвищий (особистісно мобільний емпатійний) рівень є найменш сформованим за інтегрально-комунікативним критерієм у порівнянні із результатами замірювань за рештою критеріїв; а низький продемонструвало більше респондентів за цим критерієм у порівнянні з результатами замірювань за рештою критеріїв.

З поданих у наведених вище таблицях даних, які були крім того унаочнені візуально на діаграмах, фіксуємо: що за усіма позиціями кількісні дані в ЕГ та КГ ідентичні, хоча і з неістотними відмінностями. Отже, фіксуємо рівноцінність вихідних позицій для проведення формувального етапу педагогічного експерименту з упровадження розробленої методики Висновок підтверджується розрахунками за критерієм Пірсона (табл. 3.6).

Таблиця 3.6.

Порівняння результатів між ЕГ та КГ на початок експерименту за критерієм Пірсона

Критерії	Показники	Chi² фактичне	Chi² критичне при $\alpha=0,05$	Chi² критичне при $\alpha=0,01$
Когнітивний рефлексивно- управлінський	1	0.09	7.82	11.34
	2	0.04	7.82	11.34
	3	0.35	7.82	11.34
	разом за критерієм	0.23	7.82	11.34
Емоційно-	1	0.2	7.82	11.34

мотиваційний	2	0.16	7.82	11.34
	разом за критерієм	0.3	7.82	11.34
Діяльнісно- творчий управлінський	1	0.02	7.82	11.34
	2	0.02	7.82	11.34
	3	0.15	7.82	11.34
	разом критерієм	0.07	7.82	11.34
Інтегрально- комунікативний	1	0.04	7.82	11.34
	2	0.1	7.82	11.34
	3	0.05	7.82	11.34
	разом за критерієм	0.06	7.82	11.34

Отже, очевидний висновок: найкращу фахову підготовленість майбутні вчителі музики продемонстрували в тій частині, яка стосується їхньої власної музикантської підготовки – як виконавців і у сфері знання музичного мистецтва, дещо менше – інших видів мистецтва. Також респонденти продемонстрували достатні знання з методики навчання дітей музики (гри на інструментах), утім недостатній рівень практичних умінь застосування методичних знань у конкретних педагогічних ситуаціях.

Однак, така важлива характеристика як самоконтроль дій у напрямі встановлення сприятливої психологічної творчої атмосфери в дитячому колективі, системність таких дій як цілеспрямованих, увага до суб'єктності дітей-учасників колективу, що разом складають важливий чинник індивідуального стилю керівництва задля успішності колективу, все ж перебувають «у тіні» фахової підготовки майбутніх учителів музики. Проте для студентів-інструменталістів саме професійна діяльність, пов'язана із керівництвом інструментальними музичними колективами, є важливою площиною для професійної самореалізації.

Ці зафіксовані факти відкривають перспективи в підготовці майбутніх учителів музики.

3.3. Експериментальна апробація методичних засад формування в майбутніх учителів музики індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом

3.1.1 Перебіг формувального етапу педагогічного експерименту

Для участі у формувальному етапі педагогічного експерименту було залучено респондентів з ЕГ, які були учасниками вихідного замірювання. Це вважаємо принциповим для забезпечення чистоти експерименту і отримання достовірних даних щодо ефективності запропонованої методики.

Разом учасниками процесу впровадження методики було 74 особи.

Респонденти з КГ участь у формувальному етапі не брали. Однак враховувалося, що, перебуваючи в освітньому просторі одного закладу, можливо, навчаючись у класі одного педагога, відвідуючи спільні лекційні заняття і семінари тощо, вони не були відокремлені від учасників ЕГ, оскільки під час навчання в одному закладі вони спілкувалися із учасниками експерименту й мали можливість до певної міри спостерігати за деякими подіями і виконанням окремих формувальних завдань. Крім того, вони разом були залучені до проходження педагогічної (виробничої) практики та її обговорення, а також були глядачами й слухачами концертних виступів своїх однокурсників із дитячими колективами.

Методика, як і передбачалося при її розробленості, впроваджувалася поетапно (адаптивний, пізнавально-рефлексивний, апробувальний, перспективно прогностичний етапи), але на кожному з етапів задіювалися методи і форми роботи з кожного методичного блоку, які мали комплексно впливати на кожен із компонентів структури сформованості індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом – когнітивний, ціннісно-мотиваційний, діяльнісний, комунікативний. Однак акцентувалися домінантні орієнтири, які забезпечували позитивні зрушення в конкретному компоненті.

Зауважимо, що експеримент здійснювався із залученням студентів-інструменталістів до роботи із дитячими ансамблями та оркестровими

колективами (переважно народних інструментів та духових оркестрів, що залежало від можливостей освітнього закладу і наявності відповідних для цього умов.

Також зауважимо, що формувальний етап здійснювався виключно в режимі офлайн, що передбачає безпосередню міжособистісну комунікацію респондентів у ролі керівників колективів і учасників цих колективів. Тобто було передбачено практично рівноцінні умови для участі в експерименті студентів з різних закладів, а також максимально природні умови спілкування.

Враховувалося, що для дистанційного спілкування із колективами необхідно до розробленої методики додатково розробляти інші її чинники, але вже після підтвердження або спростування ефективності її дії в природному середовищі, притаманному природі мистецької діяльності.

Також під час розроблення конкретних завдань враховувався програмовий матеріал з дисциплін методичного блоку фахової підготовки студентів, музично-історичних дисциплін, умов проходження педагогічної практики, а також репертуар дитячих інструментальних/ оркестрових колективів, котрий узгоджувався із керівниками цих колективів.

Адаптивний етап.

Цілями цього етапу є зацікавлення майбутніх учителів музики до самореалізації в роботі із дитячим колективом (йдеться про тих респондентів, які на констатувальному етапі педагогічного експерименту виявили низьку мотивацію або навіть її відсутність), позитивне налаштування на успішну роботу із дитячим колективом.

Так, учасники експерименту запрошувалися до перегляду відео з виступами різних дитячих колективів (наприклад, студенти РДГУ переглядали відеозаписи конкурсантів Всеукраїнського відкритого конкурсу молодих виконавців української музики імені Германа Жуковського різних років, номінація «Ансамбль», київські студенти – концертні виступи оркестру народних інструментів «Калейдоскоп» і духового оркестру

«Вериківський бенд» Київської дитячої школи мистецтв № 2 імені Михайла Вериківського).

Під час переглядів створювалися спеціальні *ігрові ситуації*, наприклад перегляди юних конкурсантів супроводжувалися оцінювання «журі» за визначеними критеріями, якими користувалися члени журі конкурсу, із подальшими порівняннями оцінок і розподілу конкурсних місць. Як «члени журі», респонденти мали обґрунтувати оцінку, особливо в разі «незгоди» із оцінкою конкурсного професійного журі.

Крім того, респондентам пропонувалися приклади (описи) різних ситуацій, які виникають у роботі дитячих колективів. За можливістю, наприклад, старші учні оркестрових колективів київської мистецької школи «розігрували» завчасно підготовлені ситуації у присутності респондентів, яким пропонувалося обрати свою «роль керівника» для її розв'язання.

Попередньо із студентами у бесідах обговорювалися можливі стилі керівництва – демократичний або авторитарний, а вони мали обрати ефективний, на їхню думку, в конкретній ситуації.

Ситуації, які завчасно продумувалися юними музикантами, стосувалися згоди/незгоди один із одним щодо інтерпретації твору, який розучувався, а також етичної/неетичної оцінки виконання один одного тощо.

Такі ситуації спонукали учасників експерименту до детальнішого ознайомлення із поняттям «індивідуальний стиль керівництва», з яким вони зіштовхнулися на практиці. Паралельно діти-учасники колективів зізнавалися, що участь у таких експериментальних іграх спонукали їх до переосмислення своєї ролі в реальних подібних ситуаціях і уваги та шанобливого ставлення до своїх керівників, до того, аби уважніше дослухатися і реагувати на зауваження та завдання.

Паралельно подібні ситуації моделювалися під час занять у студентському музичному колективі.

Відпрацьовувалися вправи на культуру спілкування, зокрема під час обговорення музичних творів.

Наведемо приклади деяких відгуків учасників експерименту:

- «для мене такі справи були несподіваними. Розраховувала на безпосередню роботу із розучування творів або на майстер-клас керівника колективу. Цікаво»

Однак деякі студенти, які на початковому замірюванні виявили початковий рівень і низку мотивацію до такої професійної самореалізації, все ж не сприйняли захоплення своїх однокурсників новими для них видами роботи. Цим підтверджувалася низька мотивація і переконання в іншому виборі способу реалізації в майбутньому.

Пізнавально-рефлексивний етап.

За домовленістю із викладачами індивідуальних занять і особливо під час репетицій студентських колективів (оркестрів, ансамблів) відбувалося нагадування про поняття індивідуального стилю керівництва, спонукання студентів до саморефлексії творчої поведінки в різних ситуаціях.

За відгуками викладачів, така діяльність зацікавила їх самих і навіть спонукала їх до саморефлексії, до осмислення власного досвіду.

Оскільки методики навчання вивчаються в курсах підготовки фахівців, увага зверталася на ознайомлення із особистостями керівників колективів (не тільки дитячих, а й професійних); студенти залучалися до підготовки розповідей про їхнє спілкування із музикантами - на основі пошукової діяльності (спогади, мемуарні джерела тощо), а також підготовки інтерв'ю із керівниками дитячих колективів (наприклад, з Оленою Муржою, Андрієм Мітроховим, які є керівниками згаданих вище колективів київської мистецької школи № 2).

Крім цього, студенти із ЕГ залучалися до моделювання просвітницької діяльності, зокрема під час підготовки коротких інформацій про особистісні якості видатних діячів-керівників відомих колективів (зокрема, про таких видатних диригентів Національної опери України, як Стефан Турчак, Володимир Кожухар та інших),

На цьому ж етапі опрацьовувався репертуар дитячих колективів різного інструментального спрямування. Влаштовувалися експрес демонстрації-презентування можливого репертуару для дитячих колективів: підготовка слайд-шоу із музичним супроводом, ситуації-театралізації із розумчування творів із уявним колективом та інші форми.

Учасникам експерименту пропонувалися творчі завдання з адаптації музичних творів для можливостей дитячого колективу.

На цьому етапі учасники експерименту у пошуках можливого репертуару для дітей ознайомлювалися із новими для себе творами українських і зарубіжних авторів.

Студенти долучалися до ознайомлення і добору відеоматеріалів із різних платформ, які є поширеними в Україні (найчастіше – ютуб канали) та Китайською платформою <https://www.youku.com/>

Апробувальний етап.

Респонденти майже не відчували різниці між своєю діяльністю на цьому етапі і попередньому, оскільки їхня діяльність була продовженням і практичним утіленням відпрацьованого раніше. Ще раз підкреслимо, що розподіл упровадження методики за етапами є умовним, лише для систематизації проведення експерименту.

На цьому етапі здійснювався пріоритетний вплив на діяльнісний компонент, але водночас удосконалювалася й когнітивна сфера (наприклад, опанування нового дитячого репертуару) та емоційна сфери (сприймання творів, пошук прийомів емоційного впливу на виконання), тренувалися комунікативні спроможності респондентів.

Практична апробація здійснювалася у двох площинах.

По-перше, в тому творчому (інструментальному – ансамблевому або оркестровому) колективі, в якому на цей момент студенти брали участь відповідно до планів свого навчання. Логічно, що під час участі у колективі випрацьовувалися й удосконалювалися їхні виконавські уміння, диригентські навички. Акцент за домовленістю із викладачами ЗВО було зроблено на

розробленні текстів вербальних інтерпретацій творів студентського репертуару: вербальні інтерпретації озвучувалися, організовувалися короткотривалі дискусії; демонструвалися уміння презентувати свої переконання, що важливо для комунікації як істотної складової індивідуального стилю керівництва; відбувалося оцінювання емоційного впливу і переконливості іншими учасниками експерименту.

Усім учасникам експерименту було запропоновано завдання провокувати незгоду, заперечення запропонованих однокурсником чи однокурсницею інтерпретаційного рішення, що вони задіювали по черзі. Також імітувалися ситуації неподоланих виконавських труднощів, із яких потрібно було «керівнику-диригенту» знайти «вихід», уміння чого, а крім того лаконічність, переконливість, результативність і толерантність дій, що також оцінювалося іншими учасниками експерименту, кожен із яких по чергово виступав у ролі керівника колективу.

У творчих завданнях залучалися знання студентів з інших видів мистецтва, наприклад, у створенні сценаріїв побудови концертної програми із творів репертуару оркестру/ансамблю або ж змішаних програм із залученням солістів з інших факультетів (вокалістів, піаністів, інструменталістів-солістів, хорових колективів, хореографічних номерів). У такий спосіб удосконалювалися сценарні і режисерські уміння, поглиблювалося чуття художньої форми, стилю, загалом – драматургії концертів як сценічних дійств.

Учасники експерименту мали продумати одяг і можливий сценічний реквізит. Тобто у такий спосіб фактично відбувалося моделювання можливих різноманітних творчих комунікативних ситуацій у дитячому колективі.

По-друге, апробація відбувалася безпосередньо в ситуаціях творчого спілкування з дитячими колективами та їхніми керівниками в освітніх закладах, де учасники експерименту вже не мали «права на помилку». Тобто важливості набували здатності самоконтролю в різних ситуаціях комунікації, оскільки оцінювання здійснювали вже діти. Причому оцінки висловлювалися

в різний спосіб: це могли бути оцінки, що аналогічні навчальним ситуаціям у студентському колективі (як правило, до цього могли вдаватися старші діти, випускники мистецьких шкіл), або ж в – як реагування поставала відсутність на заняттях (діти могли не сприймати студента як свого тимчасового викладача і вважали за можливе зекономити час, як вони пояснювали свою відсутність).

У деяких випадках ми спостерігали неприйняття того, що пропонує студент-«керівник» колективу: заперечення, жарти, навмисне невиконання вимог тощо. В таких ситуаціях (що були не чисельними) щоразу аналізувалися конкретні прояви: або ж це вияви особистості дитини, яка часто поводить в подібних ситуаціях, або ж помилки в організації спілкування із дитячим колективом з боку студента, наприклад, невдалий темпоритм роботи із колективом, занадто явне «загравання» для того, щоб сподобатися, або ж невдала демонстрація виконавських інтерпретацій (фрагментів), або ж завищені вимоги до колективу, який тільки розпочав розучування твору і не був готовий до певного рівня труднощів, що не було вчасно проаналізовано студентом-учасником експерименту, тощо.

Зазначимо, що таких випадків зафіксовано небагато. Утім студенти в переважній більшості адекватно оцінювали себе і свої прорахунки в певних ситуаціях. Однак, незначна кількість учасників експерименту (як правило ті, що на вихідному замірюванні продемонстрували низький рівень сформованості індивідуального стилю керівництва колективом) стверджувалися у своєму баченні майбутньої професійної реалізації поза вибором роботи із дитячим колективом:

- мені як було нецікаво, так і є.
- тренінги в аудиторії були цікавіші, але на практиці підтвердилося, що це не моє.

Певна (незначна) частина студентів не змогли адекватно оцінити власні недоліки, звинувачуючи дітей-учасників колективу – або в «невихованості», або ж у «кризі підліткового перехідного віку», або ж навіть

у відсутності здібностей («зараз до шкіл і колективів беруть усіх підряд, здібності не виявляють, бо чимало дітей виїхало з України, а педагогам потрібна робота»).

Із позитивних моментів, які вплинули на мотивацію працювати у сфері, в якій проводився експеримент, був той, що респонденти відкривали для себе можливості з інших сфер діяльності, які поставали як мотиваційні чинники. Наприклад, респонденти з УДУ імені Михайла Драгоманова мали можливість спостерігати за організацією концертів із залученням цікавих технічних сценічних можливостей: завдяки новітньому технічному оснащенню концертних майданчиків КДМШ № 2 імені М.І.Вериківського, студенти спостерігали за створенням цифрового відеоряду фахівцями, який доповнював виступи колективу, підсилюючи емоційний вплив на глядачів-слухачів. Таким був, наприклад, концерт до Дня Києва, який збігся у часі із відзначенням 95-річного ювілею школи. Використовувалися кадри з відео архіву школи, ілюстративні «рухомі» картинки як декорації до концертних номерів, що враховували стилістику виступів (пейзажі України, класичні інтер'єри тощо). Хвилину мовчання, виконання Гімну України, пісенних творів патріотичного змісту супроводжував також відповідний відеоряд і візуальні заставки.

Цікавим виявився досвід концертного виконання композиції симфонічним оркестром школи і юними танцівниками, які виконували польку Й.Штрауса: оркестр розташовувався не перед сценою (на місці, де мала би бути оркестрова яма, більш притаманна подібним номерам), а на сцені; танцювальний номер відбувався на авансцені; тобто перед диригентом вправно поєднати в ансамблі обидві складові концертного виступу.

Реакції респондентів: «несподівано, але цікаво. Не знаючи впорався б», «я би теж спробувала. Щоправда, треба «бачити потилицею». Адже це це просто виконання самоцінного музичного твору, а це акомпанемент танцівникам. Це складніше, ніж солістам співакам або скрипалям».

Здобувши такий досвід, респонденти активніше стали відгукуватися на *творчі завдання з театралізації творів*.

Так, наприклад, серед наведених «бажаних» інтерпретацій, була наприклад 1 частина «Місячної сонати» Л.Бетховена, яку пропонувалося оркеструвати (прозвучачи пропозиції за допомогою ІІІ), а далі уявити собі «декорацію» у вигляді рухомого візуального ряду – проекції на заднику сцени («мерехтіння місячної доріжки», репродукцію Ван Гога, абстрактні світлові шоу тощо; використання фотослайдів, колажів із фрагментів мультфільмів та інші варіанти).

Прозвучали різні пропозиції сценічного костюму для оркестрантів (класика – чорні фраки, метелики; елементи шовкових шаликів у тон відеоряду та інші). Також пропонувалися пластичні виступи на авансцені (подібні до тих, які були виконані в концерті), а сценічний одяг оркестрантів добирати суголосно колірній гамі танцівників.

Завдання на створення *сценаріїв концертних програм* відбувалося у вигляді конкурсного змагання. Умови розроблялися респондентами. Серед таких умов – концертна програма виступу одного колективу; використання творів, які вже розучуються колективом; не більше 5-6 творів; формулювання ідеї/назви сценарію; підготовка коротких анотацій для конференсу; презентація сценарію.

Респонденти з різних закладів активно включалися в підготовку сценаріїв, причому ними враховувалися красноразовчі аспекти. Наприклад, «Музичні картини Волинського Полісся», «Творчий портрет композиторів краю-викладачів мистецьких шкіл», «Музичний Дрогобич» та інші.

Для виконання творчих завдань – задля того, аби респонденти перебували в рівних інформаційних умовах використовувалися видання, розміщені в репозитарії Державного науково-методичного центру змісту культурно-мистецької освіти [<https://www.dnmczkmo.org.ua/repozytarij/>].

У складі ЕГ були задіяні також і студенти-інструменталісти із Китаю. Саме тому, за їхньою ініціативою і за підтримки дисертантки було

запропоновано провести для студентів і для учнів-учасників ансамблів/оркестрів бесіди про творчість китайських композиторів XX – початку XXI століття.

Так, у одній із бесід було запропоновано ознайомитися із твором Концерту для віолончелі, ударних і камерного оркестру «Тигр, що підкрадається» (Crouching Tiger Concerto), написаного спеціально на замовлення міжнародного фестивалю ODESSA CLASSICS та оркестру Сан Франциско "New Century Orchestra" китайсько-американським композитором Тан Дунем, який є одним із знакових у сучасному західному світі.

Для слухачів стало відкриттям, що Тан Дунь є композитором фільму 2000 року «Тигр, що підкрадається, дракон, що зачаївся» тайванського режисера Енга Лі, який отримав премію «Оскар» як найкращий іноземний фільм, найкраща робота художника-постановника, оператора і як найкраща музика фільму.

Зазначимо, що Концерт складається з шести частин суголосно сюжету фільму («Тигр, що підкрадається; дракон, що зачаївся»; «Крізь бамбуковий ліс»; «Шовковий шлях: зустрічі»; «Клятва навік»; «На південь»; «Прощання»). Тож, з одного боку, це був привід поговорити про музику як драматургічну складову екранних образів, а з іншого боку – про її художню самоцінність: адже програмність твору дає можливість саме так сприймати твір. Тож приверталася увага до того, в який спосіб музика Концерту долучає слухачів до образів китайських легенд, природи, історії, символіки, як це можна «декодувати», а точніше «почути», як через сучасні виразові засоби ми занурюємося в етнічне багатство давньої китайської культури.

Відомі виконання твору із відеорядом, де кожному із частин супроводжують кадри фільму «поза» його сценарієм. Цікаво також, що іноді віолончель-соло замінює ерху-соло, що ще більше підкреслює синтез східної і західної цивілізацій; до того ж композитор цитує народні китайські мелодії.

Після бесіди чимало дітей-учасників інструментальних колективів, які були присутні, виявили бажання переглянути й фільм разом із своїми

викладачами і батьками. Музика композитора настільки зацікавила, що виникла ідея прослухати інші його твори, як от: «Концерт води» (Water Concerto, 1998) для перкусії води з оркестром; «Паперовий концерт» (Концерт для паперових ударних з оркестром (Paper Concerto, 2003); «Земний концерт» (Earth Concerto) для перкусії з каменю та кераміки (старовинних керамічних ударних) з оркестром, у якому наче чуємо «звуки Землі»; як зазначає сам композитор, «звуки земних і кам'яних інструментів» наче символізують «зв'язок небес і землі з оркестром, який представляє людей» [<https://www.wisemusicclassical.com/work/37675/Earth-Concerto-for-stone-and-ceramic-percussion-with-orchestra--Tan-Dun/>].

Під час іншої бесіди із учасниками творчих колективів- учнів мистецької школи йшлося про творчість іншого знаного китайського композитора Лю Тяньхуа, видатного митця початку XX століття, який писав твори для таких інструментів, як ерху, піпа, гучжен і для якого важливим було оновлення китайської музики, але при цьому він, хоча і вважав західну музику багатою й цікавою, як раз застерігав від західних впливів, закликав до пропагування самобутності китайської культури у світі [40; 142; 170; 184].

Цікавим для учнів-учасників колективів виявився й твір Лю Веньцзіня, також одного із найвідоміших композиторів кінця XX – початку XXI століття Лю Веньцзіня, якого вважають послідовником і найяскравішим митцем після Лю Тяньхуа. До прикладу, «Балада про Юй Вей» Лю Веньцзіня для фортепіано і ерху, написана ще в молоді роки, була офіційно визнана найвизначнішим твором китайської музики XX століття [<https://ukrainian.cri.cn/chinaabc/chapter24/chapter240101.htm>].

Українським слухачам відомим є твір Лю Веньцзіня «Роздуми про Велику китайську стіну» для ерху соло в супроводі оркестру, в якому музика навіює відчуття вічності унікальної світової пам'ятки через переживання слухачем широкого спектру настроїв і емоцій, які змінюються, – як втілення нескінченної череди історичних подій і просто життєвих ситуацій, свідком яких за багато століть став архітектурний шедевр.

<https://www.youtube.com/watch?v=YttTFg2cid4>

Під час підготовки до цієї бесіди з ініціативи учасників експерименту долучилися й учні образотворчого відділення мистецької школи, які добирали ілюстрації з китайського живопису, зокрема й з колекції київського музею Ханенків.

Ще раз зазначимо, що бесіди із наведених прикладів були підготовлені колегіально учасниками експерименту із УДУ імені Михайла Драгоманова, де навчається група китайських студентів (інструменталістів, диригентів-хоровиків, танцівників). До підготовки залучалися українські і китайські студенти, а також виявили бажання долучитися декілька старших учнів мистецької школи.

Розповідь ілюструвалася відео фрагментами виступів оркестрів.

Крім того, учні образотворчого відділення підготували добірку творів китайського живопису і порцеляни.

Відгуки респондентів-українців, а також викладачів закладів_керівників колективів, які були присутні під час заходу:

«Дякуємо. Будо дуже цікаво і корисно. Наче відкрили новий музичний світ»

«Спробуємо знайти цікаві твори для дитячого виконання. Або ж треба буде зробити аранжування. Тільки варто глибше ознайомитися із музичним інструментарієм».

Перспективно прогностичний етап.

Власне на цьому етапі підбивалися підсумки формувального експерименту; його учасникам було запропоновано само оцінювання.

У процесі безпосередньої участі у роботі дитячих колективів на прохання дисертантки керівники цих колективів вели спостереження за творчим процесом у закладах. Результати само оцінювання зіставлялися із спостереженнями викладачів-експертів.

Для самооцінювання частково було використано матеріали, зокрема розроблені Державним науково-методичним центром змісту культурно-

мистецької освіти при МКІП України [134], однак адаптовано для студентської аудиторії, яка поки що не набула досвіду педагогічної діяльності.

Наприклад, було запропоновано здійснити розрахунок середньої арифметичної оцінки оволодіння деякими загальними компетентностями з максимальною оцінкою за кожен позицію 5 балів [134, С.7-8], серед яких обиралися ті, що безпосередньо стосуються змісту досліджуваного феномену (визначено в розділі 1 дисертації), а саме, учасники експерименту мали поставити собі оцінку, де 5 – найвищий бал, 1- найнижчий бал, за такими позиціями:

- Здатність підтримувати під час навчання сприятливий психологічний клімат
- Здатність дотримуватися професійних та етичних норм поведінки
- Здатність працювати індивідуально та в команді
- Здатність запобігати виникненню конфліктних ситуацій
- Здатність планувати та організовувати діяльність відповідно до обсягу та особливостей завдань

Максимальна кількість балів – 25.

Одразу ж зазначимо, що на 86 % самооцінки студентів і оцінки експертами-викладачами їхньої участі в роботі колективу під час експерименту збіглися.

Незначна частина самооцінок (4 %) була завищеною у порівнянні із висновками експертів, але 10% самооцінок виявилися нижчими у порівнянні із висновками викладачів-експертів. Як правило, завищені оцінки стосувалися переорювання власних досягнень або ж «звинувачень» інших, через кого не вдалося досягти успіху в певній ситуації тощо.

Занижені оцінки, виявляли студенти, які, як правило, мають достатньо високу академічну успішність, але побачили, з якими реальними труднощами вони можуть зіткнутися у такій роботі з дитячим творчим колективом; дехто з них виявив невпевненість у своїх силах подолати труднощі.

Також на перспективно прогностичному етапі респондентам було запропоновано написати узагальнені враження про безпосереднє ознайомлення (фактичне занурення) в діяльність дитячого творчого колективу і зробити висновок, чи змінилося їхнє ставлення до перспектив обрання в майбутньому цієї можливості професійної самореалізації.

Майже 60% підтвердили, що вони готові працювати в апробованій професійній площині, причому значна частина з них зауважила, що з'явилися цікаві ідеї. Проте серед тих студентів, хто виказав найнижчий рівень сформованості індивідуального стилю керівництва, практично всі залишилися при своєму переконанні, хоча оцінили досвід як цікавий і корисний, але свій вибір вони змінювати не збираються. Дехто, щоправда, зауважував на кшталт: така діяльність є можливою, якщо не вдасться працювати там, де хотілося б.

Далі в 3.2.2 проаналізуємо динаміку сформованості індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом.

3.2.2. Динаміка сформованості індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом у майбутніх учителів музики

Для контрольного зрізу наприкінці формувального етапу педагогічного експерименту з формування індивідуального стилю керівництва в майбутніх учителів музики застосовано той самий алгоритм, що і на вихідному замірюванні (констатувальному етапі експерименту).

Зіставлялися дані констатувального і контрольного зрізів у порівнянні результатів у ЕГ та КГ за кожним із критеріїв із врахуванням відповідних показників.

Далі подаємо таблиці 3.7-3.10, у яких відображено рівні сформованості в майбутніх учителів музики індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом за критеріями в порівнянні ЕГ і КГ на початок і кінець експерименту, абс./%

Таблиця 3.7.

Динаміка рівнів сформованості в майбутніх учителів музики індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом за когнітивним рефлексивно-управлінським критерієм у порівнянні ЕГ і КГ на початок і кінець експерименту, абс./%

Когнітивний рефлексивно-управлінський критерій								
			Початок		Кінець			Критерій Пірсона
Показник	Групи	Рівень	абс	%	абс	%	Динаміка (% пункти)	χ^2 фактичне
1	ЕГ	Найвищий	6	8.1%	9	12.2%	4.1%	9.07
		Достатній	21	28.4%	38	51.4%	23.0%	
		Початковий	39	52.7%	21	28.4%	-24.3%	
		Низький	8	10.8%	6	8.1%	-2.7%	
	КГ	Найвищий	5	6.9%	6	8.3%	1.4%	
		Достатній	20	27.8%	23	31.9%	4.1%	
		Початковий	39	54.2%	35	48.6%	-5.6%	
		Низький	8	11.1%	8	11.1%	0.0%	
2	ЕГ	Найвищий	9	12.2%	12	16.2%	4.0%	8.08
		Достатній	30	40.5%	46	62.2%	21.7%	
		Початковий	27	36.5%	11	14.9%	-21.6%	
		Низький	8	10.8%	5	6.8%	-4.0%	
	КГ	Найвищий	9	12.5%	9	12.5%	0.0%	
		Достатній	28	38.9%	32	44.4%	5.5%	
		Початковий	27	37.5%	24	33.3%	-4.2%	
		Низький	8	11.1%	7	9.7%	-1.4%	
3	ЕГ	Найвищий	7	9.5%	9	12.2%	2.7%	8.31
		Достатній	22	29.7%	38	51.4%	21.7%	
		Початковий	37	50.0%	23	31.1%	-18.9%	
		Низький	8	10.8%	4	5.4%	-5.4%	
	КГ	Найвищий	6	8.3%	6	8.3%	0.0%	
		Достатній	21	29.2%	23	31.9%	2.7%	
		Початковий	35	48.6%	34	47.2%	-1.4%	
		Низький	10	13.9%	9	12.5%	-1.4%	
І а	ЕГ	Найвищий	22	9.9%	30	13.5%	3.6%	23.02

		Достатній	73	32.9%	122	55.0%	22.1%	
		Початковий	103	46.4%	55	24.8%	-21.6%	
		Низький	24	10.8%	15	6.8%	-4.0%	
	КГ	Найвищий	20	9.3%	21	9.7%	0.4%	
		Достатній	69	31.9%	78	36.1%	4.2%	
		Початковий	101	46.8%	93	43.1%	-3.7%	
		Низький	26	12.0%	24	11.1%	-0.9%	

Із наведених у таблиці результатів бачимо, що найбільш істотні зміни в ЕГ за замірюванням в когнітивному рефлексивно-управлінському критерії відбулися в усіх показниках на достатньому і початковому рівнях: кількісне зростання респондентів із достатнім рівнем за рахунок зменшення респондентів із початковим (творчо перспективним рівнем). Однак зауважимо, що більш істотна позитивна різниця відбулася за першим і другим показниками (1) міра обізнаності стосовно взаємин у конкретному дитячому колективі і способах коригування проблемних творчих ситуацій; 2) володіння мистецькими знаннями (що відображають музичний світогляд вчителя музики – керівника колективу); більш складнішими виявилися досягнення за третім показником (орієнтування в різноманітті і виконавських вимогах музичного репертуару для дитячого творчого колективу), що потребує посиленої уваги під час освітнього процесу, націленого на формування досліджуваної якості.

У КГ за когнітивним критерієм ми зафіксували позитивну динаміку за першим показником у достатньому на початковому рівнях, однак не таку суттєву, як в ЕГ. Утім зміни в найвищому рівні виявилися майже непомітні, натомість в низькому рівні змін не відбулося взагалі.

Другий показник виявився для учасників КГ найбільш позитивним стосовно всіх рівнів, що є природним, оскільки він стосується володіння мистецькими знаннями (що відображають музичний світогляд вчителя музики – керівника колективу), а отже вдосконалюється під час освітнього процесу в різних його складових незалежно від експерименту. Однак стосовно

досліджуваного феномену все ж слід відзначити, що не відбулося позитивної динаміки в найвищому рівні.

Аналогічні спостереження фіксуємо і стосовно третього показника (орієнтування в різноманітні і виконавських вимогах музичного репертуару для дитячого творчого колективу), в якому динаміка несуттєва і малопомітна, особливо в досягненні найвищого рівня, що також зрозуміло, оскільки учасники КГ не були націлені на такі зміни.

Загалом бачимо істотну різницю в результативній динаміці між ЕГ і КГ за когнітивним рефлексивно-управлінським критерієм.

Таблиця 3.8.

Динаміка рівнів сформованості в майбутніх учителів музики індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом за емоційно-мотиваційним критерієм у порівнянні ЕГ і КГ на початок і кінець експерименту, абс./%

Емоційно-мотиваційний критерій								
Показник	Група		Початок		Кінець		Динаміка (% пункти)	Критерій Пірсона
		Рівень	абс	%	абс	%		χ^2 фактичне
1	ЕГ	Найвищий	4	5.4%	7	9.5%	4.1%	8.62
		Достатній	18	24.3%	32	43.2%	18.9%	
		Початковий	41	55.4%	28	37.8%	-17.6%	
		Низький	11	14.9%	7	9.5%	-5.4%	
	КГ	Найвищий	3	4.2%	3	4.2%	0.0%	
		Достатній	17	23.6%	18	25.0%	1.4%	
		Початковий	40	55.6%	39	54.2%	-1.4%	
		Низький	12	16.7%	12	16.7%	0.0%	
2	ЕГ	Найвищий	6	8.1%	6	8.1%	0.0%	7.83
		Достатній	24	32.4%	40	54.1%	21.7%	
		Початковий	34	45.9%	19	25.7%	-20.2%	
		Низький	10	13.5%	9	12.2%	-1.3%	
	КГ	Найвищий	5	6.9%	5	6.9%	0.0%	
		Достатній	22	30.6%	25	34.7%	4.1%	
		Початковий	35	48.6%	34	47.2%	-1.4%	

		Низький	10	13.9%	8	11.1%	-2.8%	
Загалом	ЕГ	Найвищий	10	6.8%	13	8.8%	2.0%	14.53
		Достатній	42	28.4%	72	48.6%	20.2%	
		Початковий	75	50.7%	47	31.8%	-18.9%	
		Низький	21	14.2%	16	10.8%	-3.4%	
		Найвищий	8	5.6%	8	5.6%	0.0%	
	КГ	Достатній	39	27.1%	43	29.9%	2.8%	
		Початковий	75	52.1%	73	50.7%	-1.4%	
		Низький	22	15.3%	20	13.9%	-1.4%	

Контрольне замірювання стану сформованості індивідуального стилю керівництва за *емоційно-мотиваційним критерієм* у респондентів ЕГ також показало суттєві позитивні зміни, зокрема, за обома показниками (міра спостережливості керівника стосовно психологічної атмосфери в колективі, творчим музичним зростанням вихованців; прагнення розширювати сферу власного пізнання творів музичного та інших мистецтв та ділитися ними зі своїми вихованцями) – у зростанні кількості осіб, що досягли достатнього рівня на тлі істотного зниження кількісних даних початкового і низького рівнів.

Однак у КГ за обома показниками динаміка практично непомітна, зокрема деякі незначні зміни фіксуємо в межах достатнього (підвищення) і початкового (незначне зниження) рівнів, але не бачимо динаміки в найвищому і низькому рівнях.

Це очікуваний результат, оскільки учасники КГ були долучені до роботи в цьому напрямі в різних складових освітнього процесу. Тобто підтверджуємо результативність впливів розробленої методики в цій частині.

Таблиця 3.9

**Динаміка рівнів сформованості в майбутніх учителів музики
індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом за
діяльнісно-творчим управлінським критерієм у порівнянні ЕГ і КГ на
початок і кінець експерименту, абс./%**

Діяльнісно-творчий управлінський критерій								
			Початок		Кінець			Критерій Пірсона
Показник	Група	Рівень	абс	%	абс	%	Динаміка (% пункти)	χ^2 фактичне
1	ЕГ	Найвищий	5	6.8%	8	10.8%	4.0%	0.15
		Достатній	16	21.6%	23	31.1%	9.5%	
		Початковий	43	58.1%	36	48.6%	-9.5%	
		Низький	10	13.5%	7	9.5%	-4.0%	
	КГ	Найвищий	5	6.9%	7	9.7%	2.8%	
		Достатній	15	20.8%	24	33.3%	12.5%	
		Початковий	42	58.3%	35	48.6%	-9.7%	
		Низький	10	13.9%	6	8.3%	-5.6%	
2	ЕГ	Найвищий	5	6.8%	7	9.5%	2.7%	8.03
		Достатній	15	20.3%	28	37.8%	17.5%	
		Початковий	44	59.5%	30	40.5%	-19.0%	
		Низький	10	13.5%	9	12.2%	-1.3%	
	КГ	Найвищий	5	6.9%	5	6.9%	0.0%	
		Достатній	14	19.4%	14	19.4%	0.0%	
		Початковий	43	59.7%	45	62.5%	2.8%	
		Низький	10	13.9%	8	11.1%	-2.8%	
3	ЕГ	Найвищий	7	9.5%	11	14.9%	5.4%	1.8
		Достатній	20	27.0%	28	37.8%	10.8%	
		Початковий	35	47.3%	27	36.5%	-10.8%	
		Низький	12	16.2%	8	10.8%	-5.4%	
	КГ	Найвищий	6	8.3%	7	9.7%	1.4%	
		Достатній	20	27.8%	24	33.3%	5.5%	
		Початковий	33	45.8%	30	41.7%	-4.1%	
		Низький	13	18.1%	11	15.3%	-2.8%	

Загалом	ЕГ	Найвищий	17	7.7%	26	11.7%	4.0%	4.5
		Достатній	51	23.0%	79	35.6%	12.6%	
		Початковий	122	55.0%	93	41.9%	-13.1%	
		Низький	32	14.4%	24	10.8%	-3.6%	
	КГ	Найвищий	16	7.4%	19	8.8%	1.4%	
		Достатній	49	22.7%	62	28.7%	6.0%	
		Початковий	118	54.6%	110	50.9%	-3.7%	
		Низький	33	15.3%	25	11.6%	-3.7%	

З таблиці 3.9 (замірювання за діяльнісно-творчим управлінським критерієм) робимо висновки про зростання кількісних показників у ЕГ за достатнім рівнем (12,6%), істотне зниження в початковому рівні (-13,1%), помітні зрушення (зниження) в низькому рівні (-3,6%).

Найпомітніші позитивні зрушення в ЕГ відзначаємо в замірюваннях за другим показником (послідовність дій, спрямований на мистецький розвиток учасників колективу), а найскладнішими виявилися зміни, що замірялися за першим показником (сформованість методичних умінь опанування музичного репертуару колективом та підготовки до сценічного виступу).

У КГ також фіксуємо позитивну динаміку в усіх рівнях сформованості індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом, проте несуттєву.

Таблиця 3.10

Динаміка рівнів сформованості в майбутніх учителів музики індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом за інтегрально-комунікативним критерієм у порівнянні ЕГ і КГ на початок і кінець експерименту, абс./%

Інтегрально-комунікативний критерій								
Показник	Група	Рівень	Початок		Кінець		Динаміка (% пункти)	Критерій Пірсона
			абс	%	абс	%		χ^2 фактичне
1	ЕГ	Найвищий	4	5.4%	7	9.5%	4.1%	8.58
		Достатній	10	13.5%	22	29.7%	16.2%	
		Початковий	49	66.2%	35	47.3%	-18.9%	

	КГ	Низький	11	14.9%	10	13.5%	-1.4%	
		Найвищий	4	5.6%	4	5.6%	0.0%	
		Достатній	9	12.5%	9	12.5%	0.0%	
		Початковий	48	66.7%	49	68.1%	1.4%	
		Низький	11	15.3%	10	13.9%	-1.4%	
2	ЕГ	Найвищий	6	8.1%	7	9.5%	1.4%	0.3
		Достатній	20	27.0%	26	35.1%	8.1%	
		Початковий	35	47.3%	30	40.5%	-6.8%	
		Низький	13	17.6%	11	14.9%	-2.7%	
	КГ	Найвищий	5	6.9%	6	8.3%	1.4%	
		Достатній	20	27.8%	23	31.9%	4.1%	
		Початковий	35	48.6%	32	44.4%	-4.2%	
		Низький	12	16.7%	11	15.3%	-1.4%	
3	ЕГ	Найвищий	3	4.1%	5	6.8%	2.7%	8.53
		Достатній	12	16.2%	27	36.5%	20.3%	
		Початковий	45	60.8%	32	43.2%	-17.6%	
		Низький	14	18.9%	10	13.5%	-5.4%	
	КГ	Найвищий	3	4.2%	3	4.2%	0.0%	
		Достатній	11	15.3%	12	16.7%	1.4%	
		Початковий	45	62.5%	44	61.1%	-1.4%	
		Низький	13	18.1%	13	18.1%	0.0%	
Загалом	ЕГ	Найвищий	13	5.9%	19	8.6%	2.7%	12.8
		Достатній	42	18.9%	75	33.8%	14.9%	
		Початковий	129	58.1%	97	43.7%	-14.4%	
		Низький	38	17.1%	31	14.0%	-3.1%	
	КГ	Найвищий	12	5.6%	13	6.0%	0.4%	
		Достатній	40	18.5%	44	20.4%	1.9%	
		Початковий	128	59.3%	125	57.9%	-1.4%	
		Низький	36	16.7%	34	15.7%	-1.0%	

З таблиці 3.10 також бачимо позитивну динаміку в ЕГ за інтегрально-комунікативним критерієм (зростання проявів найвищого рівня на 2,7%, зростання достатнього на 14,9 % за рахунок зниження початкового (на 14,4%) та низького (на 3,1%). Це суттєва різниця із результатами замірювань

в КГ, де позитивна динаміка у найвищому рівні майже непомітна (+0,4%), як і в решті рівнів (+1,9 – достатній, -1,4 – початковий, - 1,0 низький).

Стосовно окремих показників зазначимо, що в ЕГ значні позитивні зрушення зафіксовано за другим показником (артистизм у процесі художньої комунікації із творами і у впливі на колектив задля зараження його творчими ідеями) і особливо яскраво – за третім (застосування самоконтролю керівником дитячого колективу стосовно усіх параметрів його діяльності), що природно і доводить результативність запропонованої методики.

Для унаочнення кількісних даних, які засвідчують порівняльну динаміку сформованості в майбутніх учителів музики індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом подаємо графічну інтерпретацію даних (рис. 3.1 – 3.4).

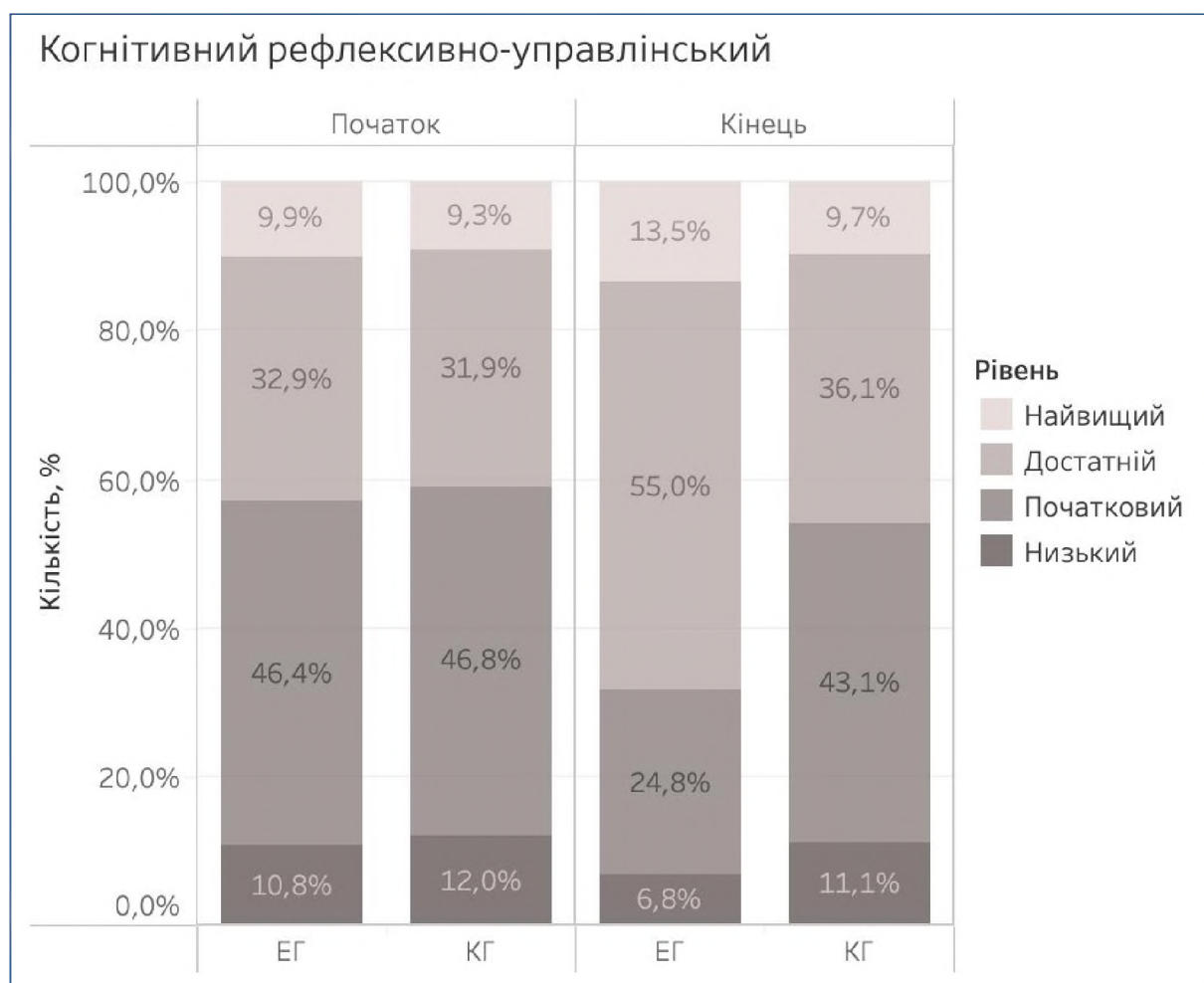


Рис. 3.1. Динаміка рівнів сформованості в майбутніх учителів музики індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом у порівнянні ЕГ і КГ за когнітивним рефлексивно-управлінським критерієм.

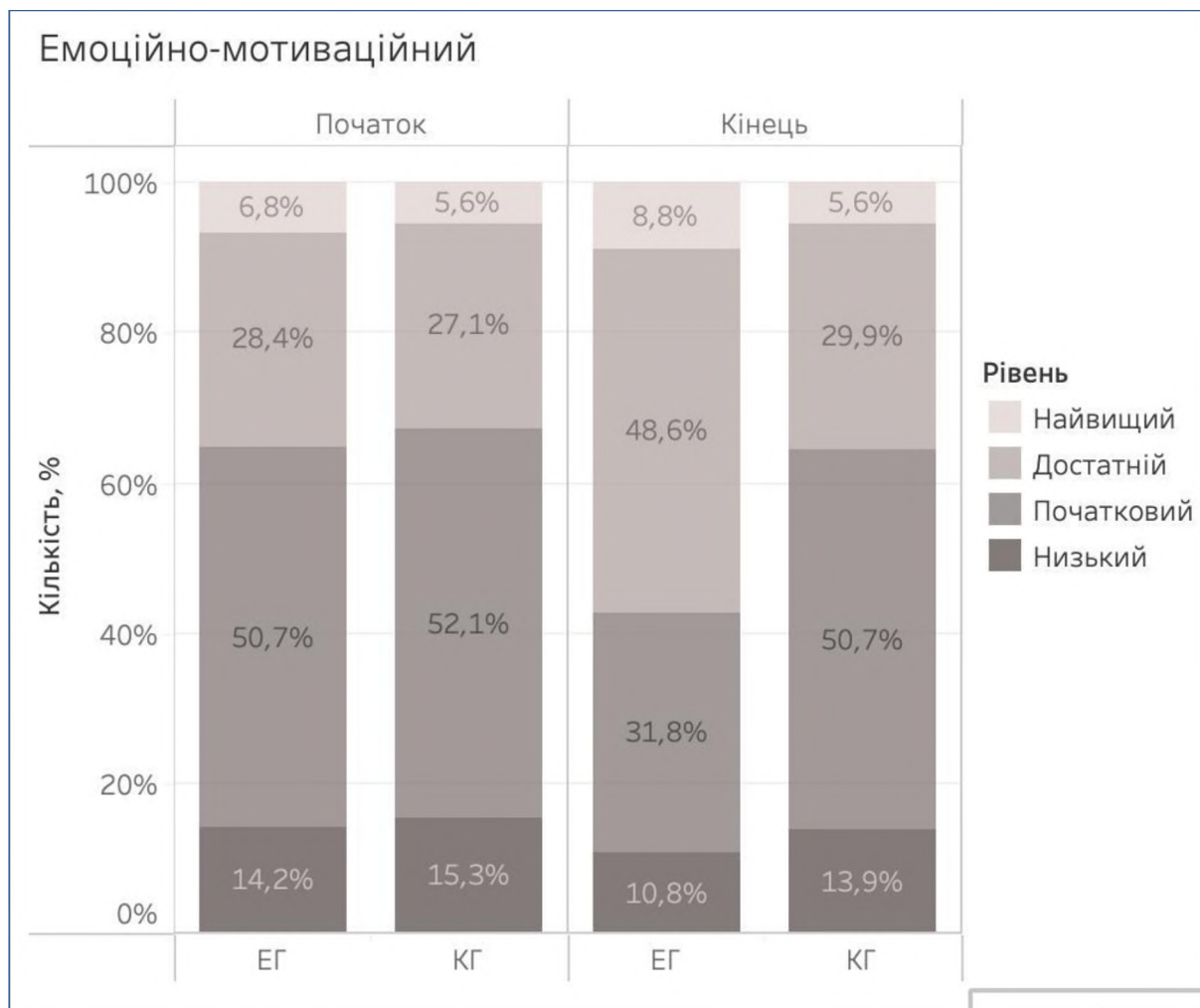


Рис. 3.2. Динаміка рівнів сформованості в майбутніх учителів музики індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом у порівнянні ЕГ і КГ за емоційно-мотиваційним критерієм.

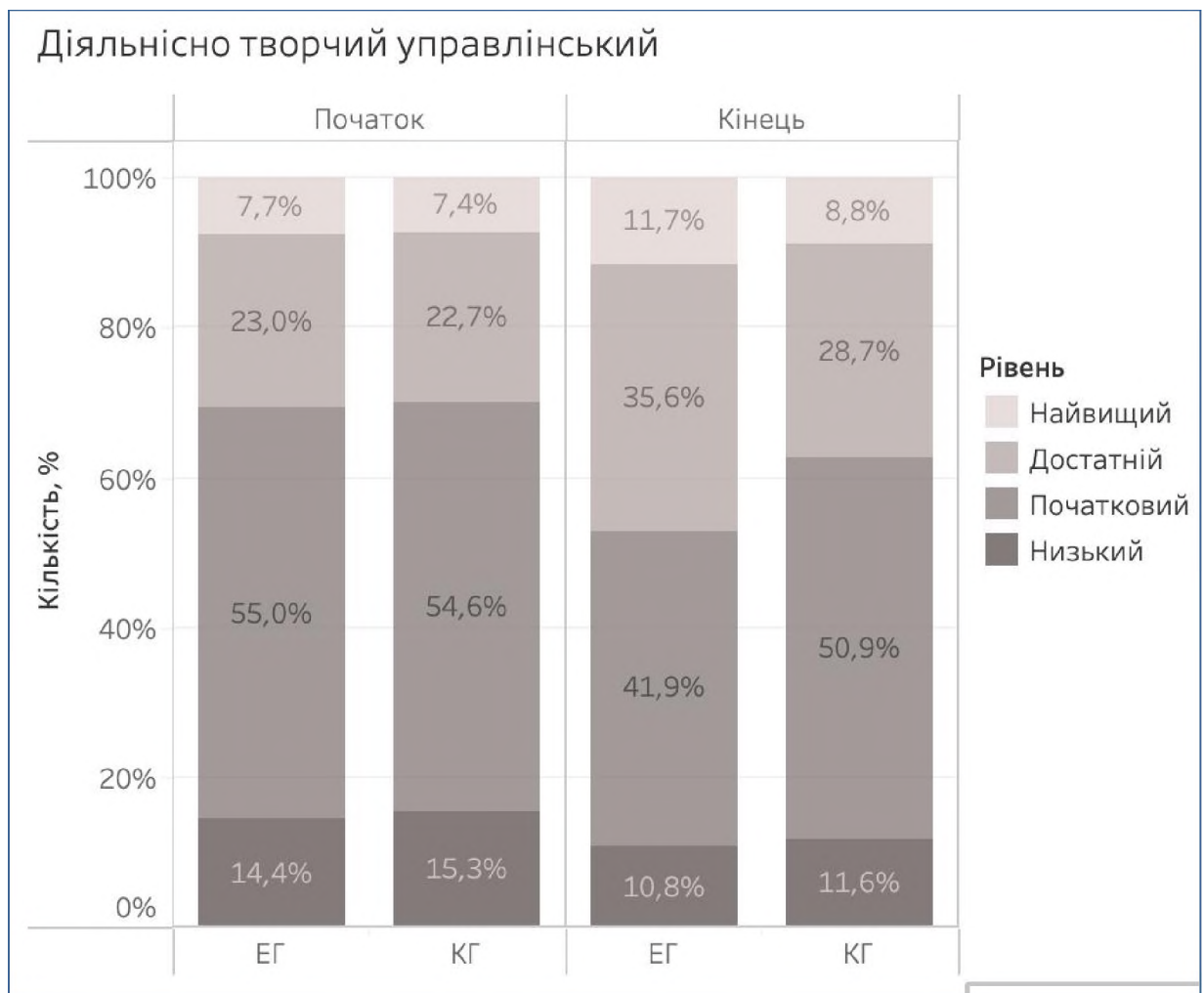


Рис. 3.3. Динаміка рівнів сформованості в майбутніх учителів музики індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом у порівнянні ЕГ і КГ за діяльнісно-творчим управлінським критерієм.



Рис. 3.4. Динаміка рівнів сформованості в майбутніх учителів музики індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом у порівнянні ЕГ і КГ за інтегрально-комунікативним критерієм.

Таким чином, порівняння результатів формувального експерименту показало, що впровадження розробленої методики із реалізацією обґрунтованих педагогічних умов довело дієвість у впливі на всі компоненти досліджуваного феномену. Утім найбільш гнучким виявилася когнітивна сфера, в деяких сегментах діяльнісна сфера за умови поглиблення мотивації.

Однак, дослідження показало, що найбільшу складність виявлено в роботі із респондентами із низьким рівнем, оскільки саме у них було відзначено низьку вмотивованість реалізувати себе професійно в роботі із дитячим творчим колективом. Тому навіть про позитивних зрушеннях в когнітивному компоненті і частково – в діяльнісному, все ж більшість із них не змінило свою думку стосовно власної майбутньої професійної сфери

реалізації свого потенціалу. Однак, оскільки такі респонденти виявили переконану позицію щодо інших сфер майбутньої професії, ми не можемо констатувати повністю негативні прояви в їхній сформованості досліджуваного феномену.

Отже, із врахуванням зазначеного як об'єктивної даності, можемо констатувати завершення дослідження із досягнутою метою і виконаними завданнями.

Висновки до третього розділу

Для виявлення сформованості в майбутніх учителів музики індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом розроблено діагностувальну процедуру в комплексі критеріїв із відповідними показниками та орієнтовними рівнями, методами діагностування. А саме критеріями, за якими діагностувався стан сформованості компонентів досліджуваного особистісного феномену, обґрунтовано такі:

1) Когнітивний рефлексивно-управлінський критерій відповідно до когнітивного компонента.

Показники: міра обізнаності стосовно взаємин у конкретному дитячому колективі і способах коригування проблемних творчих ситуацій; володіння мистецькими знаннями (що відображають музичний світогляд вчителя музики – керівника колективу); орієнтування в різноманітті в виконавських вимогах музичного репертуару для дитячого творчого колективу музично-інструментального спрямування.

2) Емоційно-мотиваційний критерій відповідно до мотиваційно-ціннісного компонента.

Показники: міра спостережливості керівника стосовно психологічної атмосфери в колективі, творчим музичним зростанням вихованців; прагнення розширювати сферу власного пізнання творів музичного та інших мистецтв та ділитися ними зі своїми вихованцями.

3) Діяльнісно-творчий управлінський критерій відповідно до діяльнісного компонента.

Показники: сформованість методичних умінь опанування музичного репертуару колективом та підготовки до сценічного виступу; сформованість методичних умінь опанування музичного репертуару колективом та підготовки до сценічного виступу; здатність керівника колективу фахово і переконливо демонструвати учасниками колективу власні виконавські інтерпретації.

4) Інтегрально-комунікативний критерій відповідно до комунікативного компонента.

Показники: системність застосування керівником дій для встановлення творчих взаємин у колективі і перетворення кожної дитини на суб'єкта творчого процесу (на засадах поваги до неї незалежно від її природних задатків і рівня розвиненості музичних здібностей та інших чинників); артистизм у процесі художньої комунікації із творами і у впливі на колектив задля зараження його творчими ідеями; застосування самоконтролю керівником дитячого колективу стосовно усіх параметрів його діяльності.

Схарактеризовано рівні сформованості індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом, які гіпотетично можуть бути сформовані у майбутніх учителів музики, які дістали кількісну і якісну характеристики:

- найвищий, або особистісно мобільний емпатійний рівень;
- достатній, або творчо конструктивний рівень;
- початковий, або творчо перспективний рівень;
- низький, або індіферентний/емоційно негативний рівень.

Для діагностування передбачено застосування методів замірювання: опитування (анкетування, тестування), аналіз успішності, вивчення результатів виконання творчих завдань, спостереження за творчим репетиційним процесом колективу (ведення щоденників); тактовне опитування вихованців дитячих колективів; аналіз творчих ситуацій під час репетиційного процесу; аналіз виступів дитячого колективу; експертні оцінки.

Здійснено апробацію методичних засад формування індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом із прикінцевим контрольним зрізом для виявлення динаміки у порівнянні із даними вихідного (констатувального) замірювання. Виявлено, що в ЕГ за когнітивним рефлексивно-управлінським критерієм значно підвищився найвищий рівень (з 9,9% до 13,5%), досить істотно – достатній рівень (з

32,9% до 55,0%) за рахунок зниження кількісних показників початкового рівня (з 46,4% до 24,8%), дещо менші зміни зафіксовані в динаміці низького рівня (зниження з 10,8% до 6,8%). Зміни в ЕГ за емоційно-мотиваційним критерієм найбільш показові виявилися у даних достатнього рівня (з 28,4% до 48,6%) та у зниженні початкового (з 50,7% до 31,8%). Дещо меншою виявилася різниця у проявах найвищого і низького рівнів. За діяльнісно-творчим управлінським критерієм в ЕГ зафіксовано суттєву рівномірну позитивну динаміку в проявах усіх рівнів. За інтегрально-комунікативним критерієм у респондентів ЕГ відзначено найістотніші зрушення в проявах достатнього рівня (з 18,9% до 33,8%) за рахунок зниження кількісних проявів початкового рівня (з 58,1% до 43,7%).

Зміни, які відбувалися у учасників КГ були лише частковими і несуттєвими, відбулися за рахунок набуття досвіду пізнання низки дисциплін, які частково містять дотичний до досліджуваного феномену зміст.

Дієвими виявилися **методи**: зацікавлення; інформативні бесіди про діяльність відомих педагогів та цікавих дитячих колективів минулого і сучасних реалій; діалогічні (ігрові ситуації спілкування з представниками творчого колективу) моделювання ситуацій вербального просвітництва із різних питань; аналіз репетиційного процесу (за наявності даних), аналіз ситуацій сценічного образу колективу під час виступу); само презентації, ознайомлювально-ігрові методи; мозковий штурм та інші.

Продемонстрували дієвість **форми**: моделювання проблемних комунікативних ситуацій та імпровізації їхнього розв'язання; перегляди відеоматеріалів для ознайомлення із діяльністю різних дитячих колективів, міні конкурси-моделювання комунікативних ситуацій, підготовка наукових повідомлень (про діяльність митців-керівників колективів, митців-творців, цікаві мистецькі феномени тощо); ознайомлення із цікавою інформацією із сайтів закладів з її обговоренням; пізнавальні квести, флешмоби, пресконференції, розроблення сценаріїв тощо.

Матеріали розділу частково відображено в публікації дисертантки [75].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. На підставі теоретичного аналізу уточнено суть поняття «індивідуальний стиль керівництва творчим колективом» у психолого-педагогічному та естетико-мистецтвознавчому вимірах. А саме: індивідуальний стиль керівництва творчим колективом є особистісним феноменом, комплексом якостей, основними орієнтирами сформованості якого в *психолого-педагогічному вимірі* постає затність забезпечувати суб'єктність кожного учасника колективу у прагненні творчого успіху – спільного і свого власного для самовираження у творчому процесі, що забезпечується особистісною гнучкістю керівника; мобільністю його реагування на різноманітні творчі і поза-творчі ситуації в колективі; обґрунтованістю вибору способів комунікації з усіма суб'єктами-вихованцями; а з *естетико-мистецтвознавчого погляду* визначається здатністю педагога до забезпечення *ансамблевості* як художнього результату виконавсько-інтерпретаційної діяльності колективу як цілісного мистецького організму, що базується як на мистецькій підготовленості власне керівника, так і на мистецькій розвиненості всіх суб'єктів; а разом безпосередньо впливає із першої – психолого-педагогічної – складової феномену.

2. Змістова структура феномену сформованості в майбутнього вчителя музики індивідуального стилю керівництва творчим колективом представлена у взаємозумовлених компонентах, кожен із яких увібрав психолого-педагогічний та естетико-мистецтвознавчий виміри, а саме:

- *когнітивний*: а) когнітивний психолого-педагогічний (обізнаність у психологічних особливостях функціонування дитячого колективу, психології, педагогіці і методиці розвитку мистецьких здібностей дітей); б) когнітивний фаховий мистецький (обізнаність у сфері виду мистецтва, що є основою діяльності колективу, та у сфері інших мистецтв);

- *ціннісно-мотиваційний* (цінності у сфері між особистісних взаємин; мотивація до самоконтролю оптимальності вибору індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом; мистецькі цінності керівника);

- *діяльнісний* (методичні уміння опанування репертуару колективом, дії, спрямовані на мистецький розвиток суб'єктів; фахові виконавські уміння);

- *комунікативний* (здатність до міжособистісної комунікації і партнерства, авторитет; уміння встановлювати творчі взаємини в колективі, перетворення кожного учасника на суб'єкта творчого процесу; а також уміння художньої комунікації із творами та артистизм у впливі на колектив для зараження його творчими ідеями).

Комунікативний компонент позиціоновано як стрижневий орієнтир сформованості досліджуваної якості вчителя музики, який забезпечується змістом решти компонентів.

З'ясовано, що вибудовування керівником комунікації в дитячому творчому колективі не буде успішним поза глибоким розумінням специфіки творчого процесу і особливостей розвитку творчого потенціалу кожного суб'єкта. Природа мистецтва і мистецької діяльності колективу висуває до керівника додаткові фахові вимоги, зокрема до оволодіння широкими мистецтвознавчими знаннями в певному напрямі виконавської діяльності, а також у синтезі мистецтв, враховуючи що виконавська творчість колективу завжди пов'язана зі сценою, тобто візуальним сприйняттям, що диктує певні параметри представлення творчих здобутків. До поля зору керівника входять і знання вікової психології та фізіології, анатомії тощо передусім для успішної діяльності в певному різновиді творчого колективу; моніторинг змін, які відбуваються в учасників колективу сприяє розумінню траєкторії їхнього особистісного, поза чим неможливо вибудувати і впливати на конструктивні партнерські взаємини в колективі.

3. Для виявлення місця проблематики формування індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики проаналізовано освітні програми закладів вищої мистецько-педагогічної освіти в Україні, які є офіційними нормативними документами, на предмет уваги до феномену індивідуального

стилю керівництва дитячим творчим колективом, а також праці китайських учених, у яких висвітлюються питання освіти в Китаї в аспекті зацікавлення дисертантки, та наукові розвідки українських учених, які вивчають різні аспекти роботи із дитячими творчими колективами.

З'ясовано, що в освітні програми закладено значний потенціал професійного розвитку майбутніх педагогів мистецтва, однак спрямована увага до формування досліджуваного феномену, від чого безпосередньо і суттєво залежить успішна діяльність колективу, практично не приділяється. Натомість учені, досліджуючи різноаспектно дотичні до предмету дисертації аспекти, торкаються і деяких окремих складових феномену, однак відокремлено, що не забезпечує його цілісність.

4. На підставі уточнення сутності феномену індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом обґрунтовано методичні засади формування в майбутнього вчителя музики індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом, які постають як комплекс, що охоплює педагогічні підходи, педагогічні принципи, педагогічні умови і власне методику. Як найбільш суттєві педагогічні підходи, на яких доцільно пріоритетно орієнтуватися в освітньому процесі для формування досліджуваної якості в майбутніх учителів музики визначено діалогічний, особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентнісний і суб'єктний.

Педагогічними принципами, дотримання яких забезпечує успішну реалізацію задач формування досліджуваного феномену, визначено: принцип суб'єктності і варіативності освітнього процесу, вільного вибору життєвої траєкторії; принцип гуманізації освітнього процесу; принцип поєднання естетико-мистецьких і психолого-педагогічних параметрів підготовки майбутніх учителів музики в освоєнні всіх фахових дисциплін спрямовано на спілкування з можливою аудиторією в майбутній професійній самореалізації; принцип проблемного навчання; принцип діяльнісного формування готовності до вибору сфери професійної самореалізації в дитячому творчому

колективі; принцип побудови освітнього процесу націлено на актуалізацію мотиваційної сфери і збагачення цінностей.

З'ясовано, що дотримання означених принципів ефективно відбудуватиметься за дії комплексу необхідних і достатніх педагогічних умов, які структуровано ієрархічно, з виокремленням стрижневої умови та інших, завдяки дотриманню яких буде реалізована стрижнева. А саме:

Стрижнева педагогічна умова – усвідомлена проекція власної діяльності майбутніх учителів музики в студентському творчому колективі на можливу професійну самореалізації в колективі дитячому на підґрунті креативного пошуку та прагнення успіху.

Підпорядкованими стрижневій педагогічній умові є:

- наскрізне мотивування до осмисленої багаторівневої мистецької комунікації в процесі опанування всіх фахових дисциплін, що враховує і мотивування до такої сфери професійної самореалізації, як можливий вибір роботи із дитячим творчим колективом;

- виокремлення аспектів індивідуального стилю керівництва в процесі опанування методик роботи з дитячим колективом, що супроводжуються проходженням педагогічної практики;

- спрямування студентів-музикантів під час власного і загальнотеоретичного мистецтвознавчого власного виконавського розвитку на мотивоване оволодіння художньою і міжособистісною емпатією і рефлексією/саморефлексією.

Розроблена методика формування в майбутніх учителів музики індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом, яка уможлиблюється за дотриманням педагогічних підходів, принципів і комплексу педагогічних умов, містить три блоки, зміст яких спрямований на вдосконалення і збагачення кожного компонента змістової структури досліджуваного особистісного феномену і реалізується процесуально в конкретних векторах.

Перший блок домінантно націлений на збагачення змісту комунікативного компонента феномену індивідуального стилю керівництва; розкривається у векторах 1) оволодіння психологічними знаннями та уміннями; 2) безпосереднього набуття організаційно-управлінських знань у сфері музично-педагогічної діяльності; 3) підготовки до пізнавально-просвітницької діяльності з учасниками колективу і залучення їх до такої діяльності.

Другий методичний блок націлений на позитивні зміни у діяльнісному компоненті; розкривається у векторах: професійної музикантської підготовки; самомотивування до виконавського вдосконалення; умотивованої дослідницької діяльності.

Третій блок пов'язаний із особистісними якостями керівника, його художніми цінностями і загальнолюдськими переконаннями; розкривається у векторі розвитку комунікативних здібностей та умінь у контексті керівництва колективом.

До кожного методичного блоку обґрунтовано методи і форми роботи. Окреслено прогнозовані зміни у проявах індивідуального стилю керівництва під час творчого процесу дитячого колективу, що позитивно впливатимуть на успішну діяльність – за змінами у змісті кожного компонента структури досліджуваного особистісного феномену.

Визначено зміст етапів застосування методики – адаптивний, пізнавально-рефлексивний, апробувальний, перспективно прогностичний.

Діагностувальна процедура для виявлення сформованості в майбутніх учителів музики індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом розроблена в комплексі критеріїв із відповідними показниками та орієнтовними рівнями, методами діагностування. А саме критеріями, за якими діагностувався стан сформованості компонентів досліджуваного особистісного феномену, обґрунтовано такі:

- когнітивний рефлексивно-управлінський критерій відповідно до когнітивного компонента (показники: міра обізнаності стосовно взаємин у

конкретному дитячому колективі і способах коригування проблемних творчих ситуацій; володіння мистецькими знаннями (що відображають музичний світогляд вчителя музики – керівника колективу); орієнтування в різноманітті в виконавських вимогах музичного репертуару для дитячого творчого колективу музично-інструментального спрямування;

- емоційно-мотиваційний критерій відповідно до мотиваційно-ціннісного компонента (показники: міра спостережливості керівника стосовно психологічної атмосфери в колективі, творчим музичним зростанням вихованців; прагнення розширювати сферу власного пізнання творів музичного та інших мистецтв та ділитися ними зі своїми вихованцями.

- діяльнісно-творчий управлінський критерій відповідно до діяльнісного компонента (показники: сформованість методичних умінь опанування музичного репертуару колективом та підготовки до сценічного виступу; сформованість методичних умінь опанування музичного репертуару колективом та підготовки до сценічного виступу; здатність керівника колективу фахово і переконливо демонструвати учасниками колективу власні виконавські інтерпретації;

- інтегрально-комунікативний критерій відповідно до комунікативного компонента (показники: системність застосування керівником дій для встановлення творчих взаємин у колективі і перетворення кожної дитини на суб'єкта творчого процесу (на засадах поваги до неї незалежно від її природних задатків і рівня розвиненості музичних здібностей та інших чинників); артистизм у процесі художньої комунікації із творами і у впливі на колектив задля зараження його творчими ідеями; застосування самоконтролю керівником дитячого колективу стосовно усіх параметрів його діяльності).

Схарактеризовано рівні сформованості індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом, які гіпотетично можуть бути сформовані у майбутніх учителів музики, які дістали кількісну і якісну характеристики: *найвищий*, або особистісно мобільний емпатійний рівень;

достатній, або творчо конструктивний рівень; *початковий*, або творчо перспективний рівень; *низький*, або індиферентний/емоційно негативний рівень.

Для діагностування передбачено застосування методів замірювання: опитування (анкетування, тестування), аналіз успішності, вивчення результатів виконання творчих завдань, спостереження за творчим репетиційним процесом колективу (ведення щоденників); тактовне опитування вихованців дитячих колективів; аналіз творчих ситуацій під час репетиційного процесу; аналіз виступів дитячого колективу; експертні оцінки.

Здійснено апробацію методичних засад формування індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом із прикінцевим контрольним зрізом для виявлення динаміки у порівнянні із даними вихідного (констатувального) замірювання.

Виявлено, що в ЕГ за когнітивним рефлексивно-управлінським критерієм значно підвищився найвищий рівень (з 9,9% до 13,5%), досить істотно – достатній рівень (з 32,9% до 55,0%) за рахунок зниження кількісних показників початкового рівня (з 46,4% до 24,8%), дещо менші зміни зафіксовані в динаміці низького рівня (зниження з 10,8% до 6,8%).

Зміни в ЕГ за емоційно-мотиваційним критерієм найбільш показові виявилися у даних достатнього рівня (з 28,4% до 48,6%) та у зниженні початкового (з 50,7% до 31,8%). Дещо меншою виявилася різниця у проявах найвищого і низького рівнів.

За діяльнісно-творчим управлінським критерієм в ЕГ зафіксовано суттєву рівномірну позитивну динаміку в проявах усіх рівнів.

За інтегрально-комунікативним критерієм у респондентів ЕГ відзначено найістотніші зрушення в проявах достатнього рівня (з 18,9% до 33,8%) за рахунок зниження кількісних проявів початкового рівня (з 58,1% до 43,7%).

Зміни, які відбувалися у учасників КГ були лише частковими і несуттєвими, відбулися за рахунок набуття досвіду пізнання низки дисциплін, які частково містять дотичний до досліджуваного феномену зміст.

Дієвими виявилися **методи**: зацікавлення; інформативні бесіди про діяльність відомих педагогів та цікавих дитячих колективів минулого і сучасних реалій; діалогічні (ігрові ситуації спілкування з представниками творчого колективу) моделювання ситуацій вербального просвітництва із різних питань; аналіз репетиційного процесу (за наявності даних), аналіз ситуацій сценічного образу колективу під час виступу); само презентації, ознайомлювально-ігрові методи; мозковий штурм та інші.

Продемонстрували дієвість **форми**: моделювання проблемних комунікативних ситуацій та імпровізації їхнього розв'язання; перегляди відеоматеріалів для ознайомлення із діяльністю різних дитячих колективів, міні конкурси-моделювання комунікативних ситуацій, підготовка наукових повідомлень (про діяльність митців-керівників колективів, митців-творців, цікаві мистецькі феномени тощо); ознайомлення із цікавою інформацією із сайтів закладів з її обговоренням; пізнавальні квести, флешмоби, пресконференції, розроблення сценаріїв тощо.

Апробація розроблених методичних засад під час формувального етапу педагогічного експерименту зафіксувала істотну позитивну динаміку у сформованості індивідуального стилю керівництва дитячим творчим колективом в ЕГ.

Однак така динаміка виявилася нерівномірною. Найбільш мобільно піддавалися формувальним впливам когнітивний і діяльнісний компоненти.

Певні труднощі виникають із впливом на емоційно-мотиваційний компонент, але це більшою мірою стосувалися тих респондентів, які на вихідному етапі продемонстрували низький рівень сформованості досліджуваного феномену, або ж початковий, проте із низкими результатами в замірюваннях мотиваційних чинників. Однак, стабільна наявність низького рівня не може вважатись негативним результатом експерименту, оскільки, як

і припускалося, респонденти з ЕГ обґрунтували свою незацікавленість в професійній самореалізації в роботі із дитячим творчим колективом через те, що мають стійкі уявлення про власне професійне майбутнє. Однак, практично всі, хто через немотивованість такої самореалізації залишився із вихідним рівнем сформованості досліджуваного феномену, відзначили можливість для себе роботи з дитячим колективом, якщо бажаний професійний шлях не буде здійснено.

У респондентів із КГ також відбувалися позитивні, але малопомітні зміни переважно в тих параметрах, які були задіяні в освітньому процесі ЗВО відповідно до освітніх програм. Утім як цілісність індивідуальний стиль керівництва дитячим творчим колективом залишився у вихідних параметрах.

Достовірність результатів підтверджена за допомогою критерію Пірсона (χ^2).

Дисертація не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Натомість її результати відкривають перспективи нових досліджень, зокрема перспективним вважаємо уведення до змісту підготовки вивчення індивідуального стилю керівництва як цілісності, окремі елементи якої будуть доцільно присутні в усіх фахових дисциплінах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алфімов В. М. Творча особистість : педагогічне моделювання. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2009. № 1. С. 13–20.
2. Андрейко, О. І. (2012). Концептуальні засади формування виконавської культури музиканта в контексті педагогічної творчості. *Науковий часопис національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики, 18 (28), С. 56–59.
3. Арістова Н. О. Формування професійної суб'єктності майбутніх філологів: теорія і практика : монографія. Київ : Інтерсервіс, 2017. 399 с.
4. Балл Г. Інтегративно- особистісний підхід у психології: впорядкування головних понять. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 25-53
5. Балл Р.О. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. Рівне : «Ліста-М», 2003. 340 с.
6. Барко В.І., Панок В.Г., Лазаревський С.В. Психолого-педагогічна діагностика творчого потенціалу особистості учня в навчально-виховному процесі. Методичні рекомендації для практикуючих психологів. К.-Тернопіль, 2000, 30с.
7. Белименко Л. І. Особливості та тенденції розвитку сучасного вітчизняного дитячого мюзиклу. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв : наук. журнал*. 2022. № 4. С. 156–160. https://elib.nakkkim.edu.ua/bitstream/handle/123456789/4680/Visnyk_4_2022-156-160.pdf?sequence=1
8. Белікова В. В. Музика для дітей та юнацтва у творчості українських композиторів: хрестоматія; МОНМС України. Кривий Ріг : Видавництво Р. А. Козлова, 2015. 116 с
9. Берегова О. Комунікація в соціокультурному просторі України: технологія чи творчість? Київ: НМАУ ім. П. Чайковського, 2006. 388 с.
10. Бех І.Д. Особистісно-орієнтована модель виховання як науковий конструкт. Електронний ресурс. Назва з екрану:

https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/3/vupys_k_21.pdf].

11. Бех І.Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ – Чернівці : «Букрек», 2018. 320 с.
12. Бех І. Своєрідність художньої творчості особистості: психологічні акценти. *Мистецтво та освіта*. 2012. № 1. С. 20-21. URL:
13. Бех І. Справедливість-несправедливість у міжособистісних взаєминах. *Педагогіка і психологія: науково-теоретичний та інформаційний журнал АПН України*. 2006. № 1. С. 5—13.
14. Благова Т.О. Дитяче хореографічне аматорство у розвитку художньої самодіяльності в Україні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2013, № 7 (33). С.213-223.
15. БлаговаТ.О. Розвиток хореографічної освіти в Україні (XX-початок XXI століття) Дис....докт.пед.наук. 13.00.04-теорія і методика професійної освіти. Київ,Полтава, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка. 2021. 595 с
16. Бодрова Т. Методична підготовка майбутніх учителів музики в контексті універсальних принципів загальної та мистецької освіти. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/12976/1/Bodrova%202017%2C%20%20Poland.pdf>
17. Боришевський М. Концептуальні засади проблеми самотворення особистості. *Психологія особистості*. 2013. № 1. С. 39-47
18. Ван Чжун. Спеифіка і зміст підготовки студентів до керівництва ансамблевим музикуванням школярів. *Наукові записки НДУ ім.М.Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2017.№ 1. С.83-88.
19. Велитченко Л. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу. Монографія. Одеса: ПНЦ АПН України, 2005. 355 с.
20. Волкова Ю. І. Формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Київ, 2016. 22 с.

21. Галян О. Особистість школяра у вимірах суб'єктності: історико-педагогічний дискурс. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2017. 360 с.
22. Горбенко С.С. Діяльнісна домінанта як концептуальний феномен гуманістично орієнтованої музичної освіти індивіда. *Наукові записки Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка. Педагогічні науки*. Вип. 176. 2019. <https://cusu.edu.ua/ua/arkhiv-publikatsii/568-general-information/naukovi-chasopysy-tdpu/pedahohichni-nauky/publikatsii/9695-diyalnisna-dominanta-yak-kontseptualnyy-fenomen-humanistychno-oriyentovanoyi-muzychnoyi-osvity-indyvida>
23. Горбенко С. С. Сучасна підготовка майбутнього вчителя музики на основі особистісного підходу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти*. 2011. Вип. 11. С. 70-73.
24. Г.С.Костюк – особистість, вчений, громадянин / за ред. акад. С.Д.Максименка ; упоряд. канд. психол. наук В.В.Андрієвська. К.: Ніка-Центр, 2010. 216 с.
25. Гуй Цзюньцзе. (2020). Еволюція хорової культури Шанхаю в аспекті взаємодії з традиціями європейського музичного мистецтва. *Науковий вісник Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*, 2020. № 127. С.137–147. DOI: <https://doi.org/10.31318/2522-4190.2020.127.213890>
26. Дашко І.М., Арабаджи Ю.І. Психологічні особливості формування ефективного стилю управління менеджера. *Глобальні та національні проблеми економіки*. Електронне наукове фахове видання. Миколаївський національний університет ім. В.О.Сухомлинського. 2016. Вип.9. С.284-289. URL: <http://global-national.in.ua/archive/9-2016/60.pdf>
27. Денісова, А. Д. Основні стилі сучасної хореографії. *Молодий учений*. 2020. № 3 (293). С. 303-306. URL: <https://moluch.ru/archive/293/66513/>.
28. Ден Цзякунь. Китайська оркестрова духова музика у контексті діалогу культур. Дис.... кандидата мистецтвознавства. Спеціальність 17.00.03 –

Музичне мистецтво. Львівська національна музична академія імені М.В.Лисенка. Львів, 2019. 193 с.

29. Джоу Юань. Історичні передумови та сучасні тенденції розвитку музично-педагогічної освіти в КНР. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2017. Вип.55 (108). С.18–23.

30. Дічек Н.П. Питання особистісно орієнтованої освіти у надбаннях українських психологів (період незалежності) URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717138/1/C%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F%20%D0%9D.%D0%9F.%D0%94%D1%96%D1%87%D0%B5%D0%BA2019.pdf>

31. Єрмоменко Н., Стахевич О. Народно-інструментальне виконавство Китаю. *Слобожанські мистецькі студії*. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2024. Вип. 1 (04). С. 30–34.

32. Єфіменко І. Особливості керівництва дитячим музичним інструментальним колективом. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент. Серія: Педагогічні науки*. Вип.14. С.142-170.

33. Желанова В. Ключові віхи генези музичної освіти в Китаї. *Вісник науки та освіти*. Випуск 4(10). 2023. С. 459-468.

34. Жизномірска О. Я. Психологічні особливості самоствердження молодших та старших підлітків : дис. . канд. психол. наук : 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова: К., 2010. 277 с

35. Завгородня О.В. Психопрофілактичні аспекти підтримки художньо обдарованої особи. *Психологічні проблеми творчості: матеріали XXIII Міжнародної наукової психологічної конференції, 24-25 червня 2023 року / за ред. В. О. Моляко*. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 284 с. С.108-119.

36. Зайцева А.В. Методична система формування художньо комунікативної культури майбутнього вчителя музики. автореф. дис.... доктора пед.наук. 13.00.02-теорія та методика музичного навчання.; НПУ імені М.П.Драгоманова; Київ, 2018. 45 с.

37. Злотник О. І. Комунікативний простір музичного мистецтва України кінця XX – початку XXI століття: Дис. ... канд. пед. наук: 26.00.01 – теорія та історія культури КККиМ, 2019. 218 с.
38. Золотухіна С. Т., Іонова О. М., Лупаренко С. Є. Музична освіта школярів у закладах загальної середньої освіти КНР: тенденції та перспективи. *Теорія і методика навчання та виховання*. 2019. № 47. С.37-49.
39. Зязюн І. А. Освітній простір культури в педагогічній теорії. *Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia – Професійна освіта: педагогіка і психологія : пол.-укр. журнал* ; за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – Ченхстохова; Київ, 2005. Вип. VII. С. 35–46.
40. Іжик М. Традиційні музичні інструменти. Ерху. *Musac review*. 2017, 4 вересня. Електронне видання. Url: <http://www.m-r.co.ua/mr/mr.nsf/0/A3E4955B61AA7399C225817F0078435B?OpenDocument>
41. Ільницька Л. Л. Мовленнєві засоби підвищення ефективності сугестивного впливу. *Лінгвістика XXI ст. : нові дослідження і перспективи*. Київ : Логос, 2007. С. 127–135.
42. Ільчук Л. П. Творчий потенціал митця в контексті теорії «невротичної особистості нашого часу». *Культура: сучасність*. 2012. №1. С. 10-15.
43. Калініна, Л. М., Лісова Н.І. Соціальне партнерство як предмет розгляду в змісті підручника для керівника освіти. *Проблеми сучасного підручника: ключові компетентності та предметні навички: збірник тез Міжнародної науково-практичної інтернет конференції (електронне наукове видання)*, 20–21 травня 2021 р. Київ: Педагогічна думка, 98–102. URL: http://undip.org.ua/news/library/zbirniki_detail.php?ID=10281
44. Кан Їнчжен. Симфонічне оркестрове виконавство Китаю XIX – початку XXI століть в контексті вестернізації та інтеграційних процесів у музичній культурі. Дис....доктора філософії. 034-культурологія. Київ, НМАУ, 2022. 234 с.
45. Карамушка Л.М. Психологія управління: Навчальний посібник. К.: Міленіум, 2003. 344 с.

46. Карпенко З.С. Картографія інтегральної суб'єктності: пост-постмодерністський проект. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії*. Київ: Либідь, 2006. С. 157–177.
47. Карпенко З.С. Психологія творчості В. А. Роменця в постнекласичному художньо-філософському дискурсі. *Психологія і суспільство*. 2012. № 3. С.57-62.
48. Карпенко Н. А. Психологія творчості: навч. посібник/ Львів: ЛьвДУВС, 2016. 156 с.
49. Кічук Н.В., Дзюба О.А. Музична освіта у загальноосвітніх школах КНР: ефективні шляхи патріотичного виховання та збагачення духовності особистості. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2024. № 1(108). С.66 –75.
50. Ковалів Ж.В. Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2005. 20 с.
51. Козир А. В. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.-метод. посібник / А. В. Козир, В. І. Федоришин. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 263 с.
52. Козир А. В. Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти: автореф. дис. на здобуття наук. 205 ступеня д-ра пед. наук: 13.00.02; 13.00.04 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2009. 43 с.
53. Комаровська О.А. Художнє пізнання та емоційний інтелект особистості: точки перетину в контексті мистецької освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи* Збірник наукових праць. Вип. 1(3), ч. 2, 2020. С.71-78. https://library.udpu.edu.ua/library_files/probl_sych_school/2020/02/12.pdf
54. Комаровська О. А. Художньо обдарована особистість: сутність, реалії, розвиток: монографія. Івано-Франківськ, НАІР, 2014. 412 с.

55. Концепція «Нова українська школа» (2016).
<https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
56. Копець Л.В. Діалогічні комунікативні практики та їхній евристичний потенціал: результати дослідження / Л. В. Копець, В. І. Гордієнко. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2012. Т.136. С.53-58.
57. Костюк А. Максим Оробець: «Кар'єра у танці – чи не найбільш болюча тема». *Red Bull*. URL: <https://www.redbull.com/ua-uk/maxim-orobets-rules>
58. Коханова О. П. Партнерство як фактор соціалізації особистості. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 2. С. 196-204. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2013_2_24.
59. Кравченко О. О. Психологічні аспекти управління персоналом / О. О. Кравченко, С. В. Кикоть. *Молодий вчений*. 2016. № 3. С. 101-103. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2016_3_27.
60. Кравчинська, Т. С. (2017). Педагогіка партнерства – основні ідеї, принципи та сутність. Назва з екрану. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/707221/1/>
61. Кравчук О.Г. Сприймання комунікативних кодів мистецтва як базовий рівень здійснення художньої комунікації. *Наукові записки Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II, Академії культури і мистецтв. Серія: Педагогічні науки*. 2022. Вип.3(2023). С.75-90.
62. Кремень В. Г. Людиноцентризм в освіті: сучасний напрям розвитку духовності нації. *Педагогіка і психологія*. 2006. № 2. С. 17 – 30.
63. Кузікова С. Б. Суб'єктність у контексті саморозвитку особистості. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Психологія*. 2012. № 1009, вип. 49. С. 40–44.
64. Культурологія: українська та зарубіжна культура: навчальний посібник / М. М. Закович, І. А. Зязюн, О. Л. Шевнюк та ін. / За заг. ред. М. М. Заковича. – 5- те вид. стер. Київ : Знання, 2010. 589 с.

65. Кьон Н., Пей Юннань. Музичний стиль і його педагогічні функції у підготовці майбутніх хорових диригентів. *Перспективи та інновації науки*. 2025. 4(50). URL: <https://cusu.edu.ua/ua/arkhiv-publikatsii/568-general-information/naukovi-chasopysy-tdpu/pedahohichni-nauky/publikatsii/9695-diialnisna-dominanta-yak-kontseptualnyy-fenomen-humanistychno-oriyentovanoyi-muzychnoyi-osvity-indyvida>
66. Лабунець В.М., Карташова Ж.Ю. Інтегроване навчання майбутніх учителів музики: теорія та практика. Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2013. с.
67. Латиш О.М. Творче мислення суб'єкта: процесуальний аспект. *Психологічні проблеми творчості: матеріали XXIII Міжнародної наукової психологічної конференції, 24-25 червня 2023 року* / за ред. В. О. Моляко. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 284 с. С.185-188.
68. Лимаренко Л.І. Синтез та взаємодія видів мистецтва у виставах студентського театру. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. «Педагогічні науки»*. 2010. С. 306-314.
69. Лі Чень. Традиційний китайський інструмент гучжен у фокусі наукової думки. *Слобожанські мистецькі студії*. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2024. Вип. 2 (05). С. 50–53.
70. Лі Чжи. Синтез виконавських мистецтв (на прикладі музики і танцю). *Інтеграція науки і освіти: розвиток культурних і креативних індустрій: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції (14 квітня 2023 р.)*. Київ, 2023. С. 190–191.
71. Лі Чжи. Танець і музика: синтез двох мистецтв. *Слобожанські мистецькі студії*. Випуск 1, 2023. С. 27-30.
72. Лю Бінцянь. Методологічні аспекти проблеми історико-типологічної синхронії музичного мистецтва Китаю та Європи. *Мистецтвознавчі записки*. 2015. Вип. 27. С. 13–22. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mz_2015_27_4.

73. Лю Кесінь Дитячий мистецький колектив як суб'єкт творчого процесу. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Випуск 84, том 2. 2025. С.48-52. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/84-2-7>
74. Лю Кесінь. До сутності феномену індивідуального стилю керівника дитячого творчого колективу. *Мистецька освіта та розвиток творчої особистості*. Випуск 1, 2025. С.61-66. <https://doi.org/10.32782/ART/2025-1-11>
75. Лю Кесінь (2025). Сучасні китайські композитори: що зацікавить українських школярів? *Мистецтво та освіта*, (2(116)), 17 – 20. [https://doi.org/10.32405/2308-8885-2025-2\(116\)17-19](https://doi.org/10.32405/2308-8885-2025-2(116)17-19)
76. Лю Маоні. Особливості музичного навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів Китаю. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 2017. 4 (59). С. 311-316.
77. Лю Сяосі. Музика китайських композиторів для дуєтів традиційних інструментів з фортепіано: жанрово-стильові та виконавські аспекти. Дис...доктора філософії. 025 Музичне мистецтво, 02 Культура і мистецтво. Київ, НМАУ, 2023. 218 с.
78. Лю Фань Концертні традиції хорового диригування в Китаї другої половини XX-початку XXI століття. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти*. 2024. Вип.71. С.160-178.
79. Лю Фань, & Стахевич, Г. О. Хорове мистецтво Китаю другої половини XX століття: історико-стильовий екскурс. *Музикознавча думка Дніпропетровщини*. 202). № 22 (1), С. 141–156. DOI: <https://doi.org/10.33287/222211>
80. Лю Чан. Формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у ЗВО КНР. *Педагогіка та психологія*. Харків: ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2018. Вип. 60. С. 98-109.
81. Максименко С. Д. Психологія особистості: змістовні ознаки. *Наука і освіта : наук.-практ. журнал*. 2014. № 5. – С. 45-52.
82. Малахова М.О. Формування професійно-особистісних якостей майбутнього вчителя музики у навчальному народно-інструментальному

- колективі. Дис...канд.пед.наук. 13.00.04-теорія і методика професійної освіти. Київський університет імені Бориса Грінченка. 2021. 312 с.
83. Малихін О. В., Арістова Н. О., Шпарик О. М. Використання позитивного досвіду організації освітнього процесу в країнах ЄС в умовах непрогнозованих глобальних впливів у системі національної освіти України: методичні рекомендації. Київ: [Електронне видання]. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2021. 80 с. <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/21-30.pdf>
84. Маринін І. Професійна компетентність вчителя музики як керівника дитячого народно-інструментального колективу проблема структури та змісту. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць. 2014. Вип. 16. С. 298–303.
85. Мартиненко О. В. Теорія і методика роботи з хореографічним колективом : навчальний посібник для студентів спеціальності 024 Хореографія. Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2016. 342 с.
86. Ма Сюй. Методичні засади підготовки іноземних студентів у ВНЗ України до керівництва хоровими колективами : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2015. 22 с.
87. Менсое Л., Коваленко І. Теоретичні засади підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до виконавської діяльності. *Вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій*: збірник наукових праць. Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2020. С. 71-76 .
88. Методика і практикум роботи з інструментальним ансамблем. Робоча програма вибіркової навчальної дисципліни підготовки магістрів спеціальності 8.02020401 Музичне мистецтво. Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. Луцька, 2015. 15 с.
89. Методика роботи з аматорськими інструментальними колективами. Методичні рекомендації для керівників ансамблів та оркестрів народних інструментів. Ужгород. КЗ «Обласний організаційно-методичний центр культури» ЗОР. 2020. 13 с.

90. Методика роботи з оркестром (ансамблем) духових та естрадних інструментів. Вінниця, Вид-во «Нова Книга», 2005. 13 с.
91. Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред. Ничкало Н.Г. Чернівці: Зелена Буковина, 2006. 224 с.
92. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика / О. П. Рудницька та ін. ; за заг. ред. О.В. Михайличенко. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. 255 с
93. Михайличенко О.В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія. Суми: Наука, 2004. 210 с.
94. Мистецтво : підручник інтегрованого курсу для 7 кл. закладів загальної середньої освіти / О. А. Комаровська, В. Г. Власова, І. В. Руденко. Київ-Харків. Вид-во «Ранок. 2024. 224 с.
95. Мистецька діяльність у сучасному соціокультурному просторі (25-літній творчий внесок факультету мистецтв Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка): колективна монографія / за заг. ред. Б. О. Водяного, О. С. Смоляка, З. М. Стельмашука. – Тернопіль: Факультет мистецтв Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка, 2018. 440 с.
96. Мієр Т. Транскультурна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах компетентнісного підходу в університетах України і Китаю. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2023, № 5-6 (129-130). С 93-101.
97. Мітлош А. В., Моляко В. О., Бажанюк В. С. Психологічні особливості лідерської обдарованості: концепції, діагностика, тренінги : монографія / А. В. Мітлош, В. О. Моляко, В. С. Бажанюк, В. В. Камишин. К.: Інститут обдарованої дитини, 2014. 290 с.
98. Моляко В. О. Функціонування творчого мислення в інформаційно-віртуальному просторі суб'єкта: монографія / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова [та ін.]; за ред. В. О. Моляко. Київ – Львів : Видавець Вікторія Кундельська, 2021. 194 с.

99. Москаленко В.Г. Лекції з музичної інтерпретації. Київ : Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського, 2013. 134 с.
100. Музика О.Л. Стратегіально-ціннісна організація свідомості творчо обдарованої особистості. *Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко* / За заг. ред. В. О. Моляко. К.: «Освіта України», 2008. С. 458-500. https://www.researchgate.net/publication/343501410_Strategii_tvorcoi_dialnosti
101. Музична освіта: філософський, мистецтвознавчий та педагогічний наголоси: монографія / За ред. Н. А. Овчаренко, Я. В. Шрамка. Кривий Ріг, 2018. 299 с.
102. Мясоїд. П.В. Від психології творчості до творчості у психології. *Психологія і суспільство*. 2011. № 2. С. 64–91.
103. Никоненко Р.М. Пластична режисура в українському театральному мистецтві кінця ХХ – початку ХХІ століття. Дис....канд. мистецтвознавства 26.00.01 – теорія та історія культури.. Київ, КНУКіМ, 2021. 205 с.
104. Новська О.Р., Левицька І.М. Ансамблеве музикування як ресурс фахового розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва. *Інноваційна педагогіка*. Вип 39, 2021. С.63-66
105. Олексюк О. М. Динаміка типів наукової раціональності в розвитку мистецької педагогіки. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі: науковий журнал* / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка ; редкол. : Олексюк О. М. (наук. ред.), Хоружа Л. Л. (заст. наук. ред.), Бондаренко Л. А. (відп. секр.). – К. : Київ. ун-т Б. Грінченка, 2016. № 1. С. 3–8.
106. Олексюк О.М. Музична педагогіка: Навчальний посібник. - К.: КНУКіМ, 2006. 188 с.
107. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва : навч. посіб. / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. Київ : Знання України, 2004. 264 с.
108. Олексюк О. М. Феномен "зовнішнього" і "внутрішнього" діалогу як механізм духовного єднання суб'єктів мистецької освіти. *Креативна*

- педагогіка*. Академія міжнар. співробіт. з креат. педагогіки. Вінниця, 2012. Вип. 5. С. 80–84.
109. Онаць О., Данко А. Психологічні аспекти педагогіки партнерської взаємодії в підручнику для керівника. *Проблеми сучасного підручника*. Випуск 29(2022). С.172-184.
110. Опарик Л. М. Комунікативний аспект музично-виконавського висловлювання: автореф. дис... канд. мистецтвознавства: 17.00.03. Львівська держ. музична академія ім. М.В.Лисенка. Л., 2007. 17 с.
111. Отич, О. М. Творча індивідуальність як критерій педагогічної майстерності вчителя. *Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна, 2013*. С. 291–298.
112. Організація роботи з дитячими вокально-хоровими колективами: методичні рекомендації. Укладач: Тимофєєв І.А. Рівне: «Волинські обереги», 2020. 44 с. <https://rocnt.com.ua/?p=2475>
113. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьки дисциплін). К. : Освіта України, 2008. 274 с.
114. Паньків Л.І. Теорія та методика. Підготовки майбутнього вчителя до крівництва учнівськими колективами. Дис...канд..пед.н.. 13.00.02-теорія та меодика навчання музики і музичного виховання. Київ, 2005. 153с.
115. Перцова Н.О. Методичні аспекти роботи з дитячим хором колективом. *Young Scientist*. № 10 (50). October, 2017. С. 316-319. <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/10/73.pdf>
116. Пляченко Т. М. Підготовка майбутнього вчителя музики до роботи з учнівськими оркестрами та інструментальними ансамблями. Кіровоград: «Імекс-ЛТД», 2010. 428 с.
117. Помиткін Е. О. Психологічні закономірності та механізми духовного розвитку дітей і молоді : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія»; К., 2009. 42 с.
118. Пономарьова О. М. Сутність і особливості підготовки фахівців мистецьких спеціальностей у вищих навчальних закладах України. *Актуальні*

питання мистецької педагогіки: зб. наук праць / гол.ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2013. – Вип.2. – С. 96 – 98.

119. Потапчук Т.В. Особливості професійної діяльності майбутнього диригента оркестрового колективу . *Інноватика у вихованні*. Випуск 17. 2023. С.103-111.

120. Потапчук Т., Сверлюк Я., Сверлюк Л. Історичні витоки диригентсько-оркестрового мистецтва. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Педагогічні науки*. Випуск 2 (55), 2023 С.17-21.

121. Проворова, Є. М. Теорія і практика методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.02 - Теорія та методика музичного навчання; НПУ імені М. П.Драгоманова. К., 2018. 42 с.

122. Психологічні закономірності розвитку духовності особистості: монографія / М.Й. Боришевський, О.В. Шевченко, Н.Д. Володарська та ін. За загальною редакцією М.Й. Боришевського. К.: Педагогічна думка, 2011. 200 с.

123. Реброва О. Є, Сінюц Пань Сутність та структура підготовленості бакалаврів музичного мистецтва до формування звукової культури школярів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Педагогічні науки*. 2018. №4. С. 68-73.

124. Рейзенкінд Т. Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті : монографія. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2006. 640 с.

125. Робоча програма навчальної дисципліни «Оркестр народних інструментів, Ансамбль скрипалів, Ансамбль бандуристів, Ансамбль духових інструментів» для студентів за спеціальністю 014 Середня освіта за спеціалізацією Музичне мистецтво. Львів, ЛНУ ім. І. Франка, 2019. 13 с.

126. Роменець В. А. Психологія творчості: Навч. посібник. 3-тє вид. К.: Либідь, 2004. 288 с.

127. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. Посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. 128 с.
128. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч.посібник. Київ, 2002. 270 с.
129. Рульєв В. А. Менеджмент: Навчальний посібник / В. А. Рульєв, С. О. Гуткевич. К.: Центр учбової літератури, 2011. 321 с.
130. Савченко Г. В. Формування комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях оркестрового колективу. Автореф.... канд..пед.наук.13.00.02- теорія та методика музичного навчання. УДУ імені Михайла Драгоманова Київ. 2025.22 с.
131. Савченко О. Сучасний урок: суб'єктність навчання і варіативність структури. *Початкова школа*. 2011. № 9. С. 11–15.
132. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія. Навч. посібник. К. Академвидав. 2005.360 с.
133. Самойленко, Г. Е. Партнерська взаємодія учня і вчителя в освітньому процесі. *Партнерська взаємодія школи та сім'ї як фактор оновлення сучасної освіти: науково-методичний збірник*. Запоріжжя: СТАТУС. 2018. С.21–26. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710553>
134. Самооцінювання рівня сформованості компетентностей викладача мистецької школи : збірка діагностичних матеріалів / уклад. Ін. М. Ковальчук ; за заг. ред. М. М. Бриль. Київ : ДНМЦЗКМО, 2025. 56 с.
135. Сверлюк Я. Диригентсько-оркестрова освіта: теорія, методика, практика: монографія. Рівне: РДГУ. 2007. 235 с.
136. Сирота З. М. Інноваційна підготовка майбутнього вчителя музики у процесі взаємодії різних видів художньої діяльності. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2007. Вип. 20. С. 62–69.
137. Скібіцька Л. І. Лідерство та стиль роботи менеджера: Навчальний посібник. К.: Центр учбової літератури, 2009. 192 с.

138. Скрипченко О.А., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. Вікова та педагогічна психологія. Навч посібник, 2001.
<http://medbib.in.ua/vikovapedagogichna-psihologiya.html>
139. Сокол О. До визначення поняття «музика». *Музичне мистецтво і культура. Науковий вісник ОДМА імені А. В. Нежданової*. 2012. Вип. 16. С. 8-18. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mmik_2012_16_4.
140. Соловей. Я.Г. Ціннісна підтримка розвитку музично обдарованої особистості в освітньому просторі. *Психологічні проблеми творчості: матеріали XXIII Міжнародної наукової психологічної конференції, 24-25 червня 2023 року / за ред. В. О. Моляко*. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 284 с. С.255-234.
141. Соломаха С. О. Розвиток педагогічної майстерності викладачів музичного мистецтва та світової художньої культури : посіб. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 158 с
142. Сун Пенсян. Становлення і розвиток китайського музичного інструментарію. *Вісник Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. Київ, 2007. № 2. С. 77 – 81.
143. Сун Яньін. Музична освіта в Китайській народній республіці в другій половині XX ст. *Наукові збірки Львівської національної музичної академії імені М.В.Лисенка*: зб. наук. праць. Львів: ЛНМА імені М.В.Лисенка, 2014. Вип.32. С.71–80.
144. Су Юйчен. Композиційно-драматургічні особливості китайських програмних концертів для соліста з оркестром традиційних інструментів : дис. ...канд. мист. / 17.00.03 – Музичне мистецтво; Національна музична академія України ім. П. І. Чайковського. Київ, 2017. 188 с.
145. Ся Гаоян. Методика поліхудожньої підготовки майбутніх учителів музики у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін. Дис.... канд.пед.наук. 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання ; НПУ імені М.П.Драгоманова; К., 2019. 247 с.

146. Тан Фань. Репертуар Пекінського філармонічного хору 80–90 років XX століття: жанрова та стильова панорама. *Слобожанські мистецькі студії*. 2024. №1 (4), 117–121. DOI: <https://doi.org/10.32782/art/2024.1.22>
147. Татенко В.О. Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір : монографія. К. : Міленіум, 2017. 184 с.
148. Тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї : монографія / О.І. Локшина, О.З.Глушко, А.П. Джурило, С.М. Кравченко, Н.В. Нікольська, М.М. Тищенко, О.М. Шпарик ; за заг. ред. О.І. Локшиної. [Електронне видання]. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2021. 350 с. Url: <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/21-13.pdf>
149. Теорія і практика формування лідера: навчальний посібник / О.Г. Романовський, Т.В. Гура, А.Є. Книш, В.В. Бондаренко . Харків, 2017. 100 с.
150. Технології художньо-естетичного виховання учнів основної школи у позакласній роботі : монографія / О. А. Комаровська, Н. Є. Миропольська, І. В. Руденко та ін.; за ред. Н. Є. Миропольської, О. А. Комаровської. Харків : «Друкарня Мадрид», 2015. 222 с.
151. Ткач М.С. Індивідуальний стиль навчання як основа формування артистизму у майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий часопис НПУ імені М. П.Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018. Випуск 64.С.188-194.
152. Ульянова В. Особливості музичного мистецтва Китаю. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 71, том 3, 2024. С. 273-278.
153. Учитель мистецьких дисциплін у дискурсі педагогічної майстерності : навчально-методичний посібник / І. А. Зязюн, Г. Г. Філіпчук, О. М. Отич та ін. ; за наук. ред., передм. і післямова О. М. Отич. Бердянськ : БДПУ, 2013. 340 с.
154. Фань Чженьсюань. Основні тенденції розвитку музичної освіти Китаю у XX ст.: поєднання традицій та інновацій. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2018, вип. 51. С. 77-87.

155. Федоришин, В. І. Теорія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» ; К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. 46 с.
156. Формування мистецьких уподобань учнів основної і старшої школи на уроках мистецтва та в позаурочний час : монографія / О. А. Комаровська, Н. Є. Миропольська, І. В. Руденко, С. А. Ничкало, І. С. Денисюк; за ред. О. А. Комаровської. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 144 с.
157. Фриз П. Мова танцю як засіб виявлення смислових цінностей хореографічної культури. *Рідне слово в етнокультурному вимірі*. 2013. С. 537–543.
158. Фурман А.В. Психодіагностика особистісної адаптованості. Тернопіль: Еконмічна думка, 2000. 197 с.
159. Хуан, Сяньюй (2012). Система музичної освіти Китаю. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*, 2 (11), С. 155-159/
160. Хуан Тайлун. Китайська інструментальна музика: історико-теоретичний дискурс. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип.79. Т.2., 2024.С. 136-142/
161. Хуан Ханьцзе. Формування готовності майбутніх учителів музики до сценічного партнерства засобами ансамблевого виконавства . Дис... канд..пед.н. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 258 с.
162. Художня комунікація у віртуальному медіапросторі: зміст та організація естетичного виховання учнівської молоді: методичний посібник / Комаровська О. А., Власова В. Г., Миропольська Н. Є., Ничкало С. А., Руденко І. В.; за ред. О. А. Комаровської. Івано-Франківськ: НАЇР, 2024. 108 с.:
Іл. DOI: <https://doi.org/10.32405/978-617-8011-95-6-2024-108>
URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743739>

163. Ху Маньлі. Методика підготовки керівника вокального ансамблю в системі вищої музично-педагогічної освіти України та Китаю. Автореф...кандидата педагогічних наук. 13.00.02-теорія та методика музичного навчання. Київ, НПУ ім.. М.П.Драгоманова. 2017. 23 с.
164. Ху Пінь. Творчість Тан Дуна : між східною традицією та західним авангардом (Перший струнний квартет). *Наукові збірки Львівської національної музичної академії ім. М. В. Лисенка*. 2010. Вип. 24. С. 294-302. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzlnma_2010_24_37.
165. Цвих В.Ф. Соціальний діалог: основні підходи до визначення / В. Ф. Цвих, Д. В. Неліпа. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2006. С. 182–185.
166. Цзинь Яоцюань. Теоретико-методичні аспекти організації музичної освіти учнів у позашкільних закладах Китайської народної республіки. *Науковий вісник Ізмайльського державного гуманітарного університету. Серія: Педагогічні науки*. Випуск 49.. С. 155- 163.
167. Цзян Лібінь. До проблеми музичного навчання та виховання в Китаї. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, 2013. 10 (269), Ч. I. С. 128-133.
168. Черкасов, В.Ф. Теорія та методика музичної освіти. Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 2014. 472 с.
169. Черножук Ю.Г. Психологія творчості. Навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ. Одеса: Державний заклад ПНПУ ім. К.Д.Ушинського. 2010. 182 с. (на правах рукопису)
<http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/1851/1/%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F%20%D1%82%D0%B2%D0%BE%D1%80%D1%87%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96.pdf>)
170. Чжан Цзеї. Камерно-інструментальна ансамблева творчість китайських композиторів кінця XX–початку XXI століть: жанровий та стильовий аспекти. Дис....доктора філософії. Спеціальність 025 – Музичне мистецтво.

Львівська національна музична академія імені М.В.Лисенка, Львів, 2025, 203 с.

171. Чжоу Тінтін. Формування культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вивчення історії музики : дис. ... доктора філософії : 01 – Освіта/Педагогіка 014 Середня освіта (музичне мистецтво); / Український Державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ, 2023. 225 с.
<https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/43404?show=full>

172. Чжоу Юнь. Історичні передумови та сучасні тенденції розвитку музично-педагогічної освіти в КНР. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Вип.55(108). 2017 . С. 18-23.

173. Чжоу Юнь. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах вищої освіти КНР: дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії. Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки, галузь знань 01Освіта/Педагогіка. Харківський національний педагогічний ун-т імені Г.С.Сковороди. Харків, 2020. 230 с.

174. Чжу Сісі. Еволюція китайської інструментально-виконавської школи XX – початку XXI століття. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв: наук. журн.* / [гол. ред. Денисюк Ж. З.]. Київ, 2024. № 1. С. 387–392

175. Шахрай В.М. Теоретико-методичні засади формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами театального мистецтва. Дис... докт.пед.н. 13.00.05 – соціальна педагогіка 13.00.07 – теорія і методика виховання. Київ, Інститут проблем виховання НАПН України. 2016. 534 с.

176. Шевченко Ю. А. Сутність підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих колективів [Електронний ресурс] URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_48/84.pdf

177. Щолокова О. П. Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманістичних ідей. *Науковий часопис Національного педагогічного*

університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : Збірник наукових праць / Матеріали 11 Міжнародної науковопрактичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти». Київ, 26-27 квітня 2007 року. Київ: НПУ, 2007. Вип.4 (9). С.11–15.

178. Юе Ін. Підготовка майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво). – Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ, 2023. 236 с.

179. Юй Фей Проблеми організації мистецької освіти в сучасному Китаї // Історія педагогічної освіти. Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н.С. (гол. ред.) та ін.]. Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. Випуск 6. Частина 2. 336 с.

180. Юй Фей. Роль педагогічної практики у фаховій підготовці вчителя музики в Китаї. С.137-141. Назва з екрану: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/21143/Yui%20Fei.pdf?sequence=1>

181. Ягупов В. Суб'єктність як основна детермінанта неперервної професійної освіти людини. *Проблеми освіти: науково-метод. зб.* - Київ: Науково-методичний центр вищої освіти, 2002. Вип. 27. С. 160–170.

182. Яківчук Г. Художньо-творчі колективи у вихованні майбутнього вчителя музики. *Вісник Львівського університету*. 2014. Вип. 14. С. 312–317.

183. Яланська, С. П. (2021). Психологічні аспекти педагогіки партнерства нової української школи. <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/8036/1/62>.

184. Ян Цзюнь. Симфонічна музика у соціокультурному просторі Китаю останньої чверті XX – початку XXI ст. Дис.... доктора філософії. спеціальність 034 – Культурологія. Національна музична академія імені П.І.Чайковського. Київ, 2022. 193 с.

185. Янь Ян. Визначальні аспекти формування диригентського виконавства в Китаї. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти*. Харків, 2021. Вип. 60. С. 184-199.
186. Anderson C. The Search for School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research*. 1982. Vol. 52. № 3. P. 368–420.
187. Arts education in Ukraine: building creative capacities for the 21th century : Analytical Report. Scientific publication in Ukrainian, Russian and English languages / L. M. Masol, O. V. Bazeliuk, O. A. Komarovska, V. G. Muromets, V. V. Ragozina ; under the scientific editorship of L. M. Masol. K. : Aura Books, 2012. 240 pgs., il.
188. Blake. R., Mouton. J. (1989) The Managerial Grid III: The Key to Leadership Excellence Режим доступу: <https://store.gulfenergyinfo.com/aboutus.asp>, дата звернення 11.01.2025
189. Buddha Stretch. Broadway Dance Center. URL: <https://www.broadwaydancecenter.com/faculty/buddha-stretch> (date of access: 29.03.2025).
190. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe. Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) A Secondary Education for Europe Strsburg, 1997. 67 p.
191. Gardner, Howard (2006), *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*, Basic Books. 2006, 320 p.
192. Liu Kexin (2025). INDIVIDUAL LEADERSHIP STYLES IN CHILDREN'S MUSIC ENSEMBLES: TO THE QUESTION OF DIAGNOSIS. *Paradigm of knowledge*. Vol. 3, № 67. <https://doi.org/10.26886/2520-7474.3>
193. Management Study Guide (2021) Blake and Mouton's Managerial Grid Режим доступу: <https://managementstudyguide.com/blake-moutonmanagerial-grid.htm>, дата звернення 10.01.2025
194. Mayer J. D., Salovey P. The Intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*. 1993. V. 17. № 4. P. 433–442.

195. Mozgalova, N. G., Baranovska, I. G., Hlazunova, I. K., Mikhalishen, A. V., & Kazmirchuk, N. S. (2021). Methodological foundations of soft skills of musical art teachers in pedagogical institutions of higher education. *Linguistics and Culture Review*, 5(S2), 317- 327. <https://doi.org/10.37028/lingcure.v5nS2.1355> Scopus.
196. Road Map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century Lisbon, 6-9 March 2006. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf
197. Robert B. Michael, Maryanne Garry, Irving Kirsch. Suggestion, Cognition, and Behavior. *Current Directions in Psychological Science* 21(3). – 2012. – P. 151–156.
198. Rogers C.R. Learning to be free // Rogers C.R. & Stevens R. Person to person: The problem of being human. Walnut Creek, CA, 1967. P. 59 – 65.
199. Сайт Міністерства освіти КНР [Site of Ministry of education of the People's Republic of China]. Retrieved from <http://www.moe.gov.cn> (in Chinese)
200. <https://www.wisemusicclassical.com/work/37675/Earth-Concerto-for-stone-and-ceramic-percussion-with-orchestra--Tan-Dun/>
201. <https://ukrainian.cri.cn/chinaabc/chapter24/chapter240101.htm>
202. 马大。 20世纪中国大众音乐教育[M]. 上海, 2002 年。 353 页 (Ма Да. Китайське масове музичне виховання в XX ст. Шанхай, 2002. 353 с.) [китайською мовою].
203. 唐建平. 提纯音乐境界, 承担更多文化责任 — 关于《后土》的创作思考 // 艺术评论. 2013. № 7. С. 26–28. (Тан Цзяньпін. Удосконалення сфери музики, прийняття на себе більших культурних обов'язків — роздуми про створення «Хоуту») [китайською мовою].
204. 艺术活动 (Художня діяльність) https://www.chncpa.org/yspj_260/ (Дата звернення 21.02.2022)

Офіційні сайти ЗВО

205. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, факультет початкової освіти та мистецтва,

https://drive.google.com/drive/folders/1Jz9fDPqFEXtlccoRZLErUUdD_oEQQJky

206. УДУ імені Михайла Драгманова <https://fm.udu.edu.ua/navchalni-prohramy/kafedra-teorii-ta-metodyky-muzychnoi-osvity-khorovoho-spivu-i-dyryhuvannia/teoriia-dyryhentsko-khorovoho-mystetstva110rn>

207. Рівненський державний гуманітарний університет, факультет мистецтв
<https://www.rshu.edu.ua/instytut-mystetstv>