

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ГАО ДЕСЯН

УДК 378.091.3-051:78 (043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ
**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
МУЗИКИ ДО КЕРІВНИЦТВА ВОКАЛЬНО-ХОРОВИМИ
КОЛЕКТИВАМИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ**

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії.

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

_____ Гао Десян

Науковий керівник: Топчієва Ірина Олександрівна,
кандидат педагогічних наук, доцент

АНОТАЦІЯ

Гао Десян. Формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво). – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 2022.

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та запропоновано нові шляхи вирішення проблеми формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва в освітньому процесі педагогічних університетів засобами вокально-хорового навчання, що знайшло відображення в сконструйованій, науково обґрунтованій та експериментально перевіреній методичній моделі формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді.

Встановлено, що готовність до здійснення діяльності є складною якісною характеристикою, прояв якої спричинений чітким усвідомленням особистістю значущості майбутньої професійної діяльності та стійкому бажанні якісно її здійснювати на належному творчо-професійному рівні. Досліджено, що керівництво є комплексним процесом впливу на всі компоненти, ресурси, обставини й умови функціонування керованої системи та визначається обсягом місії, компетентністю керівника. Встановлено, що врахування системно-ситуаційного, інформаційно-аналітичного, синергетичного, компетентнісного, партисипативного, аксіологічного та діяльнісно-творчого підходів являє підґрунтя формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді.

Обґрунтовано авторську позицію, що готовність до керівництва у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики виявляється у самостійній установці майбутніх учителів музики на планування, організацію, контроль, комунікацію, регулювання, реалізацію програм і

мистецьких цілей, що дозволяє здійснювати ефективну координацію вокально-хорового процесу завдяки оперуванню визнаними стратегіями. З точки зору вокально-хорової роботи таке розуміння обтяжується змістом механізмів мистецької дії в емоційно-естетичному, комунікативно-рефлексивному, виконавсько-технологічному, оцінювально-коригувальному аспектах для впровадження в репетиційний процес конкретних хорових параметрів.

Поняття «готовність майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді» схарактеризовано як стійке особистісне утворення, що базується на певному теоретично-методичному, виконавському досвіді, комплексі спеціальних знань, навичок та включає сукупність цілеспрямовано-скоординованої дії майбутніх учителів музики на вирішення завдань вокально-хорового колективу, яка має циклічний характер, забезпечує отримання продуктів керівництва з підготовки і прийняття рішення, реалізації і виконання рішення, контролю і координації, керівницького впливу та становить послідовність завершених етапів вокально-хорової роботи.

Виокремлено основні функції готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді: цільовизначальну, інформаційну, прогностичну, проєктувальну, організаційно-корпоративну, праксіологічну, операційно-координаційну, контрольну-оцінювальну, адаптивну, евристичну.

У дисертації обґрунтовано структуру сформованості готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді, яка об'єднує такі компоненти: мотиваційно-вольовий, когнітивно-комунікативний, операційно-рефлексивний, творчо-регулятивний. Критеріями яких визначено: ступінь сформованості у студентів позитивного ставлення до діяльності керівника вокально-хорових колективів; міра набуття студентами системних знань у сфері керівництва навчальними вокально-хоровими колективами; ступінь розвиненості умінь

студентів оперувати засобами, методами й формами керівництва вокально-хоровою діяльністю; міра здатності студентів до здійснення творчих мистецьких і педагогічних дій у процесі вокально-хорового навчання. До кожного з визначених критеріїв розроблено показники та встановлено три рівні сформованості (високий, середній, низький), що визначаються ступенем прояву певних показників конкретних критеріїв.

Особливості формування досліджуваного феномену відображені у визначених наукових принципах, а саме: принципі цілеспрямованості, принципі інформативності, принципі діалогічності, принципі диференціації, принципі оперативного облаштування зворотнього зв'язку, принципі установки на випередження, принципі максимізації ціннісних переваг для прийняття рішень, принципі еврилогізації вокально-хорової діяльності.

Педагогічними умовами забезпечення результативності формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді визначено: активізація інтересу студентів до вокально-хорового навчання за управлінським типом; орієнтація студентів на планування, постановку цілей вокально-хорової роботи з опорою на активну творчу комунікацію з колективом; використання у педагогічній практиці форм, методів і засобів ефективного керівництва репетиційним процесом, актуалізація мистецької рефлексії майбутніх учителів музики; стимулювання студентів до самостійного керівництва, моніторингу та корекції з урахуванням специфіки вокально-хорової роботи.

Сконструйовано методичну модель формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді, що включає: мету дослідження, наукові підходи, основні функції, принципи вокально-хорового навчання за керівницьким типом, компонентну структуру означеного феномена, педагогічні умови, визначені етапи та методи досягнення прогнозованого результату – сформованості готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді.

За результатами експериментального дослідження на завершальному етапі підтверджено обґрунтованість запропонованих автором теоретичних і методичних засад та доведено ефективність розробленої на їх основі авторської поетапної методики формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді, яка охоплювала адаптивно-цільовий, аналітично-конструктивний, процесуально-класифікаційний, результативно-коригувальний етапи, на кожному з яких застосовувалися методи керівницької діяльності у поєднанні з методами і засобами вокально-хорового навчання.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше розроблено та перевірено методику формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді; обґрунтовано педагогічні умови її утілення в процесі вокально-хорового навчання; розроблено компонентну структуру, критерії і показники оцінювання рівня сформованості даного феномена; представлено методичну модель формування досліджуваної якості.

Практична цінність дослідження визначається можливістю введення в процес вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики апробованої методики формування готовності до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді; опрацюванням методичного супроводу комплексної діагностики рівнів сформованості дослідженої готовності; можливістю оперування пропонованими критеріями, показниками і методами для виявлення готовності до керівництва у студентів під час виробничої педагогічної практики на заняттях вокально-хорових колективів учнівської молоді; оптимізації вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики завдяки впровадженню технік керівництва у процес підготовки студентів до роботи з колективами учнівської молоді. Положення дисертації можна використовувати в роботі мистецьких факультетів вищих педагогічних навчальних закладів України та КНР.

Ключові слова: майбутні вчителі музики, готовність до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді, структура, методична модель, поетапна методика.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у наукових фахових виданнях України:

1. Гао Десян. Особливості вокально-хорової роботи з мистецькими колективами учнівської молоді. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: збірник наукових праць. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 24 (29). С. 96-101.
2. Гао Десян. Готовність до управління вокально-хоровою діяльністю учнівської молоді як складова фахової компетентності майбутнього вчителя музики. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Педагогічні науки: зб. наук. праць. №1 (60), лютий 2018. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. С. 49-53.
3. Гао Десян. Методологічні основи підготовки майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 31 (41). С. 3-7.
4. Гао Десян. Діагностичне дослідження сформованості готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами. *Вісник Національного авіаційного університету*. Серія: Педагогіка. Психологія: зб. наук. праць. Київ: Національний авіаційний університет, 2020. Випуск 1 (16). С. 29-35.
5. Гао Десян. Педагогічні умови формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до керівництва вокально-хоровими колективами. *Вісник післядипломної освіти*: зб. наук. праць. Серія

«Педагогічні науки». Київ: Юстон, 2021. Випуск 16 (45). С. 39-52.

Стаття в зарубіжному науковому виданні:

6. Гао Десян. Структура готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді. *Disputationes scientificae universitatis catholicae in Ružomberok*. Ružomberok: Katolícka univerzita, 2019. Roč. 19, č. 3. С. 15-23.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

7. Гао Десян. Специфіка і особливості роботи з хоровим колективом – методичний аналіз. *Сучасна мистецька освіта*: матеріали II Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 179-183.

8. Гао Десян. Ознаки управлінської діяльності керівника вокально-мистецького колективу учнівської молоді. *Сучасна мистецька освіта: досвід, проблеми та перспективи*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конференції. Київ: Київський державний інститут декоративно-прикладного мистецтва і дизайну ім. Михайла Бойчука, 2018. С. 241-244.

9. Гао Десян. Особливості ефективної підготовки майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді. *Сучасна мистецька освіта*: матеріали III Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. С. 144-148.

10. Гао Десян. Функціональний зміст готовності студентів до керівництва вокально-хоровими колективами. *Сучасна мистецька освіта*: матеріали IV Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. С.106-108.

11. Гао Десян. Актуальність питання керівництва навчальними мистецькими колективами в освітніх закладах Китаю. *Україна і світ: вектори музичної комунікації*: протоколи засідань Міжнародного наукового форуму Музикознавчий універсам молодих. Львів: Видавець ФОП Король І. В., 2021. С. 38-40.

12. Гао Десян. Інтеграційний підхід до підготовки майбутніх керівників вокально-хорових колективів учнівської молоді. *Сучасна мистецька освіта: матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. С. 192-195.

SUMMARY

Gao Dexiang. Formation of the readiness of future music teachers to lead of vocal-choral teams of pupils' youth . – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript. The dissertation on competition of a scientific degree of the doctor of philosophy in branch 01 Education/Pedagogy on a specialty 014 Secondary education (musical art). National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, 2022.

The dissertation made a theoretical generalization and proposed new ways to solve the problem of forming the readiness of future music teachers to lead in the educational process of pedagogical universities by means of vocal-choral training. Which was reflected in the constructed, scientifically based and experimentally verified methodical model of the formation of the readiness of future music teachers to lead of vocal-choral teams of pupils' youth.

It was established that the readiness to carry out activities is a complex qualitative characteristic, the manifestation of which is caused by a clear awareness of the individual of the importance of future professional activity and a persistent desire to carry it out qualitatively on an appropriate creative-professional level. It has been studied that lead is a complex process of influencing all components, resources, circumstances and conditions of operation of the managed system and is determined by the scope of the mission and the competence of the lead. It has been established that taking into account system-situational, informational-analytical, synergistic, competence-based, participatory, axiological and activity-creative approaches forms the basis for the formation of the readiness of future music teachers to lead of vocal-choral teams of pupils' youth.

The author's position is substantiated that readiness for lead in vocal-choral training is manifested in the independent attitude of future music teachers to planning, organization, control, communication, regulation, implementation of programs and artistic goals, which allows effective coordination of the vocal-choral process thanks to the use of recognized strategies. From the point of view of vocal-choral work, this understanding is burdened by the content of the mechanisms of artistic action in the emotional-aesthetic, communicative-reflective, performance-technological, evaluation-corrective aspects for the introduction of specific choral parameters into the rehearsal process.

The concept of «readiness of future music teachers to lead of vocal-choral teams of pupils' youth» is characterized as a stable personal formation based on a certain theoretical-methodical, performance experience, a complex of special knowledge, skills and includes a set of purposeful and coordinated actions of future music teachers to solve tasks of the vocal-choral team, which has a cyclical nature, ensures the receipt of lead products for preparation and decision-making, implementation and implementation of the decision, control and coordination, managerial influence and constitutes a sequence of completed stages of vocal-choral work.

The main functions of the readiness of future music teachers to lead vocal-choral teams of pupils' youth are highlighted: goal-setting, informational, prognostic, projective, organizational-corporate, praxeological, operational-coordinative, control-evaluative, adaptive, heuristic.

The dissertation substantiates the structure of the formation of the readiness of future music teachers to lead vocal-choral teams of pupils' youth, which combines the following components: motivational-volitional, cognitive-communicative, operational-reflective, creative-regulatory. The following criteria are defined: the degree of students' positive attitude towards the activities of the leader of vocal-choral teams; a measure of acquisition by students of systematic knowledge in the field of management of educational vocal-choral teams; the degree of development of students' abilities to operate with means, methods and

forms of directing vocal and choral activity; a measure of students' ability to perform creative artistic and pedagogical actions in the process of vocal-choral training, for each of which indicators have been developed.

Three levels of formation of this phenomenon have been established - high, medium, low, which are determined by the degree of manifestation of certain indicators of specific criteria.

The scientific principles that reflect the peculiarities of the formation of the readiness of future music teachers to lead vocal-choral teams of pupils' youth have been identified, namely: the principles of goal-directedness, the principle of informativeness, the principle of dialogicity, the principle of differentiation, the principle of operative arrangement of feedback, the principle of anticipation, the principle maximization of value advantages for decision-making, the principle of heuristicization of vocal-choral activity.

Pedagogical conditions for ensuring the effectiveness of the formation of the readiness of future music teachers to lead vocal-choral teams of pupils' youth are defined as: activation of students' interest in vocal-choral training according to the management type; orienting students to planning, setting goals for vocal-choral work based on active creative communication with the team; the use in pedagogical practice of forms, methods and means of effective management of the rehearsal process, actualization of the artistic reflection of future music teachers; stimulating students to independent guidance, monitoring and correction taking into account the specifics of vocal-choral work.

A methodical model of the formation of the readiness of future music teachers to lead vocal-choral teams of pupils' youth was constructed, which includes: the purpose of the study, scientific approaches, main functions, principles of vocal-choral training according to the lead type, the component structure of the specified phenomenon, pedagogical conditions, defined stages and methods achievement of the predicted result - formation of the readiness of future music teachers to lead vocal-choral teams of pupils' youth.

According to the results of the experimental study, at the final stage, the validity of the theoretical and methodological principles proposed by the author was confirmed, and the effectiveness of the author's step-by-step methodology developed on their basis for the formation of the readiness of future music teachers to lead vocal-choral teams of pupils' youth, which included adaptive-target, analytical-constructive, procedural - classification, result-corrective stages, at each of which methods of lead activity were used in combination with methods and means of vocal-choral training.

The scientific novelty of the research lies in the fact that for the first time the method of forming the readiness of future music teachers to lead vocal-choral teams of pupils' youth has been developed and tested; the pedagogical conditions of its implementation in the process of vocal-choral training are substantiated; the component structure, criteria and indicators for evaluating the level of formation of this phenomenon were developed; a methodical model of formation of the researched quality is presented.

The practical value of the research is determined by the possibility of introducing into the process of vocal-choral teaching of future music teachers the proven methodology of formation of readiness to lead vocal-choral collectives of pupils' youth; development of methodical support for complex diagnostics of levels of formation of the studied readiness; the possibility of operating with the proposed criteria, indicators and methods for identifying students' readiness for lead during production pedagogical practice in the classes of vocal-choral teams of pupils' youth; the optimization of vocal-choral teaching of future music teachers thanks to the introduction of managerial techniques in the process of preparing students for work with teams of pupils' youth. The provisions of the dissertation can be used in the work of art faculties of higher pedagogical educational institutions of Ukraine and the People's Republic of China.

Key words: future music teachers, readiness to lead vocal-choral teams of pupils' youth, structure, methodical model, step-by-step methodica.

LIST OF PUBLISHED WORKS ON THE THEME OF THE DISSERTATION

Articles in scientific and professional publications of Ukraine:

1. Gao Dexiang. Peculiarities of vocal and choral work with teams of pupils' youth. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov*. Series 14. Theory and methods of art education: a collection of scientific works. Kyiv: NPU named after M. P. Drahomanova, 2018. Vol. 24 (29). P. 96-101.

2. Gao Dexiang. Readiness to manage the vocal-choral activities of pupils' youths as a component of the professional competence of the future music teacher. *Scientific Bulletin of Mykolaiv National University named after V. O. Sukhomlynskyi*. Pedagogical sciences: coll. of science works No. 1 (60), February 2018. Mykolaiv: V. O. Sukhomlynskyi MNU, 2018. P. 49-53.

3. Gao Dexiang. Methodological foundations of training future music teachers to lead vocal-choral teams of pupils' youth. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov*. Series 16. Creative personality of the teacher: problems of theory and practice: a collection of scientific works. Kyiv: NPU named after M. P. Drahomanov, 2018. Issue 31 (41). P. 3-7.

4. Gao Dexiang. A diagnostic study of the formation of the readiness of future music teachers to lead vocal-choral teams. *Bulletin of the National Aviation University*. Series: Pedagogy. Psychology: coll. of science works. Kyiv: National Aviation University, 2020. Issue 1 (16). P. 29-35.

5. Gao Dexiang. Pedagogical conditions for the formation of the readiness of students of art faculties of pedagogical universities to lead vocal-choral teams. *Bulletin of postgraduate education: coll. of science works*. Series «Pedagogical sciences». Category «B». Kyiv: Euston, 2021. Issue 16 (45). P. 39-52.

Article in foreign scientific publication:

6. Gao Dexiang. The structure of the readiness of future music teachers to lead vocal-choral teams of pupils' youth. *Disputationes scientificae universitatis*

catholicae in Ruzomberok. Ruzomberok: Catholic University, 2019. Issue 19, v. 3. P. 15-23.

Scientific works certifying the approval of the dissertation materials:

7. Gao Dexiang. The specifics and features of working with a choir – methodical analysis. *Modern art education: materials of the 2 International scientific and practical readings in memory of Academician Anatoly Avdievskyi*. Kyiv: NPU named after M. P. Drahomanov, 2018. P. 179-183.

8. Gao Dexiang. Signs of managerial activity of the leader of the vocal-artistic teams of pupils' youth. *Modern art education: experience, problems and prospects: materials of the All-Ukrainian. science and practice conferences*. Kyiv: State Institute of Decorative and Applied Art and Design by Kyiv named after Mykhailo Boychuk, 2018. P. 241-244.

9. Gao Dexiang. Peculiarities of effective training of future music teachers to lead vocal-choral teams of pupils' youth. *Modern art education: materials of the 3rd International scientific and practical readings in memory of academician Anatoly Avdievsky*. Kyiv: NPU named after M. P. Drahomanov, 2019. P. 144-148.

10. Gao Dexiang. The functional content of students' readiness to lead vocal-choral teams. *Modern art education: materials of the 4 International scientific and practical readings in memory of Academician Anatoly Avdievsky*. Kyiv: NPU named after M.P. Drahomanov, 2020. P.106-108.

11. Gao Dexiang. The relevance of the issue of leadership of educational art teams in educational institutions of China. *Ukraine and the world: vectors of musical communication: minutes of the meetings of the International Scientific Forum of Musicology for Young People*. Lviv: Publisher of FOP Korol I. V., 2021. P. 38-40.

12. Gao Dexiang. An integrative approach to the training of future leaders of vocal-choral teams of pupils' youth. *Modern art education: materials of the V International scientific and practical readings in memory of Academician Anatoly Avdievsky*. Kyiv: NPU named after M. P. Drahomanov, 2021. P. 192-195.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	2
ЗМІСТ	14
ВСТУП.....	16
РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО КЕРІВНИЦТВА ВОКАЛЬНО- ХОРОВИМИ КОЛЕКТИВАМИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ	24
1.1. Зміст поняття «готовність до керівництва» у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики	24
1.2. Специфіка готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді	56
Висновки до першого розділу.....	73
РОЗДІЛ II МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО КЕРІВНИЦТВА ВОКАЛЬНО- ХОРОВИМИ КОЛЕКТИВАМИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ	77
2.1. Компоненти, критерії, показники та орієнтовні рівні сформованості готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді	77
2.2. Принципи та педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва колективами учнівської молоді у процесі вокально-хорового навчання	104
Висновки до другого розділу	138
РОЗДІЛ III ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО КЕРІВНИЦТВА ВОКАЛЬНО-ХОРОВИМИ КОЛЕКТИВАМИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ	142
3.1. Стан сформованості готовності студентів факультетів мистецтв до керівництва вокально-хоровими колективами на констатувальному етапі педагогічного експерименту	142

3.2. Поетапна методика формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді	167
Висновки до третього розділу	217
ВИСНОВКИ	220
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	224
ДОДАТКИ	246

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Євростандартизація освітніх систем України та КНР, вмотивована стратегічними цілями стійкого розвитку освіти, встановлює орієнтовний рівень підходів до фахової підготовки студентів у вищих закладах мистецької освіти. Одночасно, в умовах сучасних карколомних змін, актуалізується проблема формування фахівців освітньої галузі, здатних самостійно впорядковувати освітній ландшафт, оперувати інформаційними ресурсами, здійснювати ефективне керівництво освітнім процесом, комплексно впорядковуючи етапи і цикли навчальної діяльності до досягнення результативних цілей. У повній мірі ці вимоги екстраполюються на галузь мистецької освіти, зокрема, криштально відбиваються у цільових принципах фахової підготовки майбутніх учителів музики на факультетах мистецтв педагогічних університетів. Так само пролонгуючись у вокально-хоровому навчанні студентів, спрямованому на підготовку керівників мистецьких дитячих гуртів різних вікових категорій у тому числі й вокально-хорових колективів учнівської молоді. Тому актуалізація досвіду керівництва майбутніх учителів музики в умовах сучасності набуває особливого значення.

У цьому контексті, варто зазначити, що розв'язання широкого ландшафту професійних завдань у діяльності керівника вокально-хорового колективу учнівської молоді насамперед передбачає розвиток у студентів – майбутніх учителів музики цільової установки на комплексне впорядкування колективної творчої дії в репетиційному процесі, спрямування до творчої самореалізації завдяки організації, комунікації, прийняття рішень для оптимізації колективної вокально-хорової діяльності. Тому на часі є розширення змісту вокально-хорового навчання, його наповнення новими формами ефективного керівництва, інструментарієм далекої але спорідненої галузі управління, що забезпечують ефективне формування сучасного керівника навчального мистецького колективу.

Важливість керівницької проблематики підтверджена науковими положеннями мистецької освіти (Л.Гаврілова, А.Козир, В.Лабунець, О.Отич, Г.Падалка, Л.Паньків, Є.Проворова, О.Рудницька, В.Федоришин, О.Щолокова та ін.); ґрунтовними науковими працями, присвяченими дослідженню специфічних рис вокально-хорової діяльності (І.Коваленко, А.Козир, П.Ніколаєнко, Н.Овчаренко, К.Пігров, А.Растригіна, С.Світайло, А.Серебрі, І.Хомич та ін.) та науковими дослідженнями Ван Чжун, Ду Ханьфен, Лі Жуйцін, Лінь Є, Лі Сянчжень, Лінь Хай, Лян Хайє, Ма Сюй, Л.Московчук, Цао Хунькай, Ся Цзін, Тан Цземін, Ху Манлі, Чжан Бо, Є.Чугунової та інших.

Водночас, вивчення наукової літератури засвідчило, що цілісного аналізу проблем вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики в ракурсі теорії керівництва навчальними системами загалом та керівництва колективами учнівської молоді зокрема не було здійснено.

Актуальність даного дослідження зумовлена низкою суперечностей між: запитами держави на фахівців, здатних забезпечити формування цілісно-культурної стратегії в контексті становлення творчого потенціалу учнівської молоді та відсутністю керівницького підходу до вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики; потенційними можливостями теорії керівництва у розвитку і вдосконаленні готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді та певною нерозробленістю шляхів упровадження технік керівництва у зміст вокально-хорового навчання; соціальною значимістю фахової підготовки майбутніх учителів музики та рівнем їх практичної готовності до виконання функцій керівника вокально-хорових колективів учнівської молоді. Потребує також теоретичного обґрунтування та розробки відповідного методичного супроводу процес формування готовності до керівництва майбутніх учителів музики.

Отже, актуальність досліджуваної проблеми, її недостатня теоретико-методична та практична розробленість і виявлені суперечності зумовили

вибір теми дослідження: *«Формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді».*

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова і становить складову комплексного дослідження з теми «Вдосконалення фахової та методичної підготовки вчителя музики до практичної професійної діяльності». Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол №14 від 26 червня 2018 року).

Мета дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді в умовах факультетів мистецтв педагогічних університетів.

Об'єкт дослідження – процес вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики на факультетах мистецтв педагогічних університетів.

Предмет дослідження – методика формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді.

Завдання дослідження:

- проаналізувати поняття «готовність до керівництва» та дослідити методологічні підходи до реалізації технік керівництва в вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики;

- визначити специфіку готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді, охарактеризувати її основні функції;

- розробити компонентну структуру, визначити критерії, показники та встановити рівні сформованості готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді;

- обґрунтувати принципи та педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді;

- експериментально перевірити ефективність поетапної методики формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді.

Теоретико-методологічним фундаментом роботи стали базові положення філософії, психології, методології освіти, а саме: праці вітчизняних науковців з питання готовності до керівництва у глобальному розумінні розвитку національної системи освіти України (В.Андрущенко, Г.Васянович, В.Курило, В.Луговий та ін.); готовності як психологічної категорії (Г.Балл, Г.Костюк, А. Маслоу, В.Моляко, Є.Помиткін, А.Прангишвілі та ін.); психологічної готовності до діяльності (Л.Кондрашова, О.Мешко, Ю.Пелех, М.Смульсон та ін.); готовності до педагогічної та мистецької діяльності (Н.Гузій, Н.Карпенко, Л.Коваль, З.Курлянд, О.Пехота, С.Сисоєва та ін.); психології вікової та дитячої творчості (І.Біла, Д.Закатнов, С.Науменко, В.Поліщук, О.Скрипченко та ін.); психології керівництва (Г.Бонацці, І.Кулініч, Л.Туріщева, П.Уорр, В.Шпалінський, О.Юрков та ін.); основні положення концепції керівництва (Р.Агілар-Савен, М.Вітзель, К.Джаннантоніо, С.Кох, Ф.Тейлор, М.Уорнер, А.Херлі-Генсон та ін.); теорії ефективного керівництва процесами, системами (М.Балзарова, Б.Бесс, Д.Гарсія, А.Дакворт, К.МакКембридж, Д.Шарп та ін.); керівництва колективами (О.Волярська, Т.Лемберт, О.Мешко, Л.Паньків, Л.Сліпчишин, Є.Чугунова та ін.); наукові праці з теорії та методики мистецької освіти (О.Єременко, А.Козир, В.Лабунець, О.Отич, Г.Падалка, Є.Проворова, А.Растригіна, В.Федоришин, О.Щолокова та ін.); теорії та методики вокально-хорового навчання (І. Гавран, Т. Жигінас, І. Коваленко, П. Ковалик, О.Козій, З.Софроній, І. Топчієва, І.Хомич, І.Юнда та ін.); дослідження завдань фахової підготовки майбутніх керівників

дитячих мистецьких колективів (Ван Чжун, Ду Ханьфен, Лі Сянчжень, Ма Сюй, Цао Хункай та ін.).

Для вирішення поставлених завдань було використано комплекс **методів науково-педагогічного дослідження**: *теоретичні* (аналіз філософської, психолого-педагогічної, мистецтвознавчої літератури з досліджуваної проблеми, її систематизація та узагальнення; класифікація отриманих теоретичних та експериментальних даних, їх зіставлення інтерпретація; конкретизація, синтез, порівняння, моделювання, метод аналізу визначення понять) – для формування концептуальних положень дослідження; *емпіричні* (психолого-педагогічне спостереження, анкетування (письмове та усне), тестування, усне опитування, інтерв'ювання, бесіди, обговорення, пояснення, творчі завдання, тренінги, метод експертних оцінок, самооцінювання, констатувальний і формувальний експерименти) – для визначення результативності експериментальної роботи; *статистичні* (порівняльний аналіз, кореляційний аналіз, кількісна обробка результатів дослідження, відображення їх у табличних формах) – для фіксації результатів вимірювань, опрацювання отриманих даних, встановлення кількісних залежностей між досліджуваними явищами і процесами та перевірки ефективності розробленої поетапної методики формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження в тому, що:

- *вперше теоретично обґрунтовано* методику формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді та педагогічні умови її реалізації (активізація інтересу студентів до вокально-хорового навчання за управлінським типом; орієнтація студентів на планування, постановку цілей вокально-хорової роботи з опорою на активну творчу комунікацію з колективом; використання у педагогічній практиці форм, методів і засобів ефективного керівництва репетиційним процесом, актуалізація мистецької рефлексії майбутніх

учителів музики; стимулювання студентів до самостійного керівництва, моніторингу та корекції з урахуванням специфіки вокально-хорової роботи);

- *спроєктовано* методичну модель формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді;

- *актуалізовано* принципи формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами (цілеспрямованості, інформативності, діалогічності, диференціації, оперативного облаштування зворотнього зв'язку, установки на випередження, максимізації ціннісних переваг для прийняття рішень, еврилогізації вокально-хорової діяльності);

- *конкретизовано* поняття «готовність майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді» та сутність його формування в процесі вокально-хорового навчання;

- *розроблено* структурні компоненти (мотиваційно-вольовий, когнітивно-комунікативний, операційно-рефлексивний, творчо-регулятивний), критерії, показники та рівні сформованості готовності до керівництва (високий, середній, низький).

- *набули подальшого розвитку* засоби комплексної діагностики сформованості готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді; добір цілей, методів та стратегій навчання за керівницьким типом.

Практичне значення одержаних результатів. Практичне значення має презентований авторський підхід щодо формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді шляхом упровадження авторської експериментальної методики, діагностичного інструментарію, запропонованих критеріїв, показників та рівнів оцінювання сформованості готовності студентів до керівництва вокально-хоровими колективами, які будуть доцільними під час педагогічної діагностики вокально-хорової діяльності майбутніх учителів музики. Розроблені методичні основи можуть сприяти визначенню практичних

шляхів збагачення навчальних засобів, що орієнтують фахову підготовку майбутніх учителів музики на впровадження керівницьких технік у зміст дисциплін вокально-хорового циклу. Матеріали та висновки цього дослідження можуть бути використані для вдосконалення процесу вокально-хорового навчання на факультетах мистецтв педагогічних університетів України та КНР.

Вірогідність та надійність результатів дослідження забезпечено використанням валідних і надійних взаємодоповнюючих методик; різнобічним теоретичним дослідженням проблеми; адекватною репрезентативною вибіркою; застосуванням методів математичної обробки результатів.

Впровадження результатів дисертаційного дослідження здійснено в освітній процес Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 185 від 18.11.2022 р.), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка № 5 від 14.11.2022 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 2356 від 21.11.2022 р.), Київської державної музичної школи №1 імені Якова Степового (довідка № 2 від 27.10.2022).

Апробація результатів дослідження. Основні теоретико-практичні положення дисертаційного дослідження доповідалися та були схвалені на *міжнародних* науково-практичних конференціях: «Михайл Шух: митець і час» (Київ, 2019); «Мистецький освітній простір у контексті формування сучасної парадигми освіти» (Кропивницький, 2019); «Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку» (Дніпро, 2020); XVIII міжнародних педагогічно-мистецьких читаннях пам'яті професора О.П. Рудницької «Неперервна педагогічна освіта XXI століття: досвід, інновації, тенденції» (Київ, 2020); Міжнародному науковому форумі музикознавчому універсумі молодих «Україна і світ: вектори музичної комунікації» (Львів, 2021); II, III, IV, V, VI міжнародних науково-практичних читаннях пам'яті академіка Анатолія Авдієвського (Київ, 2018, 2019, 2020,

2021, 2022); на *всеукраїнських* науково-практичних конференціях: «Сучасна мистецька освіта: досвід, проблеми і перспективи» (Київ, 2018); «Мистецтво та освіта: новації та перспективи» (Чернігів, 2018); на засіданнях кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського та щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, аспірантів і докторантів Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (Київ, 2018-2022).

Публікації. Результати дисертаційного дослідження висвітлено в 12 одноосібних наукових публікаціях автора, з яких 5 – у наукових фахових виданнях України, 1 – у зарубіжному науковому виданні, 6 статей у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з анотації українською та англійською мовами, вступу, трьох розділів з висновками до кожного з них, загальних висновків, списком використаних джерел (224 найменування, з них 29 – іноземними мовами) та додатків. Загальний обсяг роботи – 281 сторінка, з них 188 сторінок основного тексту. Робота містить 2 рисунки, 12 таблиць, що разом з анотацією, висновками, списками використаних джерел і додатками становить 93 сторінки.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО КЕРІВНИЦТВА ВОКАЛЬНО- ХОРОВИМИ КОЛЕКТИВАМИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

1.2. Зміст поняття «готовність до керівництва» у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики

Координація освітніх парадигм в Україні та КНР відповідно визначених конференцією ЮНЕСКО «Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку» (2009) глобальних стратегій освіти в напрямку конкретизації «найбільш важливих проблем і пріоритетів для безпосередньої дії, моніторингу тенденцій, реформ і нових подій, просування інтеграції і академічної співпраці» [23] надає сучасного обрис фаховій підготовці студентів у вищих закладах мистецької освіти відповідно світовим стандартам якості навчання. Означений курс спрямовує розгортання освітнього процесу з урахуванням тактик формування самостійної творчої індивідуальності майбутніх фахівців для впорядкування оточуючого навчального середовища, опанування специфікою керівництва педагогічними системами, зокрема процесами керівництва вокально-хоровими колективами.

У даному ракурсі відкриваються можливості досягнути фахову підготовку майбутніх учителів музики не тільки у педагогічно-професійному, мистецько-виконавському та навчально-виховному аспектах, але й надає поштовх до дослідження шляхів її вдосконалення в рамках «сучасної філософії модернізаційних процесів» в системах освіти України та КНР, зокрема парадигми демократизації керівництва, «прозорості прийняття рішень, перспективного планування» (В.Андрущенко) [174, с. 31].

У наукових працях В.Андрущенка [174], Г.Васяновича [19], В.Кременя [85], В.Лугового [95], С.Ніколаєнко [114] актуалізовано питання керівництва у глобальному розумінні розвитку національної системи освіти України. За

переконаннями вчених, необхідність підвищення вимог до якості освіти, якості професійної підготовки та ефективності керівництва, вмотивовує необхідність впровадження керівницьких механізмів розвитку освіти для забезпечення ефективної підготовки педагогічних працівників. З огляду на це, С.Ніколаєнко, розглядаючи у монографії шляхи ефективного управління якістю вищої освіти, визначає керівництво процесом впливу суб'єктів (керівників) на об'єкти керівництва (системне впровадження якісних змін) завдяки еластичному впливу на процес з метою впорядкування, збереження специфіки, вдосконалення та розвитку [114, с. 84].

У рівних частках наведені гасла стосуються й процесу вокально-хорового навчання студентів на факультетах мистецтв педагогічних університетів, зокрема, під час підготовки майбутніх учителів до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді. Позаяк керівництво вокально-хоровими колективами опосередковано комплексною спрямованістю на досягнення певних цілей, реалізація яких потребує координації навчального процесу керівником з точки зору виявлення конкретних підстав для розробки, прийняття і реалізації керівницьких рішень та подальшого контролю, моніторингу, регулювання, координації навчального процесу.

Аналіз наукових джерел з метою обґрунтування змісту поняття «готовність до керівництва» у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики (О.Безпалько, А.Кузьмінський, Є.Лодатко В.Моляко, О.Степанов та ін.) [9; 86; 93; 106; 153] дозволив з'ясувати, що поняття «готовність» в психолого-педагогічних науках ототожнюється з досягненням мети і результатів фахової підготовки, цілеспрямованістю студентів до здійснення продуктивної діяльності, міра ефективності проявів якої опосередковується готовністю до конкретної діяльності в комплексі багатовимірної специфіки.

Ракурс осмислення готовності до будь-якої діяльності у наукових роботах з психології (Л.Кондрашова, Г.Костюк, А.Линенко, О.Мешко,

В.Моляко, Ю.Пелех, М.Смульсон ін.) [79; 82; 90; 103; 106; 126] відкриває розуміння даної дефініції з декількох позицій, а саме: готовності в симбіозі здібностей, якостей, творчого потенціалу особистості; готовності як психологічної установки, стійкої властивості тощо. Суттєвим для нашого дослідження є також осмислення готовності у категоріях професійного самовизначення як фактору формування особисті (Г.Костюк) [82], ціннісно-смыслового концепту професійної підготовки майбутнього педагога (Ю.Пелех) [126], методологічних аспектів проблеми формування готовності до діяльності (А.Ліненко) [90], а також, урахування особливостей проявів готовності до діяльності, зокрема психо-фізіологічні індивідуальні характеристики, вкладені в умови забезпечення ефективної діяльності (М.Смульсон) [107], створення психологічного клімату у педагогічному колективі (О.Мешко) [103], психологічних основ готовності до творчої діяльності (В.Моляко) [106].

Деталізація особливостей готовності, як психологічної категорії, представлена В.Моляко у ґрунтовній науковій роботі «Психологічна готовність до творчої праці» розкриває зміст складових готовності особистості до творчої діяльності в концентрованому згустку специфіки, завдань, оригінальності, мотиваційно-цільових, ситуативно-стимуляційних, результативно-рефлексивних проявів, цілеспрямованих на наполегливу дію з метою досягнення якісного творчого результату [106, с. 19].

Повністю підтримують таку позицію С.Максименко та Т.Щербан [99], акцентуючи увагу на психологічних базисах становлення професійної свідомості майбутніх педагогів, розглядають готовність як функцію психіки, психофізіологічний стан, наявність якої в особистості забезпечує для досягнення конкретних діяльнісних результатів, а відтак, готовність визначається як генеральна передумова ефективної результативної дії.

У свою чергу, розмежовуючи нетривалу та тривалу готовність до діяльності, Г.Балл визначає готовність як мобілізацію психічної та фізичної сфер у цілості прояву індивідуальних якостей особистості, завдяки

узгодженості мотиваційної та процесуально-операційної систем професійної дії, зумовлених концентрованою цілеспрямованістю на ефективність і результативність діяльності [4].

У цьому зв'язку О.Киричук і В.Роменець резюмують, що в психології готовність розглядається як багатокомпонентна система, як комплекс властивостей, якостей, утворень особистості, який дозволяє у своїй сукупності успішно виконувати різновиди діяльностей у динамічно-змінних умовах [67]. Підтвердження чого знаходимо у позиції А.Ліненко про те, що готовність до педагогічної діяльності є багаторівнево-динамічним утворенням, яке включає професійно-педагогічну спрямованість, розвинені педагогічні здібності, систему наукових знань, умінь, навичок, компетентностей, оволодіння якими дозволяють ефективно виконувати професійну діяльність» [90].

У наукових працях дослідників виділяється поняття психологічна готовність до педагогічної діяльності у таких розуміннях як: категорія психологічних станів, що характеризуються упевненістю особистості у власних силах, прагненням досягнення мети, оптимальним збудженням, напружений градус нервових процесів, саморегуляція та самооцінка (Г.Балл, П.Лушин, Є.Помиткін, А.Прангишвілі та ін.) [4; 97; 133; 134]; професійна готовність до педагогічної діяльності як фахова кваліфікація, сукупність особистісних якостей, кейс компетентностей (професійних, психолого-педагогічних, комунікативних, соціокультурних) (Н.Гузій, І.Єрмакова, З.Курлянд, Т.Осипова, О.Пехота, С.Сисоєва, Р.Хмелюк та ін.) [43; 88; 127; 147]; готовність до діяльності в екстраординарних умовах (сукупність якостей, які забезпечують ідентифікацію особистості з оточенням, воля, енергійність, ініціативність, лідерство, перцепція, емоційна стійкість і витримка, стратегічне педагогічне мислення прогноз-аналіз-процес-результат) (В.Бондаренко, А.Книш, М.Кононець, В.Москаленко, О.Романовський, Л.Туріщева та ін.) [13; 81; 108; 138; 160; 168]; психологічна готовність до художньо-творчої діяльності (вектор готовності особистості до

розв'язування творчих завдань, спрямований на новизну творчого продукту та застосування інноваційного діяльнісного інструментарію) (І.Біла, Н.Карпенко, В. Моляко, С.Науменко, Е.Торранс та ін.) [11; 63; 106; 111; 219].

Дослідження різноманітних аспектів готовності представлено науковому доробку таких вчених як Л.Бондаренко [13], О. Волинчук [21], О.Мешко [103], Ю.Пелех [126], І.Федорак [173], Чень Бо [180] та ін. Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив з'ясувати, що поняття готовності є багатовекторним, мобільним явищем. З огляду на це О.Волинчуком встановлено, що ефективність діяльності на пряму залежить від певних психологічних якостей, сформованих особистістю, у тому числі й психологічної готовності як рушійної сили цілеспрямованої дії, регуляції, волі та ефективності. Розглядаючи психологічну готовність у контексті довготривалості, О.Волинчук визначає її як певний стан психологічних функцій, який забезпечує високий кшталт виконання діяльності [21].

У цьому зв'язку І.Федорак наголошує на тому, що готовність до професійної діяльності є вираженням направленості особистості на конкретну діяльність, яка уможливорює прояв оригінальної специфіки у кожній конкретній професійній діяльності [173, с. 685].

Водночас, Л.Бондаренко, тримаючи у полі зору проблему готовності з позиції професійного саморозвитку майбутнього вчителя музики стверджує, що готовність студентів до професійного саморозвитку у процесі інструментально-виконавської підготовки являє собою «інтегровану професійну якість фахівця, яка виявляється в мобілізації потенціалу, наявності певного рівня мотивації, музично-педагогічних цінностей, знань, умінь, досвіду самотворчої діяльності» та забезпечує, на думку Л.Бондаренко, високу ефективність професійного саморозвитку в навчальній діяльності [13, с. 21].

У свою чергу З.Курлянд у поняття готовність вкладає сконцентрований прояв усіх сфер індивідуальності майбутніх педагогів від світоглядно-мотиваційної через естетично-інтелектуальну та емоційно-вольову до

професійно-діяльнісної. Згідно позиції З.Курлянд, готовність визначає наявність в особистості комплексу професійних завдань, мотивації до здійснення конкретної діяльності в рівних частках відповідальності, творчості, волі та впевненості прийнятті рішень [88].

Наведені погляди в повній мірі консолідуються з позицією О.Пехоти, яка схильна до наповнення наукового тлумачення готовності якісними особистісними характеристиками, такими як: емоційність (чуттєвість, емпатія в локальних і фронтальних проявах до професійної діяльності); воля (чітка програма самовдосконалення, вмотивована ціннісним ставленням до діяльності; налаштованість на конкретні дії, здатність до прийняття діяльнісних рішень); інтелект (знання, вміння, досвід, спрямування до пошуку шляхів творчої самореалізації, рефлексія, здатність до перетворень) [127, с. 120].

Резюмуючи вищесказане в контексті готовності до діяльності суб'єктів освітнього процесу університетів, науковці В.Майборода, Ю.Скиба, О.Ярошенко розглядають готовність як особистісне утворення, спрямовуюче суб'єктів освітнього процесу до здійснення діяльності [98].

Підтримуючи та повністю поділяючи погляди і висновки авторів, можна констатувати, що готовність до здійснення діяльності є складною якісною характеристикою, прояв якої спричинений чітким усвідомленням значущості майбутньої професійної діяльності та стійкому бажанні якісно її здійснювати, яка забезпечується певним досвідом та комплексом професійних умінь (інтелектуальних, організаційних, комунікативних, рефлексивних, управлінських тощо), пов'язаних із цілепокладанням, плануванням, реалізацією та виконанням діяльності на належному творчо-професійному рівні.

З'ясування змісту дефініції «готовність до керівництва» у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики потребує ґрунтовного розкриття сутності поняття «керівництво» в загальнонауковому контексті. Всебічний аналіз наукових праць з проблеми керівництва процесами і

системами в освіті виявив широкий ландшафт наукового осмислення еволюційного поступу концепцій і теорій керівництва (Р.Агілар-Савен, С.Варінг, М.Вітзель, К.Джаннантоніо, С.Кох, Ф.Тейлор, М.Уорнер, А.Херлі-Генсон та ін.) [196; 206; 211; 222; 223]; психології керівництва (Г.Бонацці, І.Кулініч, К.Помазан, В.Савельєва, П.Уорр, В.Шпалінський та ін.) [87; 140; 188; 199; 220]; керівництва процесами і системами (М.Балзарова, К. Бамбер, М.Дюма, Г.Єльнікова, М. Ля Роза, К.МакКембридж, Д.Мендлінг, Х.Рейерс, П.Хармон, Д.Шарп, Дж та ін.) [1; 197; 201; 207]; керівництва колективом (А.Дакворт, Л.Калушка, А.Колот, І.Кулініч, О.Нужна, В.Юшин та ін.) [44; 61; 75; 87; 117; 191]; теорії ефективності керівництва (Б.Бесс, Д.Гарсія, Ф.Філдер) [198; 205]; керівництва освітніми системами (В.Андрущенко, І.Зязюн, В.Кремень, Є.Лодатко, В.Луговий, С.Ніколаєнко; Н.Ничкало, А.Романовский та ін.) [56; 85; 93; 95; 114; 115; 138; 174]; керівництва відбором і структуруванням змісту освіти (Л.Грень, В.Михайличенко, С.Немченко, І.Передборська та ін.) [112; 138; 174]; керівництва педагогічним колективом (О.Волярська, Т.Лемберт, О.Мешко, Л.Паньків, Л.Сліпчишин та ін.) [22; 89; 103; 124; 150].

Аналіз теоретичних і практичних засад керівництва будь-якими системами виявив декілька напрямків наукового пошуку, зокрема: дослідження управлінської діяльності з позиції управління персоналом, освітнього менеджменту (В.Берека, Т.Гармаш, С. Калашнікова, О.Кондур, В.Лунячек, М.Опачко, О.Сакалюк, А.Светлорусова та ін.) [10; 39; 60; 80; 96; 120; 131; 142] та дослідження завдань професійної підготовки майбутніх керівників дитячих мистецьких колективів (Ван Чжун, Ду Ханьфен, Лі Сянчжень, І.Хомич, Цао Хункай) [16; 50; 92; 176; 178].

Вважаємо за потрібне акцентувати на тому, що під час розробки послідовної системи поглядів на досліджуваний феномен під час ґрунтовного аналізу наукових джерел нами було виявлено деяке ототожнення понять керівництво й управління. Разом із тим, у термінологічному словнику [161] наведені поняття не заперечують одне одного, проте розводяться і

взаємодоповнюються. Зокрема, було з'ясовано, що поняття «управління» є узагальненим симбіозом, що вбирає в себе та широке коло різноманітних об'єктів, явищ і процесів [161], а «керівництво» поширюється на мистецтво особистості здійснювати вплив на оточення з метою досягнення цілей організації. [161]. Таким чином, означені поняття не є синонімами, але багато в чому тотожні і можуть паритетно використовуватися для позначення конкретних дій в рамках ідентичних явищ. У педагогічних дослідженнях акцентованого значення набуває порівняння об'єктів системної організації, що дозволяє виявити певні відмінності в методиках управління навчально-педагогічними процесами і керівництва навчальними колективами. Разом із тим, управління і керівництво складають єдиний комплекс паритетної ваги для успішної діяльності керівника.

Проте, як з'ясовано, між ними є певні відмінності, на чому наполягає С.Калашнікова, порушуючи питання про те, що «будь-яка організація як система, має свою внутрішню логіку, живе за своїми взаємопов'язаними законами, а облік цієї логіки системної організації є найважливішою умовою ефективного керівництва» [60, с. 137]. У свою чергу, розробляючи основи педагогічного менеджменту, В.Лунячек акцентує увагу на багатовекторності складу і зв'язків у буд-якій системі освіти, «наповненій інтенсивним спілкуванням із зовнішнім середовищем, динамічністю зі змінами, які постійно супроводжують її функціонування та розвиток», тому, згідно В.Лунячека, системний аналіз є невід'ємною частиною керівництва, оскільки «саме він є тим інструментом, за допомогою якого конструюють управління певною освітньою організацією на системній основі» [96, с. 121].

При цьому О. Кондур розуміє керівництво як методологію, мистецтво організації, планування, координації усіх ресурсів навчального середовища, спрямованих на досягнення визначених цілей шляхом застосування сучасних методів, технік і технологій управління для отримання визначених результатів [80].

Аналіз наукової літератури дозволив з'ясувати, що проблема готовності до керівництва є предметом наукових досліджень різних галузей наук: філософії, психології, педагогіки, інформатики, соціології, економіки, підприємництва тощо. Відповідно поставленому науковому завданню, значної уваги потребує з'ясування особливостей прояву керівництва, представлених у теоретичному матеріалі з психології управління, зокрема вивчення психологічних закономірностей процесу керівництва колективів і груп як процесу управління інформацією, управління людськими ресурсами, діяльності, спрямованої на впорядкування та координацію конкретної сфери діяльності (М.Алієва, А.Бандурка, Т.Борова, С.Бочарова, Т.Грицевич, Є.Землянська, О.Капінус, О.Касьянова, С.Умарієва, А. Цахаєва та ін.) [1; 3; 5; 42]. Аналіз наукових джерел дозволив з'ясувати, що керівництво є процесом досягнення конкретних цілей колективу завдяки скоординованим керівником колективним зусиллям.

У цих умовах керівництво опосередковується комплексним змістом сформованої реакції на процес, фактори, зміни, трансформаційні тенденції колективної системи дії. Цілепокладання керівництва колективною дією вкладається в стійкі цілі саморозвитку системи, здатної до рефлексії різноманітних умов і впливів (локальних і фронтальних, зовнішніх і внутрішніх, «max» і «min», позитивних і негативних тощо).

Варта уваги, у даному контексті, позиція Т.Грицевича та О.Капінуса про те, що керівництво є процесом «організації діяльності суб'єктів (індивідуальних або колективних), яка підпорядковується загальним закономірностям в рамках методології для будь-якої діяльності», а отже є «діяльністю по організації діяльності» [42, с. 83]. У свою чергу, екстраполюючи психологію керівництва на практичну діяльність, О.Магомедова декларує власну позицію про те, що в процесі керівництва «складові діяльності по досягненню мети поділяються між її учасниками: цілі ставить одна людина, а дії і операції, спрямовані на їх досягнення, виконуються іншими людьми. У зв'язку з цим, продовжує свою думку вчена,

виникає основна проблема керівництва: яким чином спонукати людей до досягнення даної мети» [3, с. 37]

Відтак, керівництво передбачає комплексний вплив на всі компоненти, ресурси, обставини й умови функціонування керованої системи з метою досягнення запланованих результатів. Але для продуктивної життєдіяльності колективу, зокрема вокально-хорового, необхідне керівництво виконанням цільових функцій. Тому постає необхідність розкриття поняття «керівництво колективом» (лат. «collectivus» – спільне зібрання, об'єднання, група) [151], оскільки в науковій літературі простежується дуальність в тлумаченнях. Так, в Академічному тлумачному словнику української мови поняття «колектив» розкрито як сукупність людей, об'єднаних спільною діяльністю, спільними інтересами [151], у сучасному філософському словнику подано уточнення – високоорганізована сукупність людей, об'єднаних спільною діяльністю, спільними інтересами [157]. Найбільш наближеним до завдання нашого дослідження є тлумачення, представлене А.Кузьмінським та В.Омелянєнко про те, що колектив є спільнотою однодумців, які об'єднані єдиною метою й узгоджено діють для її досягнення [86].

Аналітичне вивчення наукового доробку сприяло з'ясуванню того, що ознаками сформованого колективу однодумців є загальнозначуща мета, яка збігається з культурними й суспільними цілями; спільна сумісна цілеспрямована діяльність, спільна організація колективної дії, висока особиста відповідальність за результати спільної діяльності; комунікація, компаративізм, згуртованість, єдність емоційних переживань і оцінних суджень; демократична, толерантна форма керівництва.

Аналіз наукових робіт з проблеми готовності до керівництва (Л.Паньків, І.Хомич, В.Юшин та ін.) [124; 176; 191] дозволяє говорити про керівництво колективною роботою учнів як про ключове педагогічне завдання, яке потребує високого кшталту організаційних зусиль для налагодження продуктивної колективної діяльності, відповідно визначеної мети, із застосуванням добірних форм, прийомів, методів завдяки створенню

креативного простору продуктивної комунікації, сприяння самостійності колективу (В.Юшин) [191]. У свою чергу, зосереджуючи дослідницький інтерес на проблемі керівництва учнівським музичним колективом, Л.Паньків декларує принципово нову парадигму педагога-керівника, а саме: відхід від уніфікації учнівського музичного колективу, акцент на розкриття індивідуальності учнів у груповій музичній діяльності. В інтерпретації Л.Паньків керівництво учнівським музичним колективом являє собою цілеспрямований педагогічний вплив з метою забезпечення умов творчої самореалізації школярів [124].

Натомість В.Юндою доведено, що процесуальний зміст керівництва мистецькими колективами визначається обсягом місії, компетенцією керівника та характером нагальних перспективних цілей і завдань, які необхідно вирішити шляхом безперервного впливу на учасників для забезпечення оптимального функціонування мистецького колективу [189].

Вважаючи керівництво комплексним процесом впливу, прямого і зворотнього зв'язку, інформаційного обміну, факторів продуктивності, прийняття рішень, науковці В.Оспіщев, О.Костенко, О.Пруненко та ін. розглядають керівництво колективом у руслі безперервного обміну інформацією між керівником і колективом з метою свідомого взаємовпливу [122].

З такого ракурсу відкриваються нові напрямки оновлення змісту вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики у руслі формування готовності до керівництва студентів у педагогічних університетах України та КНР. Акцент у вокально-хоровому навчанні студентів на координацію ними власних дій, опосередкованих стратегіями керівництва на рівні процесуально-операційного оперування навчальним мистецьким процесом, відкриває можливості формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами у розумінні ними місії керівника як складної структури, яка включає вирішенням завдань щодо ефективного керівництва та раціонального використання власного лідерства,

формування та збереження власної і колективної репутації, що природно пов'язано з формуванням у студентів лідерських рис і якостей, оскільки «лідерські навички значно покращують процес керівництва» навчанням в сфері мистецької освіти. [66].

Все вищенаведене відкриває можливість досягнути вокально-хорове навчання майбутніх учителів музики з позицій готовності до керівництва навчальними колективами в багатовимірному просторі оперування комплексом стратегій і тактик організації, керівництва, координації діяльності вокально-хорових колективів. Вважаємо, що готовність майбутніх учителів музики до планування, організації, контролю, управління комунікаціями, підтримки режиму діяльності, реалізації програм і мистецьких цілей є вкрай важливою і необхідною фундаментальною вихідною умовою для здійснення ефективного керівництва вокально-хоровою роботою учнівської молоді у майбутній професійній діяльності, що потребує цілеспрямовано-комплексного вирішення широкого простору завдань і викликів, відповідно поставлених перспективних цілей.

Дана інтерпретація феномену готовності до керівництва, його місця в цілісній системі мистецької освіти і комплексі професійно-значущих якостей майбутніх учителів музики підтверджується висунутою в дослідженні Р.Сімко тезою про готовність як психічного стану (мотивація, актуалізація і узгодження власних сил з простором діяльності). За Р.Сімко такий стан сублімує в собі конкретні індивідуальні характеристики: пізнавальні (розуміння професійних завдань, оцінка значущості, усвідомлення способів вирішення, уявлення про можливість змін); емоційні (стан відповідальності, впевненості в успіху, культурні цінності); мотиваційні (потреба самореалізації, інтерес до діяльності, намагання досягти успіху); вольові (мобілізація сил, подолання сумнівів) [146].

Розгляд змісту досліджуваного феномену «готовність до керівництва» у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики показав, що представлену проблему доцільно розглядати в комплексі основних понять

методології педагогічних систем, мистецької освіти, психології керівництва, теорії керівництва з позицій продуктивної координації мистецького процесу. Вразі-раз готовність до керівництва, як здатність студентів до впорядкування вокально-хорової системи, відрізняється змістом специфіки вокально-хорової діяльності в емоційно-естетичному, комунікативно-рефлексивному, виконавсько-технологічному, оцінювально-коригувальному та інших аспектах. А відтак, уособлює здатність майбутніх учителів музики здійснювати ефективну координацію вокально-хорового процесу завдяки оперуванню визнаними стратегіями, тактиками і правилами продуктивного керівництва ситуативними змінами.

У зв'язку з цим, важливо виокремити особливості формування готовності до керівництва, що полягають у висвітленні основних підходів та напрямів реалізації цього процесу у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики на факультетах мистецтв педагогічних університетів, оскільки, згідно О.Заблоцької «рівень активності суб'єктів навчання на пряму залежить від обраного підходу до навчальної діяльності» [52, с. 64].

Важливо підкреслити, що ґрунтовний аналіз наукових джерел з питань дослідження факторів, що вмотивовують зміст готовності до керівництва у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики, сприяв виявленню концептуальних підходів, закладених у підґрунтя теорії керівництва, а саме: ситуаційний підхід (Д.Батслієр, Д.Лорш, П.Лоуренс, Р.Томсон та ін.) [203; 218]; концепція глобального керівництва якістю (Е.Демінг, Г.Додж, Ф.Кросбі, М.Проуз та ін.) [214]; концепції керівництва результатами (Р.Каплан, Д. Нортон та ін.) [210]; концепція керівництва змінами (Р.Томсон, Д.Бетслієр, М.Стенлі) [218] та інші.

Окреслені вище положення дозволили з'ясувати очевидну невідповідність вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики сучасним потребам формування готовності фахівців до керівництва. Водночас, була врахована позиція О.Щолокова про те, що, сучасний етап розвитку мистецької освіти сприяє абсорбції нових ідей, течій, напрямів,

розвитку методології педагогіки мистецтв на основі взаємодії різних наукових підходів, що «дозволяє уявити музичне мистецтво у контексті загальних світоглядних проблем і осмислення перетворювального потенціалу» (О.Щолокова) [2, с. 85]. Методологічними орієнтирами у цьому процесі, згідно О.Щолокової виступають: феноменологічний, культурологічний, аксіологічний підходи [2, с. 86].

Осмислення теоретичних засад досліджуваного наукового завдання у руслі першочергових завдань сучасної мистецької освіти щодо формування у студентів готовності до керівництва у процесі вокально-хорового навчання передбачає вибір і обґрунтування науково-методичних підходів як таких, що «впливають на організацію вищої педагогічної освіти в Україні» (О.Пехота) [127, с. 11]. Відтак, найбільш глибоко і аргументовано висвітлюють особливості формування готовності до керівництва у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики наступні визначені нами методологічні підходи: *системно-ситуаційний, інформаційно-аналітичний, синергетичний, компетентнісний, партисипативний, аксіологічний, діяльнісно-творчий.*

Отже, *системно-ситуаційний підхід*, висвітлений у наукових роботах всесвітньовідомих учених (В.Врум, Д.Гарсія, Ф.Карен, Ф.Котлер, Ф.Фидлер, Ф.Фокс, Д.Хаус та ін. [83; 130; 205], наповнює новим змістом дослідження готовності до керівництва у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики у ракурсі створення взаємозалежної конструкції «система-середовище». Розуміння системи вокально-хорового навчання як цілісного комплексу розкриває орієнтацію системного підходу на з'ясування специфічної вокально-хорової конструкції у комплексному взаємозв'язку її часток, характеристик і властивостей. Що уможлиблює розуміння майбутніми вчителів музики особливостей керівництва вокально-хоровою роботою як системи, наповненої логічними конструктами ресурсів, зв'язків, принципів, цілей, прийняття рішення, механізмів дії. Реалізація системно-ситуаційного підходу забезпечує становлення особистості майбутніх

учителів музики в нових іпостасях керівника-управлінця в рівних долях нового мислення і нової дії, спроможного до швидких доцільних реакцій, що забезпечують адаптацію до ефективного керівництва творчим процесом.

Системно-ситуаційний підхід забезпечує вирішення проблеми введення студентів у простір чіткого формулювання конкретних цілей, прийняття рішення, функціонального аналізу, пошуку альтернативних шляхів досягнення мети. Запровадження системно-ситуаційного підходу дозволяє розглядати вокально-хорове навчання майбутніх учителів музики у новому аспекті самостійної керівницької дії, спрямовуючої студентів до узгодження складових системи з системними цілями; аналіз, синтез елементів конструкції з позиції характеристик елементів системи (І.Борисенко) [47]. Нові обрії інтелектуальній діяльності сприяють усвідомленню й визнанню студентами особливого способу мислення керівника – системного мислення цілеспрямованого на дотримання гармонійно-паритетної конструкції у «логіці розуміння елементів системи» [47, с. 156], а саме: об'єкт-суб'єкти-мета-зв'язки-зворотний зв'язок.

Системно-ситуаційний підхід реалізується у навчанні майбутніх учителів музики в комплексі системних зв'язків прийомів керівництва в певних ситуаціях вокально-хорової роботи, їх дослідження й впорядкування, що забезпечує високу якість навчальних результатів. У світлі системно-ситуаційного підходу передбачається ознайомлення студентів з ефективними засобами і процесуальним змістом керівництва, стилями керівництва, системним аналізом, методами планування, проєктування, контролю, прийняття рішень. Саме в системно-ситуаційному підході до процесів керівництва увага акцентується на здатність студентів до усвідомлення особливостей системного мислення керівника в розумінні комплексної взаємодії підсистем вокально-хорової роботи, урахування їх послідовності та наступності, ситуаційних відмінностей, застосування конкретних прийомів керівництва в конкретних ситуаціях вокально-хорового навчання. Це уможливорює осмислення можливостей даного підходу як інструменту, що

дозволяє впорядкувати процес навчання у системі «постановка цілей-конструювання процесу-перевірки його ефективності» (Д.Доер) [48, с. 216].

Цей підхід стверджує майбутніх учителів музики у необхідності озброєння знаннями і засобами для здійснення ефективного керівництва, а саме: передбачення наслідків, інтерпретації ситуативних перетворень, визначення домінантних факторів, проєктування ефективних змін, досягнення цілей найоптимальнішим шляхом завдяки прийомам усунення конфліктів (особистісного, виконавського, технологічного кшталту) у конкретних ситуаціях вокально-хорового навчання. Таким чином, системно-ситуаційний підхід, як синтез системного та ситуаційного підходів, відкриває перспективи для освоєння студентами цілеспрямованих способів організації вокально-хорового навчання у сукупності всіх складових, орієнтованих на досягнення визначених педагогічних цілей.

Реалізація *інформаційно-аналітичного* підходу є актуальною для сучасного стану вокально-хорового навчання студентів на факультетах мистецтв педагогічних університетів на чому наполегливо акцентують увагу А.Козир, В.Федоришин [73], оскільки інформаційно-аналітичний підхід (від лат. «*informatio*» – інформування, відомості, дані, знання; від гр. «*ἀναλυτικά*» – мистецтво аналізу) [175], згідно В.Ягупова опосередкований інтелектуальною, логічно-мисленневою діяльністю з метою вирішення завдань на основі «констатації фактів, випередження подій, що дозволяє прогнозувати майбутній стан об'єкта аналізу» [191, с. 10]

У рамках цього підходу активуються інтелектуальні процеси майбутніх учителів музики з метою цілеспрямованого якісно-змістовного перетворення інформації у процесі вокально-хорової діяльності. Опора на цей підхід у вокально-хоровому навчанні дозволяє сублімувати навчально-мистецьку, дослідницьку та керівницьку діяльності в єдиний функціонал творчої дії майбутніх учителів музики з метою оволодіння мистецтвом керівництва вокально-хоровими колективами. Ідея застосування інформаційної аналітики в освітній діяльності пов'язана з виникненням у закордонних наукових

джерелах (Д.Белл, Ю.Масуда, Ф.Уебстер та ін.) [187; 213] концепцій, які максимально дотичні до навчально-дослідної та керівницької діяльності та наскрізно притаманні вокально-хоровому навчанню.

Аналізуючи значення інформаційно-аналітичного підходу як основи навчальної діяльності, І.Захарова зазначає, що характер взаємодії в системі інформація-аналітика-навчання визначається інформаційними способами дослідження освітньої реальності, оцінюванням реалій, прогнозуванням їх розвитку «з урахуванням не тільки узагальнених типових параметрів, а й цілої низки додаткових чинників» [55, с. 277].

Інформаційно-аналітичний підхід у вокально-хоровому навчанні студентів реалізується у корпоративній взаємодії педагог-студент, спрямованій на активізацію інтелектуально-мисленнєвих потенцій студентів, завдяки введенню в навчальний процес певних алгоритмів керівницької дії з пошуку, накопичення, зберігання, обробки, аналізу мистецької інформації для сміливого, обґрунтованого, одноосібного прийняття студентами рішення вкрай нагального в конкретний навчальний момент.

У рамках цього підходу уможлиблюється формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами завдяки створенню в навчальному просторі інформаційно-аналітичного напруження для забезпечення студентів необхідною і достатньою кількістю аналітичної інформації для прийняття ефективного керівницького рішення в умовах стрімко-змінного вокально-хорового навчального процесу.

Запровадження інформаційно-аналітичного підходу в практиці вокально-хорового навчання дозволяє розглядати готовність студентів до керівництва у новому ракурсі самостійної діяльності, що характеризується певним типом активності, сконцентрованістю на пошуку ризиків навчального репетиційного процесу і наданні рекомендованого керівницького рішення щодо їх передбачення й усунення, перспективним прогнозуванням наслідків прийнятих рішень, аналізом можливостей і наслідків впроваджених або відкладених рішень тощо. Складові змістовні інформаційно-аналітичного

підходу до формування готовності до керівництва майбутніх учителів музики пов'язані зі спрямуванням студентів на продукування власної інформації на основі аналізу, перетворення наявної інформації з метою оптимізації прийняття керівницьких рішень і підвищення якості навчального вокально-хорового процесу.

Обґрунтування інформаційно-аналітичного підходу у вокально-хоровому навчанні передбачає створення умов для оперування студентами інформаційними масивами репетиційної роботи з хоровими колективами, методами аналітичного моделювання навчально-мистецьких процесів, якісного перетворення й трансформації наявної у конкретний час репетиційної роботи інформації, виконання майбутніми вчителями музики «функцій аналітика для ефективного стиснення інформації, здійснення апробації створеної в результаті аналітичної роботи моделі ситуації, презентації системи способів для її перевірки у практичній навчальній діяльності» (В.Варенко) [17, с. 38].

Інформаційно-аналітичний підхід забезпечує інтелектуальний аспект вокально-хорового навчання. У рамках аналітично-інформаційного підходу передбачається спрямування студентів до дослідження процесу керівництва навчальним колективом у паритетній рівновазі всіх деталей, чинників, компонентів і умов вокально-хорового навчання. Наголос у навчанні на інтелектуально-мисленнєвій активності майбутніх учителів музики, співставлення ними наявних і бажаних ознак мистецького середовища, дозволяють активувати пошуково-дослідницьку позицію студентів, спрямувати хід навчального процесу на аналіз і перетворення студентами інформації, виокремлення фактів, дослідження їх характеристик і продукування власних ідей щодо покращення складових вокально-хорового навчання. Даний підхід забезпечує перетворення, прийняття рішень, трансфер та коригування майбутніми вчителями музики мистецької інформації під час керівництва навчальним репетиційним процесом.

Синергетичний підхід, який знайшов відображення в наукових працях Н.Батечко [7], Ф.Власенко [85], А.Ільїна [85], М.Качуровського [65], В.Кременя [85], О.Наумкіної [65], М.Опачко [121], А.Свідзинського [143], Г.Хакена [208], В.Цикіна [65] та інших вчених розкриває самоорганізаційний аспект керівництва вокально-хоровими колективами, оскільки синергетика, як напрямок науки з теорії складних систем, вивчає закономірності систем в комплексі впливів процесів і реалій на основі принципів самоорганізації (С.Гончаренко) [41, с. 420] та є «міждисциплінарним підходом, оскільки принципи, що управляють процесами самоорганізації відносяться до опису природи систем» (М.Опачко) [121, с. 32].

Цей підхід у вокально-хоровому навчанні спрямовує майбутніх учителів музики до оволодіння техніками керівництва з позиції самоорганізації, як основи конструювання студентами важелів та інструментів впливу на керовану систему. Необхідно зазначити, що термін «синергетика», як новий напрямок наукової думки, введена Г.Хакеном і «досліджує спільну дію багатьох підсистем, в результаті якої на макроскопічному рівні виникає структура і відповідне функціонування», а «знаходження загальних принципів, які керують самоорганізаційними системами, необхідна кооперація багатьох різних дисциплін» (Г.Хакен) [208, с. 188-189]. Відповідно до цього, синергетичний підхід у формуванні готовності студентів до керівництва у вокально-хоровому навчанні вмотивовує міждисциплінарний вектор розвитку у студентів знаннєвої бази, фахового тезаурусу, культурно-світоглядних переконань, операційного кейсу керівництва вокально-хоровою діяльністю.

Синергетичний підхід забезпечує організацію вокально-хорового навчання на факультетах мистецтв педагогічних університетів з позиції програмування й проєктування структури керівництва мистецьким процесом з практичним коригуванням його перебігу відповідно принципів синергетики (біфуркація, нелінійність, незамкнутість, нерівновага тощо) (М.Качуровський) [65]. Цей підхід обумовлює спрямування змісту, форм та

методів навчання на виявлення майбутніми вчителями музики факторів (впливів, ризиків, конфліктів тощо), що впливають на ефективність навчального процесу, а також, узгодження цілей вокально-хорової діяльності з прийнятими рішеннями відповідно виявлених факторів і змодельованих результатів керівницького впливу.

Продуктивність синергетичного підходу у вокально-хоровому навчанні студентів полягає в отриманні цілеспрямованого синергетичного ефекту від рівня та якості педагогічної діяльності завдяки оперуванню процедурами та прийомами керівництва вокально-хоровим колективом, які є запорукою контролю проявів синергетичного ефекту, тому, що «чим успішніше керівник використовує синергетичні ефекти колективів і груп, тим вище кінцевий результат діяльності» (В.Цикін) [65, с. 94].

У даному ракурсі синергетичний підхід реалізується через навчальне вокально-хорове середовище завдяки сприянню концентрованого прояву інтелектуального потенціалу студентів щодо накопичення і розподілу інформації, формування оптимальної системи комунікації, утворення власних технологій керівництва. Отже, через призму синергетичного підходу постає модель взаємовідношення керівництва та самоорганізації майбутніх учителів музики, що формується в умовах суб'єкт-суб'єктних відносин.

Синергетичний підхід у новому ракурсі висвітлює можливості вокально-хорового навчання студентів на факультетах мистецтв педагогічних університетів завдяки механізмам самоорганізації, толерантному керівництву, врахуванню об'єктивних обставин, контролю за динамікою та якістю вокально-хорової діяльності. Продуктивність даного підходу у вокально-хоровому навчанні студентів підкріплена методологією синергетичної теорії, яка розглядається Н.Батечко як складна система толерантного та ефективного керуючого впливу, «в якій постійно відбувається обмін інформацією, а стани спокою та нерівноважності постійно змінюють один одного та уможливають її розвиток» [7, с. 11].

Обґрунтування синергетичного підходу в вокально-хоровому навчанні передбачає створення умов для самостійного проектування майбутніми вчителями музики шляхів самовираження й саморозвитку, урахування ними власних можливостей, об'єктивного визначення достатності власного рівня загальної та музичної ерудиції для самопроектування шляхів творчого розвитку для самостійного і впевненого конструювання студентами проектів покращання якісних характеристик вокально-хорового процесу. Цей підхід передбачає включення майбутніх учителів музики в процес керівництва вокально-хоровими колективами на умовах самоорганізації, корпоративної спільної дії, адаптації та управління ризиками, організованої творчості, коригування динамікою психологічного й фізіологічного стану колективу. Це дає підставу стверджувати, що від успішного розвитку значущих особистісних якостей майбутніх учителів музики, обсягу і швидкості засвоєння фахових знань, поповнення фахового тезаурусу залежить цілеспрямованість і готовність студентів до керівництва вокально-хоровими колективами.

Вокально-хорове навчання майбутніх учителів музики у рамках синергетичного підходу передбачає конструювання стратегій керівництва дитячими мистецькими колективами на засадах балансу і рівноваги, самоорганізації, кооперації, попередження й усунення конфронтації.

Ряд сучасних учених О. Жукова [78], О.Заблоцька [52], С.Калашнікова [59], А.Комишан [78], О.Пехота [127], А.Хударковський [78] схиляється до думки, що сутність *компетентнісного підходу* полягає в акцентуації уваги на набутті освітніх результатів у «формі компетентностей», які «визначають нову якість освіти» (О.Пехота) [127]. Прицільно фокусуючи увагу на розвитку компетентностей студентів, А.Хударковський зазначає, що компетентність є сформованою в процесі навчання якістю, що виражається в здатності і готовності приймати рішення в конкретній діяльності, освоювати новий зміст відповідної предметної області, форми і способи вдосконалення майбутньої професійної діяльності [78, с. 185].

Компетентнісний підхід уможлиблює в змісті вокально-хорового навчання реалізацію компетентнісної освітньої парадигми через розкриття інтегративного контексту готовності студентів до керівництва у взаємозумовленості знань, умінь та навичок (фахових, культурологічних, міжпредметних тощо). У межах цього підходу відкривається можливість спрямовувати вокально-хоровий навчальний процес на формування у майбутніх учителів музики комплексу керівницьких компетентностей.

У даному векторі, орієнтація на компетентнісний підхід є максимально ефективною, оскільки вмотивовує готовність майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами у системі застосування фахових знань, умінь і навичок; володіння прийомами вирішення завдань (творчих, психологічних, корпоративних, організаційних, технологічних тощо); демонстрації високого рівня інтелектуальної насиченості, системного, критичного, творчого мислення; оперування методологічними знаннями про способи та інструментарій керівницької дії.

Компетентнісний підхід охоплює системний комплекс вокально-хорового навчання та вбирає сутнісні характеристики керівницької та вокально-хорової компетентності, що, згідно Д.Швець «являє собою широку компетентність в освіті і забезпечує зв'язок з актуальними проблемами в сучасному суспільстві і майбутньою професійною діяльністю» [185, с. 206].

Компетентнісний підхід до вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики зосереджує увагу на його базових положеннях з позиції освітніх інновацій, особливими проявами якого О.Заблоцька визначає: «визнання компетенцій як кінцевого результату навчання та їх цілеспрямоване формування; перенесення акцентів з поінформованості суб'єктів навчання на їх уміння використовувати інформацію для вирішення практичних проблем; оцінювання рівня сформованості у студентів компетенцій як результату навчального процесу; студентоцентрована спрямованість навчання; націленість фахової підготовки на майбутнє працевлаштування випускників» [52, с. 67].

У результаті компетентнісного підходу до вокально-хорового навчання у студентів формується, реалізується та діє комплекс єдиної керівницької дії, наповнюється і систематизується комплекс фахових компетентностей майбутніх учителів музики, що забезпечує цілісно-якісне оволодіння методичним інструментарієм керівництва, формує здатність до свідомого керівництва вокально-хоровим процесом.

Компетентнісний підхід передбачає формування у студентів установки на з'ясування факторів керівництва вокально-хоровим процесом з позиції цілеспрямованості на конкретний результат. Це уможливорює осмислення компетентності як «набору факторів, які відрізняють успішного керівника – особистісні якості, мотиви, досвід та характеристики поведінки» (С.Калашнікова) [60, с. 29]. Цей підхід реалізується, згідно доводів С.Калашнікової, у формуванні компетентності, покладеної «в основу управління людськими ресурсами та прямо пов'язана з основною метою стратегічного керівництва» з метою внесення «максимального вкладу в досягнення цілей» [60, с. 24]. У цьому сенсі компетентнісний підхід до вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики орієнтується на моделі компетентностей, в які закладені професіоналізм, корпоративність, орієнтація на зміни, орієнтація на розвиток, цілепокладання на творчість, постановка цілей, прийняття рішень, відповідальність за якість результатів, колективна творча діяльність, лідерство.

У світлі компетентнісного підходу до вокально-хорового навчання цілком доречно орієнтуватися на компетентнісну концепцію Р.Бойяціс, зокрема на представлені науковцем фактори, які відрізняють успішного керівника (особисті якості, мотиви, досвід та поведінкові характеристики). Осмислення компетентності як «здатності задовольняти вимогам організаційного середовища для досягнення бажаних результатів» (Р.Бойяціс) [200, с. 83] надає перспективні можливості нових підходів до вокально-хорового навчання з позиції введення майбутніх учителів музики в

простір ефективного керівництва в операційних рамках мети та дії керівництва колективом, творчими ресурсами з позиції лідерства.

Партисипативний підхід у контексті нашого дослідження можна визначити як партнерсько-корпоративну організацію вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики на засадах теорії партисипаторної демократії (від англ. «participate» – брати участь) [175] за умови чого активізуються і формуються у студентів уміння партисипативного керівництва вокально-хоровою роботою учнівської молоді, ефективного використання потенціалу творчого колективу, побудови простору зворотнього зв'язку, конструювання комунікативних взаємовідносин під гаслом партнерства, проєктування й впровадження оптимальних керівницьких рішень, організації творчого колективу як команди однодумців. Саме тому акцентованого значення ми надаємо партисипативному підходу, що в системі формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді посідає важливе місце.

Його прихильники М.Ольчак [118], Д.Швець [185], В.Якубенко [193] та інші вчені визначають методологічну вагу партисипативного підходу та сутнісні переваги в освітніх процесах завдяки побудові партнерських взаємовідносин, інтенсифікації демократичного простору взаємодії, співпраці, врахування індивідуальних особливостей, установок та інтересів. У цьому сенсі слушною є позиція В.Якубенко про те, що партисипативний підхід пов'язаний із повною взаємодією суб'єктів освіти; підвищенням комфортності навчального процесу; сформованими особистими якостями, необхідними для продуктивної спільної роботи учасників взаємодії; максимально ефективним використанням можливостей для вирішення поставлених завдань [193].

Важливою в цій площині є позиція Л.Байарс стосовно того, що партисипативний підхід є домінантним принципом керівництва, який передбачає орієнтацію колективної діяльності на співпрацю, співкерівництво

та в цілому сприяє створенню простору колективної відповідальності за якість і результативність отриманих результатів [118]. А відтак, цей підхід створює ідеальні умови для формування готовності студентів до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді.

Партисипативний підхід дозволяє розкривати суть керівництва вокально-хоровими колективами через розкриття перед студентами різноманіття стилів керівництва, цілеспрямованих на створення простору вільної творчості, сприяння творчій самореалізації, встановлення довірливих толерантних взаємовідносин, атмосфери взаємообміну знаннями, ідеями, установками, цінностями вокально-хорової роботи. У рамках цього підходу усвідомлення студентами постаті керівника трансформується відходом від авторитарної моделі та відкриттям його функцій у просторі координації колективного творчого процесу на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, конструктивного діалогу, творчої динаміки колективної дії.

Заслуговують на увагу виокремленні М.Ольчак положення партисипативного підходу до планування в органах самоврядування, які цілком вкладаються у зміст вокально-хорового навчання, а саме: відчуття причетності, підвищення мотивації, командна відповідальність і командна взаємодія, якість прийнятих рішень, підвищення ефективності, відповідальність за результат. Дані положення в повній мірі співвідносяться з мистецьким навчанням, оскільки базуються на принципах організації колективів, а відтак, можуть бути екстрапольовані на керівництво вокально-хоровою роботою учнівської молоді [118].

Саме завдяки партисипативному підходу до вокально-хорового навчання з'являється можливість переорієнтації студентів до розуміння змісту діяльності керівника вокально-хорового колективу в комплексі унікальностей (особистості, емоційного накалу, моменту, мистецького твору, гармонії співзвуч тощо); взаємовпливів і взаємозв'язків (знань, досвіду, цінностей); концентрації на виявленні і висвітленні опцій навчального процесу, які мають вплив на рівень задоволення учасників вокально-хоровою

діяльністю; плануванні перебігу діяльності, яка б відповідала індивідуальним цілям учасників колективу.

Партисипативний підхід конструює орієнтири демократичної навчальної системи, яка відкриває перспективи становлення майбутніх учителів музики у гуманістичній площині лояльності та прихильності до учасників вокально-хорового процесу. Цей підхід вимагає від педагога спеціальних зусиль щодо осмислення студентами змісту керівництва колективами у процесі вокально-хорового навчання, спрямованого на організацію колективу односторонців, налагодження творчої атмосфери, створення зони психологічного комфорту, можливості самореалізації тощо. З позиції партисипативного підходу забезпечується становлення особистості майбутнього вчителя музики як педагога-керівника, якому в професійній діяльності необхідно враховувати такі аспекти: унікальність особистості кожного учасника вокально-хорового колективу; індивідуальність здібностей учнів та спільність основних культурних цінностей і установок; наявність осмисленої міжособистісної комунікації у колективі; активність учнів в аналізі проблем, плануванні колективних дій; самоорганізацію та самоврядування в умовах мистецького спілкування.

Партисипативний підхід до вокально-хорового навчання з метою формування готовності до керівництва майбутніх учителів музики спрямований на забезпечення маршрутів керівницької діяльності у рамках комунікативної творчості студентів, зокрема: зосередження на обговоренні проблем вокально-хорової роботи; спільному пошуку можливих шляхів вирішення; взаємодопомозі у реалізації прийнятих рішень; націленості на підвищення колективної відповідальності і колективної взаємодії, ефективності.

Універсальні ознаки партисипативного підходу у вокально-хоровому навчанні виявляються у забезпеченні участі студентів у керівництві навчальними колективами, поставленої на систематичну основу, зокрема: надання їх преференції самостійно розробляти системи комунікативної

діяльності; діалогічної взаємодії; створення комфортного мистецького середовища; усунення психологічних бар'єрів, конфліктів; запобігання ризиків; реагування на проблеми; опрацювання механізмів пошуку і прийняття рішення; прогнозування наслідків керівницького впливу.

Обґрунтування партисипативного підходу окреслює передбачає перспективи вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики із застосуванням теорії керівництва, а також, створення умов, що сприяють формуванню фахівців, здатних до пошуку нових рішень за рахунок внутрішнього потенціалу навчального колективу; поєднання його психологічних і творчих властивостей; здатності до самоосвіти і саморозвитку; осмислення важелів співучасті, причетності, мотивації колективу для реалізації спільних творчих завдань.

Аксіологічний підхід дозволяє розглядати вокально-хорового навчання через призму культурно-ціннісної освітньої парадигми. Цей підхід реалізується через розкриття аксіологічного контексту системи мистецького знання і включає вивчення ціннісних аспектів керівництва вокально-хоровим процесом, ціннісних характеристик музичного мистецтва, естетичних вершин задоволення від спілкування з мелодикою звукових гармоній та музичними образами, тим самим, спрямовуючи студентів до наповнення власного тезаурусу і оволодіння цінностями музичної і загальної культури, до розширення ціннісно-художнього світогляду і ерудиції.

Можливість формування готовності до керівництва майбутніх учителів музики з опорою на аксіологічний підхід розглядається нами з урахуванням наукових позицій П.Ігнатенко [58], З.Карпенко [63], А.Козир [74], А.Маслоу [212], Г. Радчук [135], В.Рибалки [136], О. Стріхар [155], В.Федоришина [73] та інших учених як «способу реалізації людиною свого духовного потенціалу, що репрезентує її вроджену здатність до саморозвитку і самовизначення у просторі мотиваційно-цінісних ставлень» (З.Карпенко) [63, с. 132]. Тому у процесі вокально-хорового навчання майбутніх учителів

музики акцентованого значення набуває роль ціннісних орієнтацій і ціннісної комунікації у процесі формування готовності до керівництва.

Аксіологічний підхід у вокально-хоровому навчанні дозволяє екстраполювати кейс професійних знань, вмінь студентів, їх особистісно-ціннісне відношення до мистецтва загалом і хорового мистецтва зокрема на майбутню діяльність керівника вокально-хорових колективів учнівської молоді. Адже основною рисою керівника є творча активність, сміливість і впевненість, яка базується виключно ціннісних базисах, найбільш дотичних і прийнятних до конкретної діяльності. Тому розуміння аксіологічних механізмів готовності до керівництва майбутніх учителів музики чітко співвідноситься з творчим аспектом вокально-хорового навчання основою якого є ціннісне відношення до мистецьких творів, ціннісне ставлення до учасників навчального мистецького процесу як колег по співтворчості, що є характерною ознакою творчо-активної позиції майбутніх керівників вокально-хорових колективів.

Аксіологічний підхід передбачає акцентоване спрямування студентів до осмислення сутностей демократичності, прав, гідності, свобод, толерантності, справедливості які є основоположними цінностями, на яких ґрунтується керівництво колективною діяльністю, що становить основу готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами. Адже «цінності мають діяльнісний характер, сприяють розвитку особистісно-професійних якостей та передбачають їх реалізацію майбутнім педагогом у професійній діяльності, що допомагає бути успішним у сучасному світі» (П.Ігнатенко) [58, с. 120].

Основна ідея аксіологічного підходу – актуалізація ціннісних орієнтирів майбутніх учителів музики становить ціннісний аспект готовності до керівництва майбутніх учителів музики. У цьому процесі актуалізація процесів пізнання, сприйняття, осмислення у вокально-хоровому навчанні дозволяє студентам більш широко обійняти ціннісні важелі діяльності керівника колективу з позиції гуманізму, культури, мистецтва,

індивідуалізму, конкретики, абстракції, самореалізації, корпорації, етики, конформізму, лідерства, емпатії, альтруїзму тощо. Водночас, аксіологічний підхід дозволяє розглядати готовність майбутніх учителів музики до керівництва у взаємозв'язку проявів аксіологічної психології особистості, а саме: ціннісних феноменів; досвіду персонального переживання і рефлексії; конструювання моделей власного культурного розвитку; персональних моральних позицій та життєвих стилів; ціннісних характеристик міжособистісного спілкування; типологічних характеристик; ціннісних реконструкцій стратегій розв'язання конфліктів; засобів розвитку ціннісно-сміслової сфери (З.Карпенко) [63].

Аксіологічний підхід у вокально-хоровому навчанні сприяє залученню студентів до створення траєкторії саморозвитку на ціннісно-цільовому рівні, що дозволяє актуалізувати їх духовно-творчий потенціал, суб'єктно-ціннісні еталони, ціннісний простір керівництва колективами, смислові індикатори власних переживань, ціннісні аспекти мистецьких творів, реакції художньо-естетичного смаку на конкретні навчально-мистецькі явища.

Діяльнісно-творчий підхід опирається на дослідження Т.Гура [160], С.Калашнікової [60], А.Козир [74], В.Моляко [106], О.Отич [123], О.Рудницької [139], Р.Троцького [166], О.Шканової [], В.Юнди [189], В.Юшина [191], В.Ячменьової [195] та інших вчених, в яких підтвержені базові основи сучасної освіти щодо формування майбутнього учителя – лідера, здатного до здійснювати успішну й ефективну професійну діяльність.

У рамках діяльнісно-творчого підходу вокально-хорове навчання забезпечує творчу самореалізацію майбутніх учителів музики завдяки налагодженню міцних зв'язків між навчальною вокально-хоровою діяльністю студентів та активацією свідомо-інтелектуальної дії, спрямованої на узгодження й подолання складних творчих завдань. Цей підхід дозволяє наповнити вокально-хорове навчання діяльнісними техніками керівництва процесами, а саме: планування, організація, мотивація, моніторинг, комунікація, зворотній зв'язок, прийняття рішення, творча інтонаційно-

звукова колективна реалізація рішення тощо. Адже керівництво вимагає узгодження всіх складових вокально-хорової роботи з позиції розпоряджень, координації, контролю за перебігом творчого процесу, що потребує від керівника вокально-хорового колективу мислити на рівні прийняття рішень, переосмислювати вокально-хорову діяльність як проект саморозвитку.

Діяльнісно-творчий підхід потребує активної педагогічної роботи, спрямованої на організацію керівницької діяльності майбутніх учителів музики у процесі вокально-хорового навчання, на формування у студентів умінь комплексно впливати на репетиційний процес, здійснювати регулювання, аналіз та оцінку результативності колективної творчої діяльності відповідно поставлених цілей, а також, гнучко реагувати на збої та недоречності виконавсько-інтонаційного та комунікативно-інформаційного плану.

Використання діяльнісно-творчого підходу дозволяє підвести студентів до оволодіння системою комплексної керівницької дії в умовах мистецької навчально-творчої діяльності. У цьому процесі означений підхід є стрижнем творчої самореалізації майбутніх учителів музики, оскільки спрямовує вектор самостійної дії майбутніх учителів музики на з'ясування особливостей становлення, формування, згуртування і розвитку вокально-хорових колективів, особливості групової динаміки в учнівському колективі, специфіки впливів і групових ефектів у навчальному вокально-хоровому середовищі, специфіки встановлення міжособистісних відносин, важелів керівницького впливу, забезпечення творчої дисципліни на ідеях толерантності, прийняття керівницьких рішень, запобігання конфліктів і ризиків, формування творчо-сприятливої атмосфери, урахування синдрому «професійного вигорання» у процесі керівництва вокально-хоровими колективами, розвиток культури творчих взаємовідносин в учнівському колективі. Завдяки цьому підходу відкривається можливість інтеграції вищезазначених технік керівництва у зміст творчої діяльності керівника вокально-хорових колективів, оскільки, творчість є провідною якістю

особистості керівника мистецького гурту, яка виявляється в діяльності та зумовлює її успішність (А.Козир) [74].

У рамках діяльнісно-творчого підходу активізується процесуальний зміст керівництва у студентів, що дозволяє педагогам розширювати можливості самостійної навчальної діяльності майбутніх учителів музики на рівні теоретичного і практичного входження в студентів простір керівництва вокально-хоровими колективами. Що дозволяє урахувати об'єм знань і досвіду студентів, володіння способами і прийомами керівницької і творчої діяльності, здійснення оцінки, висловлення власної позиції, визначення обсягу репетиційного репертуару, проведення хорових репетицій, спрямованих на вироблення у студентів умінь та навичок керівництва з дотриманням принципу зворотного зв'язку, виокремлення об'єктів діагностики і корекції, розвиток інтелектуально-мисленнєвої і емоційно-вольової сфер, формування способів колективної взаємодії, набуття досвіду самостійної творчої діяльності.

Діяльнісно-творчий підхід дозволяє спрямовувати вокально-хорове навчання на оперування студентами діяльнісними стратегіями керівництва у поліфонії всіх його елементів, функцій, впливів, процесів, результатів, вибору для «координації, прийняття рішень, контролю та досягнення результативності» (В.Ячменьова) [195] творчого навчального процесу. А відтак, діяльнісно-творчий підхід до вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики цілеспрямовує зусилля на реалізацію практично-діяльнісного аспекту їх готовності до керівництва.

Обґрунтування методологічних підходів дозволило дійти висновку про те, що керівництво є процесом планування, організації, мотивації, цілепокладання, контролю, управління комунікаціями, підтримки режиму діяльності, реалізації програм і цілей для досягнення продуктивної творчої мети. Зважаючи на специфіку вокально-хорової роботи нами з'ясовані ключові ознаки її керівництва, що вбирають у себе цілепокладання (пул свідомої постановки цілей); вокально-хоровий колектив (комунікативний

пул); характеристики вокально-хорового процесу (виконавсько-творчий пул, його трансформації); підтримку режиму життєдіяльності (стратегічно-управлінський пул, прийняття й утілення управлінського рішення).

Реалізація змісту готовності до керівництва у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики представлені у синтезі конструктів керівницької діяльності, що дозволяє розглядати керівництво вокально-хоровим процесом як циклічний процес від цілепокладання через координацію до реалізації у презентації; як професійну майстерність вчителя музики, спрямовану на формування творчої індивідуальності кожного учасника вокально-хорового колективу учнівської молоді; як мистецтво стратегічного управління ситуативними перетвореннями, прийняття рішень, їх реалізація відповідно цілей і завдань навчального процесу (Гао Десян) [29].

Тому зміст поняття «готовність до керівництва» у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики ми розглядаємо як виявлення самостійної установки майбутніх учителів музики на планування, організацію, контроль, комунікацію, регулювання, реалізацію програм і мистецьких цілей, що дозволяє здійснювати ефективну координацію вокально-хорового процесу завдяки оперуванню визнаними стратегіями, тактиками і правилами продуктивного керівництва ситуативними змінами. З точки зору вокально-хорової роботи таке розуміння обтяжується змістом механізмів мистецької дії у емоційно-естетичному, комунікативно-рефлексивному, виконавсько-технологічному, оцінювально-коригувальному аспектах для впровадження в репетиційний процес конкретних хорових параметрів.

Таким чином, комплексне поєднання вищезазначених підходів (системно-ситуаційного, інформаційно-аналітичного, синергетичного, компетентнісного, партисипативного, аксіологічного та діяльнісно-творчого) характеризують концептуальні засади готовності до керівництва у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики та створюють теоретичну передумову для висвітлення і ґрунтовного аналізу специфіки готовності

майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді.

1.2. Специфіка готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді

Вплив цивілізаційних карколомних процесів у значній мірі відображається на реаліях фахової підготовки майбутніх учителів музики в Україні та КНР, зокрема, ознаменовує акцентуацію уваги мистецької освіти на специфіці керівництва педагогічними системами, зокрема підготовці майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді. У даному річизі широкі можливості для оптимізації й удосконалення вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики з позиції операційно-управлінського впорядкування навчально-творчого процесу знаходимо в постулатах теорії керівництва. Які дозволяють розширити межі вокально-хорового навчання на факультетах мистецтв педагогічних університетів до оволодіння майбутніми вчителями музики знаннями, прийомами, стратегіями і тактиками ефективного керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді.

А відтак, зростає необхідність розробки та включення до освітнього простору факультетів мистецтв педагогічних університетів сучасних технологій керівництва освітою у фокусі змісту яких є особистість майбутніх учителів музики у комплексному врахуванні сформованого і потенційного потенціалу керівника вокально-хорового колективу учнівської молоді, що потребує у процесі вокально-хорового навчання студентів урахування масштабів завдань і викликів, які постають перед керівником вокально-хорового колективу, у векторі організації, планування, контролю, координації комунікацій, підтримки режиму діяльності, реалізації програм і цілей колективної творчої дії.

У роботах науковців (В.Андрущенко, Н.Коломінський, О.Костенко, С.Ніколаєнко, С.Немченко, В.Оспіщев, Д.Пруненко) [75; 112; 114; 122; 174]. робиться акцент на важливості формування компетентного фахівця, наповненого комплексом знань, організаційних форм і технологічних прийомів керівництва педагогічним процесом, спрямованого на результативне й ефективне досягнення запланованих творчих цілей (Гао Десян) [29]. Оскільки керівництво навчальним процесом, зокрема мистецькою вокально-хоровою діяльністю в основі своїй є мистецтвом комунікації, оволодіння яким потребує від керівника особливих психологічно-вольових установ і здатності до організації.

Слід зазначити, що вокально-хорове навчання є пріоритетною складовою фахової підготовки студентів на факультетах мистецтв педагогічних університетів і розглядається, за твердженням М.Ткаченко, як процес і результат оволодіння майбутніми вчителями музики цілісною системою професійно-педагогічних та спеціальних знань, умінь, елементів педагогічної, виконавської техніки. А відтак, сприяє засвоєнню студентами змісту керівництва вокально-хоровими колективами, «забезпечуючи високий рівень їх майбутньої професійної діяльності» (М.Ткаченко) [162, с. 48.]

У такому ракурсі прийнятною є позиція Ма Сюй про те, що специфікою керівництва творчим колективом є забезпечення ефективної мистецької діяльності в рамках реалізації функцій і конкретних цілей, цілеспрямованих на узгодження колективних та індивідуальних інтересів його учасників, задоволення потреб самореалізації в процесі колективної мистецької дії. Тому, згідно Ма Сюй, обов'язки керівника вокально-хорових колективів в першу чергу передбачають прийняття повної відповідальності за наслідки власних дій і рішень [102].

З огляду на це, важливою якістю керівника мистецького колективу дослідник Ван Чжун визнає чіткість поставленої мети, забезпечення міжособистісної взаємодії, «наявність авторитетного лідера, спроможного забезпечити життєздатність, поступовий розвиток і зростання виконавської

майстерності колективу» [16, с. 85]. Згідно Ван Чжун роль лідера притаманна керівнику, тому метою фахової підготовки майбутніх учителів музики дослідник вважає набуття студентами певного комплексу знань і умінь, намагання досягнути фахової універсальності, що забезпечується «самостійністю мислення, сформованістю узагальнених способів пізнання та навчально-практичних дій, умінням адаптуватися до завдань» [16, с. 88].

Для розкриття змістовних рис готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді ми послуговувалися науковими працями в яких висвітлені філософські базиси методології освіти [56; 93; 95; 114; 174]; психолого-педагогічні концепції керівництва [1; 3; 14; 26; 57; 62; 81; 87; 101; 135; 140; 168]; музичної психології [11; 64; 71; 111;]; вікової психології [53; 131; 149; 163; 179]; особливості керівництва вокально-хоровими колективами [70; 72; 74; 129; 159; 176; 194]; специфіки підготовки студентів до керівництва дитячими хоровими колективами [24; 69; 183; 184; 189]. Значне підґрунтя для дослідження особливостей формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді становлять дисертаційні дослідження молодих науковців з КНР Ван Чжун [16], Ду Ханьфен [50], Лінь Є [91], Лі Сянчжень [92], Ма Сюй [102], Сі Даофен [145], Сунь Лінян [156], Ху Маньлі [177], Цао Хункай [178], Чень Бо [180], Чжан Лу [182], які здійснили власні наукові розвідки в Україні й запропонували нові напрями оптимізації вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики та опосередковано окреслили орієнтовний рівень підходів і принципів до вокально-хорової підготовки студентів на факультетах мистецтв педагогічних університетів (Гао Десян) [29].

У свою чергу, розглядаючи вокально-хорову діяльність як один з основних засобів виховання й формування цілісної особистості учнівської молоді, а також, активну форму художньо-мистецького циклу в закладах загальної середньої освіти, наголошуємо на тому, що процес підготовки майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами

учнівської молоді є предметом мистецтва. Оскільки сублімує в собі цінності національного музичного менталітету, музичної і художньої культури, музичної і загальної освіченості, що має низку потужних переваг серед різновидів навчальної діяльності та підтверджується наступними чинниками: доступністю вокально-хорової діяльності; активністю форм освоєння хорового мистецтва з урахуванням вікових особливостей учасників; загальним розвитком ціннісно-естетичної сфери. Осмислення майбутніми вчителями музики пріоритетів вокально-хорової діяльності екстрапольованих на зміст керівництва нею вкладається в стрункий комплекс позитивних впливів хорового співу на особистість, а саме: здоров'язбереження (реабілітація функціонального стану, відновлення та потужність працездатності, впорядкованість стану систем дихання, кровообігу); інтелектуальний розвиток (стимулювання інтелектуально-мисленнєвих процесів, загартування пам'яті); самоактуалізація (свобода самовираження, впорядкування життєвих сенсів, ціннісних вподобань); доступність; художньо-емоційний розвиток (актуалізація синтезу музики, слова, позитивних емоцій, звукових барв, інтонаційних тонкощів); формування культури мови, мислення, почуттів (оволодіння музичною мовою, стимулювання творчої ініціативи, фантазії, креативності); становлення художньо-естетичної і національної відомості.

Урахування вищенаведених положень у процесі вокально-хорового навчання дозволяє донести до майбутніх учителів музики домінівні цілі даного виду професійної діяльності, які полягають в забезпеченні умов для творчої самореалізації школярів завдяки залученню до культури музичного виконавства через вокально-хорову діяльність. Акцентуація аспекту готовності до керівництва у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики сприяє розкриттю ними загальних завдань керівництва колективами учнівської молоді, а саме: формування навичок кантиленного співу в межах голосового діапазону; виховання естетичних критеріїв голосоутворення; розвиток співацького голосу; формування вокально-хорових навичок;

усвідомлення художньо-культурних цінностей виконуваних творів; активація уваги, зібраності, віддачі, витривалості, дисциплінованості, колективізму; розширення та збагачення музичного світогляду; виявлення творчої індивідуальності учасників вокально-хорових колективів учнівської молоді.

Реалізація поставлених завдань залежить від рівня творчої обдарованості, комунікативних та управлінських якостей керівника. Тому у процесі вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики необхідно сформувати комплекс знань та вмінь керівництва колективами, особливостей розвитку вікового цензу учнівська молодь, організаційно-управлінських прийомів, мистецтва комунікації, інноваційно-технологічного забезпечення навчального мистецького процесу (Гао Десян) [27].

У свою чергу, В.Юнда розширює простір осмислення готовності майбутніх учителів музики до керівництва дитячими мистецькими колективами в аспекті набуття студентами в процесі вокально-хорового навчання професійних компетентностей, а саме професійно-операційного кейсу фахових знань і дій, необхідних для здійснення цієї діяльності. Згідно В.Юнди, найбільш значущими професійними компетентностями вчителя музики у роботі з дитячим хором є: художня компетентність (художнє мислення, інтонаційно-образне прочитання вокально-хорових творів); художньо-творча компетентність (фаховий мистецький досвід, розвиток активності, творчих проявів тощо); перетворююча компетентність (власний досвід вокально-хорової роботи, обізнаність у сучасних тенденціях сучасного дитячого хорового виконавства; трансформація віртуального мистецького досвіду виконавців дитячих хорів у власний усвідомлений); морально-естетична компетентність (осмислення сутності вокально-хорової роботи з школярами; відповідальність за якість мистецьких результатів); інноваційно-технологічна компетентність (наявність знань в галузі сучасної мистецької педагогіки, дитячої психології, керівництва дитячим хором; усвідомлення особливостей сучасних видів і форм дитячої хорової діяльності; уміння обирати засоби і способи дії, адекватні конкретним обставинам роботи

дитячого хорового колективу); комунікативна компетентність (здатність облаштовувати позитивний емоційно-психологічний клімат на репетиціях); фахова компетентність (обізнаність з кращими досягненнями у цій галузі мистецької педагогіки тощо) [189, с. 263].

Специфіка готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді тісно пов'язана із особливостями роботи з учнівською молоддю, зокрема з урахуванням психологічних проявів визначеної вікової групи. Варто зауважити, що віковий ценз молоді трансформувався протягом історії людства. Так, в античні часи молодь асоціювалася з весною людського життя та тривала 20 років, у часи середньовіччя – 24 роки, сучасний віковий ценз молоді вар'юється з 12 до 24 років (отроцтво – юність), градація вікового періоду учнівської молоді 15-18 років. Тому вікова група учнівської молоді відрізняється від інших вікових періодів, до характерних особливостей якої слід віднести наступні характеристики: становлення соціальної зрілості, входження до світу дорослих й адаптації до нього (Д.Закатнов) [53]; бурхливий фізичний ріст, статеве дозрівання, стурбованість щодо сприйняття себе іншими та пошук професійного покликання (О.Скрипченко) [149, с. 49]; особистісне самовизначення, потреба зайняти внутрішню позицію дорослої людини, усвідомлена самототожність, осмислення власної сутності, можливостей, намагання усвідомити своє місце в соціумі (Н.Токарева, А.Шамне) [163, с. 223]; зниження конфліктності, проявів негативу до оточення, поліпшення фізико-емоційного самопочуття, підвищення контактності, прояв розсудливості, змістовності у поведінці, нормалізація самооцінки (О.Мешко) [103].

Поряд із цим, розглядаючи програмні основи вікової та педагогічної психології, В.Поліщук акцентує увагу на специфічних психологічних особливостях учнівського молодого віку, якому притаманно: пошук власного місця у системі соціальних стосунків; критичне сприймання спільного із дорослими життєвого простору; прагнення до самовизначення

(професійного, особистісного, індивідуального) та самореалізації; актуалізація потреби у самоповазі; юнацький максималізм як виклик, заперечення, скепсис до компромісів (В.Поліщук) [131, с. 181].

Особливості життєдіяльності вокально-хорових колективів учнівської молоді опосередковуються психологічно-фізіологічними проявами, акцентований наголос на чому знаходимо в працях Є.Помиткіна, В.Москаленко та ін., в яких вік учнівська молодь визначається підвищеною невротичністю, певною віковою інтровертністю, але основні риси психології учнівської молоді характеризують: інтелектуальну зрілість, готовність вирішувати поставлені завдання; наслідування певним формам моралі; сформованість системи соціальних установок (когнітивного, емоційного, поведінкового типу); самовизначення; самоідентифікація [134, с. 57-58].

Таким чином, домівною якістю вікового цензу – учнівська молодь є потяг до самовизначення, орієнтованість на індивідуальний успіх, бажання займатися улюбленою справою, спілкуватися з цікавими людьми, бути учасником важливих подій. А врахування ідей О.Чугунової про те, що компанії юнаків формуються за умови однакового рівня культурних запитів, інтересів, ціннісних орієнтацій [183, с. 252] дозволяє в повній мірі використовувати потенціал вокально-хорового мистецтва для забезпечення процесів ефективного музично-естетичного становлення учнівської молоді, що і є метою формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді на факультетах мистецтв педагогічних університетів.

Предметно-змістовний аналіз досліджуваного феномена вмотивовує висвітлення специфіки готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді в комплексному представленні завдань, що потребують врахування й упорядкування в процесі вокально-хорового навчання. Отже, такими завданнями є:

- організація умов для вокально-хорової діяльності колективів учнівської молоді;

- узгодження перспективних цілей, проектування мети роботи з вокально-хоровим колективом учнівської молоді;
- оволодіння репертуарним тезаурусом вокально-хорових колективів школярів;
- конкретизація мети вокально-хорової діяльності учнівської молоді:
 - а) дослідження обраних вокально-хорових творів з репертуарного списку, з'ясування авторської інтерпретації, аналіз мистецького твору;
 - б) дослідження вокально-технічних ресурсів колективу: відповідність необхідним виконавським характеристикам твору;
 - в) дослідження психологічно-вікових ресурсів колективу: відповідність заявленим у мистецькому творі характеристикам;
 - г) дослідження власних ресурсів: рефлексія, саморегуляція, воля, міра компетентності (управлінської, творчої) тощо;
 - д) дослідження філософії художнього образу, цілепокладання щодо його втілення у звучанні вокально-хорового колективу учнівської молоді;
- специфікація мети вокально-хорової діяльності учнівської молоді відповідно:
 - а) технічних характеристик, виконавських вимог, технологічних можливостей;
 - б) емоційно-емпатійних характеристик, ціннісно-смакових і естетичних параметрів;
 - в) комплексу управлінських завдань, специфіки сугестивного впливу;
- розробка етапів репетиційної роботи над музичними творами;
- методика вокально-хорової роботи з колективами учнівської молоді;
- підготовка та організація концертних виступів вокально-хорових колективів учнівської молоді.

У світлі визначених завдань, що постають перед керівником вокально-хорового колективу, процес навчання на факультетах мистецтв педагогічних університетів передбачає розвиток у майбутніх учителів музики здатності до самоосвіти (розширення історичних та теоретичних знань про історію та

специфіку керівництва вокально-хоровими колективами); еластичного художнього смаку та розуміння художнього стилю вокально-хорових творів, їх форми та змісту; розширення художньо-музичного світогляду, фахового тезаурусу, наповнення власного фахового кейсу високохудожнім вокально-хоровим репертуаром; стимулювання творчої ініціативи, волі під час підготовки до концертних виступів.

Це сприяє активному збагаченню майбутніх учителів музики завдяки збору та інтерпретації характеристик вокально-хорового навчання; орієнтації й оперуванню знаннями в галузях музичного мистецтва та споріднених наук; озброєнню професійними поняттями та термінологією; усвідомленню специфіки керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді як наскрізного процесу керівництва творчістю; напрацюванню особистісних артистичних, музично-інтонаційних, організаційних, вольових, управлінських якостей; удосконаленню культури виконавського інтонування, майстерності у використанні комплексу художніх засобів виконання відповідно до стилю вокально-хорових творів; розуміння закономірностей та методів оптимальної організації репетицій у різних умовах роботи з колективами учнівської молоді, норм та способів доведення вокально-хорової програми до концертного виступу, студійного запису.

Мистецько-виконавський та організаційно-управлінський аспекти навчання з метою формування у майбутніх учителів музики готовності до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді мають бути змістовно поєднаними, доповнювати одного. Оскільки ефективного здійснення даної діяльності потребує від майбутніх фахівців високого розвитку як особистісної здатності організовувати власну діяльність (інтенсивність керівництва репетиціями та концертним виконанням) так і систематичної роботи, спрямованої на вдосконалення власної педагогічної майстерності.

Визначення специфіки готовності майбутніх учителів музики до керівництва колективами учнівської молоді буде неповним без урахування інтелектуальної складової вокально-хорової роботи. У цьому контексті

систематичного напрацювання потребує здатність студентів до миттєвого реагування й прийняття керівницьких рішень як до відповідності звучання завданям характеристикам так і стратегій комунікації з колективом учнівської молоді. Тому пріоритетної ваги набуває акцентований розвиток у майбутніх керівників вокально-хорових колективів учнівської молоді стратегічного мислення, що відкриває простір для комплексного охоплення студентами простору мистецької діяльності з позиції цілевизначення, вибору доцільних форм, методів і засобів вокально-хорової роботи, проектування педагогічної дії та здійснення ситуативного аналізу, моделювання засобів сугестії, усунування комунікативних бар'єрів, розв'язання конфліктних ситуацій, демонстрації інноваційних прийомів роботи тощо.

Заслуговує на увагу навчальне спрямування, реалізація якого відноситься до формування особистісної готовності майбутніх учителів музики до розвитку духовного потенціалу в учнівської молоді. Є.Чугунова з цього приводу зазначає, що «слід визнати ступінь усвідомлення студентами самої проблеми духовності, динаміки такого усвідомлення, рефлексії різних аспектів розвитку духовного потенціалу в учнівської молоді [184].

Доцільно відмітити, також, особливості керівництва вокально-хоровими колективами як сфери «підвищеної відповідальності» (Л.Паньків) у зв'язку з чим «розвиток культури комунікації стає найважливішим інструментом керівника, домінуючим засобом реалізації професійних завдань організаційно-управлінського, педагогічного та художньо-творчого характеру» [124, с. 103]. Підтверджуючи дану тезу, О.Ліхницька констатує, що з урахуванням специфіки музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музики, пов'язаної з трансляцією власних еталонів музичної культури в культуру школярів, процес вокально-хорового навчання на факультетах мистецтв педагогічних університетів має цілеспрямовуватися на комплексне формування у студентів відповідних особистих якостей, вмінь і знань з метою оволодіння навичками «творчої передачі наступним поколінням» [159, с. 375].

Унікальність змістовних рис керівництва вокально-хоровими колективами опосередковує звернення навчального процесу до теорії керівництва, зокрема врахування та введення моделей керівництва під час роботи студентів з навчальними хоровими колективами. Уважаємо, що з метою формування у майбутніх учителів музики готовності до ефективної діяльності необхідно: допомогти студентам оволодіти ґрунтовними знаннями й основними формами та методами організації та керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді, прийомами керівництва мистецькою діяльністю школярів; сприяти формуванню вмій оперувати методами і засобами керівництва, психології керівництва, психології діяльності та інших галузей знань; урахувувати сучасні принципи організації колективу; сприяти добору хормейстерських прийомів, прогнозуванню потреб, оптимізації творчого становлення колективу з генеральною метою – забезпечення керівництва духовним і музично-культурним розвитком школярів.

У ракурсі поставлених завдань вважаємо, що для ефективної практичної діяльності майбутнього вчителя музики важливим є оволодіння методикою стратегічного керівництва колективами учнівської молоді, а саме: методами конструювання сприятливого психологічного клімату в колективі; методами колективного та індивідуального способів прийняття рішення; прийомами поетапної творчої дії; стратегіями репертуарної політики, планування, прийнятті рішень, корекції цілей; методами проєктування, планування, моделювання й організації власної діяльності на засадах ситуативного та мікроситуативного аналізу, методами врахування ризиків.

Такі висновки ґрунтуються на наукових працях, в яких розкриті питання оптимізації освіти з позиції стратегічного керівництва якістю освітнього процесу (О.Баніт, О.Безпалько, О.Бондарчук, Г.Костюк, Л.Кодрашова, О.Кондур, А.Светлорусова та ін.) [6; 9; 14; 79; 80; 82; 142]. Науковці наголошують, що забезпечення цього процесу вкладається в рамки використання сучасних технологій керівництва, сприяння набуттю

студентами ґрунтового специфічного тезаурусу, а, також, необхідністю оволодінням методологією самостійної фахової діяльності.

Слід зазначити, що, пізнаючи особливості діяльності керівника вокально-хорового колективу учнівської молоді, майбутні вчителі музики мають можливість збагатити специфічний вид фахового тезаурусу – стратегічно-управлінський. З урахуванням позиції О.Кондур, можемо констатувати, що інтенсивність формування готовності до керівництва студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів у певній мірі може забезпечити врахування механізмів стратегічного керівництва, а саме: стратегічна діагностика (мікро-макро аналіз); стратегічне планування (цілевизначення, вибір стратегій, розробка альтернатив); стратегічне прийняття рішень; реалізація стратегій (мотивація, процес, дія, творчість); стратегічний контроль та регулювання (моніторинг, контроль реалізації стратегічних рішень, оцінка ефективності реалізації стратегічних рішень, регулювання діяльності за виявленими відхиленнями, розробка корегуючих дій) [80, с. 95-99].

У цьому процесі акцентованого значення набуває якість фахової підготовки майбутніх учителів музики на факультетах мистецтв педагогічних університетів. Яка, згідно Л.Василенко, вкладається в специфіку вокально-хорового навчання та зосереджується на оволодінні студентами знаннями про вікові особливості розвитку та охорони співацького голосу школярів; умінні оцінювати співацького звучання, відповідно до сучасних вимог академічного вокально-хорового інтонування; розвитку вокального слуху учасників дитячих хорів; оволодінні методами вокально-хорового навчання з урахуванням особливостей звукоутворення конкретного вікового цензу; засвоєнні прийомів впливу на процес формування співацького голосу; навичок методичного аналізу репертуарного матеріалу тощо [20, с. 180].

З огляду на це, Л.Василенко вважає, що підготовка студентів на факультетах мистецтв педагогічних університетів забезпечує оволодіння ними «упорядкованими способами взаємопов'язаної діяльності вчителя й

учнів, спрямованої на музичне навчання й виховання школярів та передбачає усвідомлення студентами ролі співу в системі життєдіяльності, загальнокультурного і музичного розвитку особистості, а також вироблення у майбутніх учителів музики умінь застосовувати методи й організаційні форми, адекватні завданням вокального навчання учнів» [20, с.181].

Цілком погоджуючись із позиціями вищезазначених науковців, у свою чергу, вважаємо, що опора у процесі вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики на психологічно-фізіологічний, музично-естетичний, управлінський аспекти роботи зі школярами вікової групи учнівська молодь в значній мірі сприяє введенню студентів у специфіку готовності до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді в фабулі системного набуття професійно-операційного кейсу у взаємодії таких чинників як: вокально-хорова культура, свобода творчості, мистецька рефлексія, вокально-виконавська технологія, стратегії комунікації, прийняття рішення, емпатії, сугестії, аналітичне, художньо-образне, функціональне, системне мислення тощо.

Оскільки концепція готовності до керівництва покладена нами в основу вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики, доцільно доповнити основні ознаки психологічної готовності до складних видів діяльності, визначені В. Поліщук [131], що зумовлені саме специфікою керівництва мистецькою діяльністю. На наш погляд, до основних особистісних характеристик готовності до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді доцільно віднести:

- мотиваційні (інтерес до діяльності, потреба досягнення успіху в діяльності, самореалізації);
- пізнавальні (усвідомлення масштабів, значущості, цінності, перспектив удосконалення вокально-хорової роботи);
- емоційні (наснага, емотивність, емпатія, впевненість в успіху, відповідальність);
- вольові (саморегуляція, зосередженість, стійкість до впливів).

Відповідно, показниками готовності до діяльності керівника вокально-хорових колективів учнівської молоді є:

- кейс знань основ керівництва системами та здатність до його здійснення в майбутній професійній діяльності;
- кейс знань закономірностей формування, функціонування, розвитку колективів учнівської молоді та керівництва їх вокально-хоровою діяльністю;
- прагнення до визначення місії колективу учнівської молоді;
- усвідомлення цілей і потреб мистецького колективу в рамках концепції керівництва за цілями;
- здатність до раціонального патронату вокально-хоровою діяльністю школярів у рамках теорії прийняття рішень;
- спроможність до актуалізації власного досвіду, пов'язаного з прогнозуванням, проектуванням, моделюванням ситуацій вокально-хорового процесу;
- спрямованість до здійснення контролю, діагностики, оцінювання та корекції наявних характеристик вокально-хорової роботи учнівської молоді;
- прагнення до лідерства з метою забезпечення ефективної комунікації у колективі учнівської молоді;
- схильність до рефлексії та самооцінювання;
- спрямованість до забезпечення індивідуального духовного та творчого розвитку учасників вокально-хорових колективів учнівської молоді.

Транспонуючи вищезазначене у лоно завдань дослідження, а саме до пошуку шляхів ефективного формування готовності студентів до керівництва хоровими колективами учнівської молоді, варто наголосити на дещо неоціненному в вокально-хоровому навчанні концепті керівництва як необхідного базису професійної діяльності педагога-музиканта. З цим твердженням корелюють висновки М.Опачко про те, що «процес навчання і виховання розглядається як процес керівництва розвитком особистості, в результаті якого в структурі особистості з'являються новоутворення –

знання, уміння і навички, а також, суспільно-історичний досвід, виражений у вигляді правил і норм поведінки» [121, с. 42].

Ефективним та доцільним, на нашу думку, є застосування у навчальному процесі технік керівництва, що дозволяє оптимізувати вокально-хорове навчання завдяки акцентованому зосередженню студентів на вирішенні масивів завдань через призму керівництва трансформаціями наявних і бажаних характеристик репетиційного процесу з метою якісного просування колективу до визначених вершин творчої майстерності з урахуванням і здійсненням чітких алгоритмічних дій, що забезпечують ефект оптимального керівництва, а саме:

- ефективна конструктивна корпорація, орієнтація на загальний результат, загальний успіх колективної співпраці;
- гнучка, мобільна стандартизація обов'язів і функцій;
- напрацювання колективних цінностей;
- забезпечення високого інтелектуально-творчого рівня взаємодії учасників вокально-хорового колективу, наявність корпоративної спільності;
- демонстрація технік функціонального мислення для постановки завдань колективу (аналіз, пошук, проєкт, вибір, розподіл територій відповідальності тощо).

Ураховуючи позицію А.Козир про те, що готовність забезпечує активний діючий стан майбутніх учителів музики, їх адаптованість до виконання вокально-хорової роботи з учнями [], відповідно об'єкту дослідження, здійснений аналіз дозволив визначити, що *готовність майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді є стійким особистісним утворенням, що базується на певному теоретично-методичному, виконавському досвіді, комплексі спеціальних знань, навичок та включає сукупність цілеспрямовано-скоординованої дії майбутніх учителів музики на вирішення завдань вокально-хорового колективу, яка має циклічний характер, забезпечує отримання продуктів керівництва з підготовки і прийняття рішення,*

реалізації і виконання рішення, контролю і координації, керівницького впливу та становить послідовність завершених етапів вокально-хорової роботи.

Осмислення теоретичних та практичних засад досліджуваного феномена вимагає визначення основних функцій формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді. У цьому зв'язку, варто підкреслити, що В.Безпалько виокремлює чіткі підсистеми керівництва, які на його думку, становлять основні функції діяльності керівника, а саме:

- керівництво діяльністю (визначення послідовності робіт, складання поточного (планування комплексу робіт на певний період) та оперативного плану (деталізація завдань учасникам на місяць, тиждень чи добу); контроль за видами діяльності та змінами);

- керівництво часом (визначення термінів діяльності, розробка календарного плану, контроль);

- керівництво якістю (планування якості, забезпечення якості, контроль);

- керівництво людськими ресурсами (комплектування команди, контроль за виконанням функціональних обов'язків членами колективу, навчання, пошук і залучення додаткових учасників проекту);

- керівництво ризиками (визначення ризиків, планування заходів щодо їх мінімізації, контроль);

- керівництво інформацією (планування зв'язків з різними організаціями, засобами масової інформації, регулювання інформаційних потоків у колективі, визначення видів представлення інформації, представлення результатів) [9, с. 57-58]

Нами досліджено, що особливістю діяльності керівника вокально-хорового колективів учнівської молоді є вирішення завдань функціонування, координації, узгодження творчого процесу. Дана специфіка роботи передбачає одночасне утримання уваги на комплексному вирішенні постаючих завдань, а саме: комунікативних, інформативних, ситуативних,

прийняття рішення тощо. А відтак, основні функції керівника мистецького колективу полягають у прийомі, аналізі, обробці інформації, прийнятті вольових рішень їх трансляції колективу, зворотного зв'язку для отримання запрограмованої якості результатів вокально-хорової роботи.

Ураховуючи позицію Н.Дикань та І.Борисенко про те, що керівництво є функціональним процесом «планування, організації, мотивації та контролю, необхідний для формулювання і досягнення цілей організації» в якому всі «функції взаємодіють між собою, формуючи єдиний процес, безперервний ланцюг взаємопов'язаних дій» (47, с. 17], основними *функціями* готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді нами визначено такі:

- цілевизначальна (формулювання цілей і завдань вокально-хорової роботи);
- інформаційна (пошук, збір, класифікація інформації для досягнення поставлених цілей);
- прогностична (узгодження цілей, масивів, ресурсів, умов для прогнозування скеровуючих рішень);
- проєктувальна (конструювання цілей, плану дії, змісту етапів вокально-хорової роботи);
- організаційно-корпоративна (мотиваційно-емоційне, ціннісно-особистісне заохочення до керівництва вокально-хоровим процесом, ствердження колективного «духу», колективної етики, безбар'єрної комунікації, забезпечення зворотнього зв'язку);
- практиологічна (виявлення специфічних ознак, умов, засобів, методів кваліфікованого керівництва вокально-хоровою діяльністю);
- операційно-координаційна (комплексна стратегія узгодження якісних характеристик хорового звучання відповідно норм і законів хорової звучності, гнучка підтримки режиму продуктивної діяльності, управління колективною динамікою, колективним емоційним станом, координація, узгодження, засоби впливу, корекція, самокорекція);

- контроль-оцінювальна (контроль якості й відповідності конкретним еталонам хорового звучання, оцінювання простору взаємовідносин, оцінювання власних дій);

- адаптивна (адаптація до зміни умов, інтерпретація ситуацій, виявлення впливових чинників, прогнозування можливих ефектів від зміни індикаторів вокально-хорової роботи);

- евристична (оригінальність, самобутність, висока планка творчої результативності).

Кожна із цих функцій, які забезпечують процес формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді, передбачає модифікацію і трансформацію, а у своїй сукупності вони відображають специфіку готовності студентів до самостійного здійснення керівництва вокально-хоровими репетиційним процесом, спрямованого на забезпечення ефективності та результативності у досягненні запрограмованих навчальних цілей колективної діяльності.

Вищезазначене дає можливість підкреслити, що формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді полягає у забезпеченні системності керівницької діяльності на основі функціональної виваженості визначених методологічних основ.

Висновки до першого розділу

Здійснений аналіз теоретико-методологічних основ формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді дозволив зробити такі висновки:

- на основі проведеного аналізу визначено, що готовність до здійснення діяльності є складною якісною характеристикою, прояв якої спричинений чітким усвідомленням особистістю значущості майбутньої професійної діяльності та стійкому бажанні якісно її здійснювати, яка забезпечується певним досвідом та комплексом професійних умінь, пов'язаних із

цілепокладанням, плануванням, реалізацією та виконанням діяльності на належному творчо-професійному рівні;

- встановлено, що керівництво є комплексним процесом впливу на всі компоненти, ресурси, обставини й умови функціонування керованої системи та визначається обсягом місії, компетентністю керівника, характером нагальних перспективних цілей і завдань, які необхідно вирішити шляхом безперервного впливу на учасників для забезпечення оптимального функціонування колективу з метою досягнення запланованих результатів;

- на основі проведеного аналізу з'ясовано, що звернення до теорії керівництва у вокально-хоровому навчанні відкриває можливості для підготовки майбутнього вчителя музики нового типу, наповненого сучасними стратегіями і тактиками керівництва, готового до якісних перетворень мистецького середовища, спроможного досягти певних цілей, реалізація яких потребує координації навчального процесу, виявлення конкретних умов для прийняття рішень, сам процес прийняття рішення, а також форми і методи організації та контролю діяльності вокально-хорових колективів учнівської молоді;

- встановлено, що створення цілісної системи вокально-хорового навчання з метою формування готовності до керівництва майбутніх учителів музики потребує врахування системно-ситуаційного, інформаційно-аналітичного, синергетичного, компетентнісного, партисипативного, аксіологічного, діяльнісно-творчого підходів;

- обґрунтування теоретико-методологічних засад та концептуальних підходів дозволило визначити зміст поняття *«готовність до керівництва»* у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики як виявлення самостійної установки майбутніх учителів музики на планування, організацію, контроль, комунікацію, регулювання, реалізацію програм і мистецьких цілей, що дозволяє здійснювати ефективну координацію вокально-хорового процесу завдяки оперуванню визнаними стратегіями,

тактиками і правилами продуктивного керівництва ситуативними змінами. З точки зору вокально-хорової роботи таке розуміння обтяжується змістом механізмів мистецької дії в емоційно-естетичному, комунікативно-рефлексивному, виконавсько-технологічному, оцінювально-коригувальному аспектах для впровадження в репетиційний процес конкретних хорових параметрів;

- аналіз специфіки готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді дозволив з'ясувати, що опора у процесі вокально-хорового навчання на психологічно-фізіологічний, музично-естетичний, управлінський аспекти вокально-хорової роботи зі школярами вікової групи учнівська молодь в значній мірі сприяє набуттю студентами професійно-операційного кейсу керівництва у взаємодії таких чинників як: вокально-хорова культура, свобода творчості, мистецька рефлексія, вокально-виконавська технологія, стратегії комунікації, прийняття рішення, емпатія, сугестія, аналітичне, художньо-образне, функціональне, системне мислення;

- запропоновано авторське визначення поняття *«готовність майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді»*, яке характеризується як *стійке особистісне утворення, що базується на певному теоретично-методичному, виконавському досвіді, комплексі спеціальних знань, навичок та включає сукупність цілеспрямовано-скоординованої дії майбутніх учителів музики на вирішення завдань вокально-хорового колективу, яка має циклічний характер, забезпечує отримання продуктів керівництва з підготовки і прийняття рішення, реалізації і виконання рішення, контролю і координації, керівницького впливу та становить послідовність завершених етапів вокально-хорової роботи;*

- виокремлено й охарактеризовано основні функції готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді, а саме: цільовизначальну, інформаційну, прогностичну,

проектувальну, організаційно-корпоративну, практиологічну, операційно-координаційну, контрольню-оцінювальну, адаптивну, евристичну.

РОЗДІЛ II

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО КЕРІВНИЦТВА ВОКАЛЬНО- ХОРОВИМИ КОЛЕКТИВАМИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

2.1. Компоненти, критерії, показники та орієнтовні рівні сформованості готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді

Усвідомлення необхідності переосмислення домінівних цілей методичної системи вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики в кордонах новітньої освітньої парадигми сприяє трансформації вектору підготовки студентів на факультетах мистецтв педагогічних університетів з позиції осмислення специфіки керівництва педагогічними системами, зокрема процесами керівництва мистецьким навчанням учнівської молоді. Розуміння цих тенденцій уможливорює формування готовності майбутніх учителів музики до означеної діяльності в рівних долях як педагогічно-виховного, творчо-виконавського так і операційно-тактичного, управлінсько-стратегічного аспектів. У даному контексті, вкрай необхідним є розширення меж вокально-хорового навчання студентів до набуття майбутніми вчителями музики комплексу знань та вмінь продуктивного керівництва колективною мистецькою діяльністю, а відтак, оволодіння організаційно-педагогічними техніками, стратегіями і тактиками організації, керівництва, координації мистецького навчального процесу.

З цієї позиції актуалізується проблема формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді в ракурсі готовності до планування, організації, контролю, кооперації, комунікації, підтримки режиму діяльності, впорядкування завдань і викликів, реалізації програм і цілей колективної творчої дії, що потребує від керівника вокально-хорових

колективів учнівської молоді високого рівня готовності до виконання відповідних дій.

Аналіз означеного феномену у філософському аспекті (В.Андрущенко [174], В.Кремень [85], В.Луговий [95], Ніколаєнко [114]), психологічному (Г.Балл [4], О.Волинчук [21], О.Киричук [67], Г.Костюк [82], П.Лушин [97], В.Моляко [106], М.Смульсон [107]) з позиції готовності особистості до виконання конкретного виду діяльності, а також педагогічному (Н.Батечко [7], К.Баханов [8], О.Волярська [22], Л.Кондрашова [79], Н.Ничкало [115], О.Нужна [117], М.Опачко [121]), мистецько-педагогічному (О.Єременко [159], А.Козир [74], О. Михайличенко [2], Г.Падалка [159], О.Рудницька [139], О.Щолокова [2], Д.Юник [159]) плані фахової підготовки майбутніх учителів музики сприяв визначенню і науковому обґрунтуванню структури готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді. Ознайомлення з науковою думкою знаних вітчизняних і закордонних вчених у галузі мистецької освіти та керівництва мистецькою діяльністю дозволило виявити основні компоненти готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді, що пов'язана з «цілеспрямованою орієнтацією навчального процесу на формування у студентів чіткої позиції керівника-лідера, спроможного переобладнати, узгодити, спрямувати мистецьких процес та досягнути поставлених цілей вокально-хорової роботи» (Гао Десян) [32].

Визначенню факторів, які сприяють розумінню готовності до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді, послугувала позиція Р.Сімко про те, що готовність є психічним станом спрямованості або пристосування можливостей особистості для здійснення цілеспрямованої дії в конкретний момент. Згідно Р.Сімко, готовність до професійної діяльності вбирає наступні компоненти: мотиваційний (інтерес до діяльності, потреба здійснювати діяльність, прагнення успіху в діяльності); пізнавальний (розуміння масштабів завдань, оцінка значущості, генерування варіантів

вирішення, проєктування змін); емоційний (відчуття емоційного піднесення, відповідальності, впевненості в успіху); вольовий (мобілізація сил, подолання сумнівів, самоуправління, зосередження, уникнення впливів) [146, с. 415-425].

При цьому В.Рибалка вважає, що досягнення стану власної психологічної готовності до здійснення конкретної діяльності опосередковується наявністю в особистості напрацьованого операційно-діяльнісного інструментарію та розвиненого інтелектуально-мисленнєвого апарату, наповненого чіткими алгоритмами послідовної професійної дії. Згідно В.Рибалка, процес формування стану психологічної готовності особистості до діяльності проходить наступні стадії: усвідомлення (потреб, вимог, цілей, завдань); осмислення (оцінювання, умови, досвід); визначення (способи дії); прогнозування (процесів, можливостей, результативності); мобілізація (воля, самонавіювання, рефлексія, цілеспрямованість) [136].

Разом із тим, виокремлені В.Стадник і М.Йохна психологічні особливості діяльності керівника в новому ракурсі доповнюють зміст готовності особистості до керівництва колективною діяльністю, принциповими ознаками якої, згідно науковців, є: інформаційна насиченість; поетапна різноманітність діяльності; неалгоритмічний, творчий характер діяльності; прогностичний вектор управлінських завдань; генеральна роль комунікативної функції; психічна напруженість, відповідальність за прийняття рішень [152, с. 41].

Натомість, І. Кулініч серед психологічних якостей керівника виділяє домінівні, які науковець вважає базисними для керівницької діяльності, а саме:

- високі інтелектуальні здібності, проникливість, розважливість, гнучкість, аналітична вдумливість, відкритість до експериментів;
- комунікабельність, повага до людей, схильність до визнання (схвалення), шляхетність, легкість у формуванні активних груп, люб'язність, тактовність, толерантність у спілкуванні;

- здатність до координації спільних дій, підпорядкування інтересів особистості груповим інтересам, сумлінність, почуття обов'язку та відповідальності, вольові якості, енергійність;
- сміливість, швидкість у вирішенні практичних питань;
- емоційна стійкість, стриманість, спокійність, реальна розважливість, стійкість до стресів [87].

У цьому зв'язку, концептуального наголосу набуває позиція М.Чепіль та Н.Дудник про те, що готовність педагога до професійної діяльності передбачає ґрунтовну «роботу на собою, професійними і комунікативними вміннями, виробленням та вдосконаленням власних ціннісних орієнтирів» [181, с. 35]. У систему готовності до професійної діяльності науковці закладають такі компоненти: мотиваційний (пул мотивів, відповідних цілям і завданням конкретної діяльності); когнітивний (пул знань, необхідних для здійснення конкретної діяльності); операційний (пул вмінь та навичок практичного здійснення конкретної діяльності); особистісний (пул особистісних якостей, необхідних важливих для виконання конкретної діяльності).

Разом із тим, В.Галузинський розглядає готовність як особистісну характеристику й інтегративну властивість, що дозволяє успішно вирішувати професійні завдання. Учений певен, що при визначенні структури готовності до професійної діяльності студентів необхідно враховувати «її діяльнісну природу та соціальну обумовленість, що розкривається через інтеграцію функцій, змісту професійної діяльності та змістовно-цільовий і процесуально-оцінний елементи» [26, с. 132].

Впритул до проблеми дослідження готовності студентів до керівництва колективами наблизився Р.Троцький, зокрема визначена дослідником компонентна структура готовності до управлінської діяльності, забезпечує її формування в процесі фахової підготовки. Згідно Р.Троцького такими компонентами є: мотиваційно-ціннісний (сформованість ціннісних установок, мотивів і потреб до здійснення, виконання управлінської

діяльності, активної позиції щодо набуття знань, умінь управління з урахуванням специфіки фаху), понятійно-змістовий (оволодіння знаннями з теорії і практики управлінської діяльності, чинниками прийняття управлінських рішень, поетапності та психолого-педагогічних механізмів ефективної управлінської діяльності), операційно-діяльнісний (формування управлінських, організаційних, проєктивних, комунікативних умінь), емоційно-вольовий (сформованість здатності до самоаналізу, самооцінки, самовдосконалення, самоаналізу, емоційно-вольового оцінювання) [166, с. 121-126].

Безпосередньо наближеною до досліджуваного наукового завдання вважаємо позицію А.Козир щодо визначення структури професійної майстерності учителів музики як «цілісного відносно стійкого особистісного утворення» [74, с. 305], важливими складовими структури якого науковець визначає взаємозв'язок наступних компонентів: мотиваційного, компетентнісного, критично-рефлексивного, креативного, діяльнісно-вольового [74, с. 305]. Акцентуючи увагу на проблемі готовності в теорії та практиці підготовки майбутніх учителів музики до керівництва хоровим колективами А.Козир стверджує, що готовність до керівництва хоровим колективами виявляється в здатності майбутніх учителів музики до організації, виконання і регулювання навчального хорового процесу, зумовлюється системою методів і прийомів та забезпечується кейсом професійних знань [74].

Підхоплюючи позицію знаного науковця, Л.Ліхницька проводить думку про те, що готовність до мистецької навчальної діяльності є продуктом багатьох факторів (цілей, активів, систем, включень, баз тощо). Л.Ліхницька стверджує, що компоненти готовності виступають в якості ознак її сформованості та виокремлює в структурі готовності до інноваційної діяльності майбутнього вчителя музики такі компоненти: мотиваційно-орієнтаційний (характер ставлення до інноваційної діяльності; направленість особистості педагога; наявність моделі даної діяльності), змістовно-

операційний (рівні системних знань; технологічність; досвід здійсненні даної діяльності), оцінно-рефлексивний (самооцінка власної готовності до здійснення діяльності; самокорекція; самоаналіз) [159, с. 373-379].

Питання формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді доцільно розглядати перш за все з позицій технології керівництва колективом у циклічній взаємозумовленості компонентів керівництва які забезпечують формування способів керівницького впливу та відображають сукупність скоординованих по цілям, задачам, часовому проміжку дій та заходів, спрямованих на досягнення певної мети вокально-хорової діяльності учнівської молоді, що об'єднує знання і досвід студентів, отримані в процесі фахової підготовки і долучає до технологічно-творчого керівництва вокально-хоровим процесом.

Керуючись положеннями проаналізованої науково-методичної літератури з проблеми дослідження, пов'язаної з визначенням структурних компонентів, критеріїв, показників та орієнтовних рівнів готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді, а також, урахуваючи сучасні вимоги до випускників ЗВО мистецького спрямування щодо «нагальності орієнтації фахової підготовки на формування у студентів чіткої позиції керівника-лідера, спроможного переобладнати, узгодити, спрямувати мистецьких процес та досягнути поставлених цілей вокально-хорової роботи» (Гао Десян) [32], нами були виділені такі її структурні компоненти: *мотиваційно-вольовий, когнітивно-комунікативний, операційно-рефлексивний, творчо-регулятивний*. До кожного визначеного компонента розроблено відповідні критерії та показники, охарактеризовано орієнтовні рівні які в подальшій дослідній роботі дозволять об'єктивно визначити параметри готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді.

Мотиваційно-вольовий компонент забезпечує сформованість мотивів, потреб, поведінкових спрямувань, ціннісних переконань, вольових устремлінь майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді. Адже, мотивація, «спонукає до діяльності, задає параметри діяльності, спрямовує діяльність на досягнення певних цілей» (О.Юрков) [190, с. 108].

Особливого акценту в змісті цього компонента набуває потреба і волевиявлення майбутніх учителів музики до виконання функцій керівника вокально-хорового процесу, бажання реалізувати власний потенціал у майбутній професійній діяльності керівника вокально-хорових колективів учнівської молоді, що є достатньою причиною для стимуляції мотиваційно-вольової сфери студентів факультетів мистецтв для досягнення професійної майстерності у вокально-хоровій справі, а, також, оволодіння тактиками і стратегіями керівництва дитячими мистецькими колективами.

У зміст даного компонента закладений ґрунтовний пласт освоєння студентами художньо-ціннісного контексту музичного мистецтва, що включає сформовану готовність майбутніх учителів музики до трансляції ціннісних аспектів вокально-хорової діяльності до тлумачення спектру ціннісних характеристик загальнокультурних надбань під час керівництва вокально-хоровим процесом.

Підґрунтям для розробки мотиваційно-вольового компонента постали наукові теорії та концепції з проблеми співвідношення мотивації з психологічними особливостями А.Маслоу (теорія потреб: життя, зв'язки, самозростання) [212], Д.Макклеланд (концепція досягнення, успіху, влади) [224], Є.Мейо (школа гуманних взаємовідносин) [116], А.Шопенгауер (принципи достатньої причини), [215], Ю.Пачковський (теорія прагнення до успіху та уникнення невдачі) [125]. Заломлення наукового пошуку на аналіз наукових праць з психології музичної діяльності [11; 49; 111; 155] дозволив акцентовано підкреслити вагомість мотиваційно-вольового компонента в процесі формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва

вокально-хоровими колективами учнівської молоді, який сублімує в собі основні важелі мотивації досягнення успіху, самореалізації у творчості, саморозвитку, самовдосконалення у сфері керівництва мистецькою діяльністю.

Означений компонент обумовлює ступінь розвитку в майбутніх учителів музики прагнення до оволодіння знаннями, уміннями і навичками, базовими для керівництва вокально-хоровими колективами, що свідчить про розуміння студентами цілей навчальної діяльності їх спрямованості на оволодіння тактиками керівництва та організації вокально-хорової роботи учнівської молоді. Основою окресленої спрямованості є система відношень до вокально-хорового мистецтва, його ціннісно-культурних надбань, до розуміння колективу як мистецької спільноти, що потребує лідера – організатора, керівника, вольового двигуна творчого поступу і розвитку мистецького колективу, до самовизначення у майбутній професійній діяльності як творчої особистості, здатної до переобладнання навчального мистецького середовища у процесі прийняття вольових керівницьких рішень.

До основних складових мотиваційно-вольового компонента готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді доцільно віднести:

- інтерес до вокально-хорового мистецтва і засобів керівництва хоровими колективами школярів;
- установку на значущість керівництва як основного елементу навчального вокально-хорового процесу, що становить його головний зміст;
- осягнення змісту процесу керівництва як обсягу компетентності керівника та викликами-проблемами, які належить вирішити шляхом впливу на вокально-хоровий колектив учнівської молоді;
- прагнення до визначення цілей, які мають бути досягнуті вокально-хоровим колективом у певний відрізок часу;
- намагання покращити якість мистецьких показників вокально-хорової роботи завдяки цілеспрямованому впливу для досягнення встановлених

цілей;

- сформованість власної вольової позиції як керівника вокально-хорового колективу учнівської молоді.

Тому, основним критерієм мотиваційно-вольового компонента готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді нами визначена *ступінь сформованості у студентів позитивного ставлення до діяльності керівника вокально-хорових колективів*. Показниками розробленого критерію є: прояв стабільного інтересу майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи; вияв прагнення самостійно визначати цілі, завдання, пріоритети керівництва вокально-хоровими колективами.

Когнітивно-комунікативний компонент є наступним в структурі готовності студентів до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді, який виступає теоретичною основою керівницьких дій майбутніх учителів музики. Виокремлення цього компонента в означеній структурі визначається необхідністю «пошуку джерел звідки походить інтелектуальний авторитет наших понять» (М.Бойченко) [174, с. 160], накопичення загальних, художніх, фахових знань, освоєння інформаційних ресурсів вокально-хорової діяльності у плідній єдності важелів і стратегій керівництва нею.

Тому когнітивно-комунікативний компонент передбачає наявність фахової грамотності студентів у педагогічно-виконавському й технологічно-керівницькому аспектах для вирішення завдань навчального вокально-хорового процесу. До яких відноситься: володіння системою знань про технологію керівництва мистецьким процесом; знання норм і правил роботи з інформацією, дотичною до суті діяльності керівника мистецького колективу учнівської молоді; володіння стратегіями корегування інформаційних потоків навчального мистецького процесу; сформованість аналітично-критичного мислення для пошуку, операційної обробки,

кодування, трансляції мистецької інформації та презентації інформаційних даних.

Когнітивно-комунікативний компонент передбачає, також, ґрунтовну й всебічно напрацьовану студентами базу фахових і міжпредметних знань, зокрема в галузі мистецької освіти, вокально-хорової технології, теорії керівництва й прийняття рішення, організації й керівництва колективами, що сприяє здійсненню продуктивної комунікації та забезпечує діапазон перспектив у майбутній діяльності керівника вокально-хорових колективів учнівської молоді. У цьому виявляється цілісність процесу, метою якого є сформованість психологічної установки майбутніх учителів музики до засвоєння комплексу музично-теоретичних, психолого-педагогічних, управлінсько-організаційних, мистецько-виконавських знань, умінь та павичок, необхідних для ефективного керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді.

З урахуванням позиції С.Гончаренка про визначення дефініції «комунікація» (від лат. «communico» – з'єдную, повідомляю) як смислового аспекту взаємодії, спілкування, обміну інформацією [41, с. 233], спираємося, також, на думку О.Баніт про те, що комунікація «відображає дуальні процеси: 1) знання, розуміння, застосування систем і технічних засобів комунікації для отримання, фіксації, зберігання, обробки інформації; 2) досвід інформаційного обміну, передачі інформації завдяки формам і способам спілкування» [6]. Це уможливорює осмислення комунікації як піраміди законів, правил, принципів, стилів, форм взаємодії, яка комплексно забезпечує ефективне керівництво вокально-хоровими колективами учнівської молоді на всіх етапах репетиційної роботи.

Когнітивно-комунікативний компонент вбирає здатність студентів до комунікації на паритетних засадах творчого партнерства і колективної взаємодії; охоплює вміння приймати, обробляти й трансформувати інформацію творчого, художнього, музично-ціннісного, технологічно-хорового гатунку. А відтак, логічно й чітко застосовувати прийоми аналізу,

аргументації, переконання, трансферу інформації мистецького, психологічного, діалогічного характеру, що уможлиблює встановлення продуктивно-творчого корпоративного середовища з учнівським мистецьким колективом завдяки напрацьованим маркерам власного стилю спілкування.

Акцентуючи увагу на комунікативній складовій, визначений компонент забезпечує спрямування майбутніх учителів музики до освоєння стратегій комунікації з навчальним хоровим колективом завдяки активізації особистісних ресурсів студентів (психофізіологічних, інтелектуальних, творчо-виконавчих, харизматичних, артистичних тощо) для налагодження навчального простору продуктивної корпорації, а саме: концентрації, прийняття-обробки-трансферу інформації, швидкості реакції, перцепції, емпатії, пам'яті, уваги тощо.

У своєму змісті когнітивно-комунікативний компонент забезпечує спрямування майбутніх учителів музики до освоєння узагальнених алгоритмів комунікації, узгоджувальних засобів досягнення мети в комунікації з колективом, напрацювання власного стилю комунікації з навчальним вокально-хоровим колективом, що надає можливість студентам факультетів мистецтв педагогічних університетів опанувати стратегії комунікації і тактики їх реалізації у процесі підготовки до керівництва вокально-хоровими колективами школярів.

Значимість когнітивно-комунікативного компонента в структурі досліджуваного феномена акцентується в наукових працях О.Бобало [12], Н.Хамітова, В.Шинкарука [175], А.Тан [216], Р.Харріса [116], в яких представлені моделі комунікативної особистості, комунікативний паспорт особистості, теорія комунікації, трансакційна модель комунікації, концепція психології масових комунікацій.

Тому, розкриваючи зміст когнітивно-комунікативного компонента в структурі готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді, ми відокремлюємо комунікативний аспект готовності студентів до визначеної діяльності, який

уособлює в собі спрямування студентів до «створення в колективі сприятливого психологічного клімату, в структурі якого домінує моральна складова, яка об'єднує відношення до спільної справи, до своїх обов'язків, мотивацію спільної творчої діяльності» (Гао Десян) [27]. Оскільки, обов'язковою умовою керівництва творчим колективом є наявність у керівника комунікативних якостей, що постійно розвиваються в неперервному процесі заохочення школярів до хорової творчості під час координації всіх репетиційних елементів.

Означений компонент свідчить про здатність студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів застосовувати фахові уміння, що зумовлюють якість здійснення керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді. Разом із тим, визначає рівень здатності студентів проєктувати процес керівництва вокально-хоровими колективами, процедуру прийняття, планування та реалізації керівницьких рішень, володіння основними формами та методами здійснення керівницької діяльності; реалізації положень загальної і мистецької педагогіки та вокально-хорової технології у колективній діяльності з учнівською молоддю, практичного впровадження основних завдань, функцій, принципів керівницької діяльності, які визначають ефективність діяльності керівника вокально-хорових колективів учнівської молоді.

Структурно когнітивно-комунікативний компонент готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді наповнений наступними складовими:

- напрацьованим кейсом загальних, міжпредметних, фахових знань;
- знанням правил керівництва освітніми системами;
- прийомів обробки й трансляції інформації;
- знань з психології для відображення психологічних характеристик колективу учнівської молоді;
- знання характеристик каналів творчої комунікації з колективом;
- умінням прогнозувати зміни психологічного клімату в колективі,

зокрема в екстремальних ситуаціях творчо-виконавського напруження;

- знанням правил узгодження комунікативних бар'єрів, стресостійкість;
- знання основних елементів загальної, художньої, хорової культури для визначення параметрів комунікативної ситуації;
- знання різновидів діалогу для активізації інтелектуально-вольової взаємодії;
- знання норм та правил сугестії для застосування в різних комунікативних ситуаціях;
- знання критеріїв та методів оцінювання колективної і власної відповідності комунікативній ситуації в різних параметрах керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді.

Провідним критерієм когнітивно-комунікативного компонента готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді визначаємо *міру накопичення студентами системних знань у сфері керівництва навчальними вокально-хоровими колективами.*

Також розроблені показники означеного критерію, якими є: наявність уміння проектувати параметри репетиційного процесу, обирати доцільні методи виконання професійних дій; здатність чітко визначати об'єкти комунікативного впливу відповідно до контингенту школярів.

Операційно-рефлексивний компонент готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді свідчить про розвиток самостійно-діяльнісних навичок у студентів, умінь самостійно приймати рішення щодо втілення задумів-проектів роботи з вокально-хоровим колективом, орієнтуватися в інформаційному просторі, застосовувати критичне мислення для досягнення запланованих результатів, які узгоджуються з психологічними та художньо-творчими вимогами до керівництва вокально-хоровим процесом, оскільки «діяльність особистості курується змістом завдань, наповнених вимогами оточуючого середовища» (А.Дакворт) [44].

Даний компонент виявляється в структурованому мистецько-керівницькому тезаурусі; накопиченні студентами умінь проектувати зміст і перебіг навчального репетиційного процесу; у свідомому здійсненні майбутніми вчителями музики конкретних керівницьких дій відповідно наявних ситуацій і викликів. У своєму змісті цей компонент вбирає сукупність умінь і навичок застосування комплексу фахових знань, професійного тезауруса, розширеного світогляду й ерудиції у практиці діяльності керівника навчальних мистецьких колективів; особистісно-творчу спрямованість до самовдосконалення й вдосконалення навчального мистецького процесу в мобільних умовах перетворення й змін; креативність; харизму; цілеспрямованість на результат.

Визначаючи дієвість операційно-рефлексивного компонента готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді ми спирались на твердження А.Еріксона та Р.Пула про необхідність цілеспрямованості на досягнення професіоналізму, що потребує налагодження і рішучості пройти «шлях до вершини» [51]; Р.Хауса щодо конструювання шляхів «руху до мети» [116]; А.Дакворт про ентузіазм і наполегливість «покрокової дії досягнення мети» [44]; В.Юшина про фактори керівництва [191].

Основою операційно-рефлексивного компонента готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді є здійснення функцій технологічного забезпечення системи керівництва мистецьким процесом, зокрема, аналізу та діагностики, прогнозування потреб та можливостей вокально-хорового колективу, конструювання процесуального образу та його діяльнісного втілення, самоконтролю ефективності керівницьких впливів та взаємодій. У нашій роботі, зокрема, даний компонент виявляється у всебічному формуванні у студентів діяльнісної позиції в режимі моніторингу, безупинного поповнення інформації про трансформації вокально-хорового репетиційного процесу, узгодження й корекції прийнятих рішень, оперативному реагуванні на зміни

корпоративно-виконавських характеристик, мобільній переорієнтації на вирішення найбільш актуальних завдань у конкретних ситуаціях з урахуванням пріоритету й генеральних цілей вокально-хорової роботи.

У зміст означеного компонента закладений домінівний концепт про освоєння студентами специфіки діяльності керівника вокально-хорових колективів учнівської молоді з позиції визначення її ефективності, а саме: підготовка та прийняття рішень, відповідних умовам мистецького навчального середовища; оптимізація процесів інформаційного забезпечення прийняття керівницьких рішень; збір та аналіз інформації, нагальної для прийняття керівницьких рішень; наповнення кейсу даних про виконавсько-технічний досвід мистецького колективу; контроль поточного стану виконавських можливостей колективу; моніторинг викликів і загроз (виконавсько-технічних, фізіологічних, психологічних, середовищних тощо) для корекції конкретних рішень.

У змісті операційно-рефлексивного компонента готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді закована саморегуляція та професійна рефлексія студентів у категоріальній єдності волі, свободи, рефлексії, самооцінки, цілеспрямованості до активізації інтелектуально-вольових зусиль на здійснення самоконтролю власної дії. Підтвердженням даного твердження є наукові погляди П.Гончарук [165], В.Рибалки [136], В.Розова [137], Ю.Трофімова [165] та інших вчених про ймовірність творчої самореалізації особистості виключно за умови сформованої здатності демонструвати волю й цілеспрямованість вольових устремлінь на здійснення конкретної дії, що є основою саморегулятивних процесів. У даному контексті, вчений В.Розов, розглядаючи саморегуляцію як взаємозалежний процес оцінювання і самооцінювання адаптивних індивідуально-психологічних властивостей особистості, доводить, що «саморегуляція є процесом самооцінювання якості й доречності вольових зусиль та пов'язана з цілепокладанням (трампліном до самостійних професійних дій) і технологічністю (суцільний контроль за

перебігом діяльності), самоаналіз вчасності релаксації (послаблення) або (посилення) власних дій» [137, с. 38].

Закодована у змісті цього компонента рефлексія, наповнена інтелектуальним напруженням в рамках здійснення майбутніми вчителями музики прийомів функціонального аналізу для всебічного самооцінювання власної керівницької дії в системі відношень творчість-керівництво-учнівська молодь сприяє отриманню проміжних етапних репетиційних перемог та визначенню шляхів подальшої вокально-хорової роботи учнівської молоді.

У рамках операційно-рефлексивного компонента найбільш чітко проявляється цілеспрямовано-послідовна специфіка діяльності керівника вокально-хорових колективів учнівської молоді, що виявляється у певній сукупності творчо-інтелектуальних та виконавсько-керівницьких дій, а саме: з моніторингу навчального вокально-хорового ландшафту; інформаційного тезаурусу; оцінки ризиків; визначення цілей; прийняття рішення; рефлексії діяльнісно-технологічного втілення задуму в практичній репетиційній і концертній роботі; оцінка і корекція мобільності і творчої відповідності отриманих результатів запланованим очікуванням.

З іншого ракурсу, даний компонент характеризує готовність майбутніх учителів музики здійснювати рефлексивне керівництво власною діяльністю, а також, діяльністю навчального колективу в цілому, завдяки акцентуації особистісних емоційно-емпатійних, оцінювально-корекційних і вольових проявів. Послідовність дій, які сприяють досягненню запланованих цілей вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики в рамках операційно-рефлексивного компонента є сформовані вміння керівництва як результат функціональної готовності до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді – аналітичні, проєктивні, прогностичні, евристичні, комунікативні, організаційні, оцінювальні, контролюючі, рефлексивні.

Структурно операційно-рефлексивний компонент готовності майбутніх

учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді наповнений наступними складовими:

- спрямованість на самореалізацію і саморозвиток завдяки підвищенню статусу ефективності керівницької діяльності у навчальному вокально-хоровому просторі;
- демонстрація аналітичного мислення з аналізу, прогнозування, обґрунтування і вибору оптимальних шляхів вирішення мистецьких завдань для прийняття та реалізації керівницьких рішень;
- проєктування змісту і форм керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді;
- оперування основними прийомами, методами та стратегіями керівництва мистецькими колективами учнівської молоді;
- знання методів самооцінювання власної керівницької дії.

Основним критерієм операційно-рефлексивного компонента готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді нами визначено *ступінь розвиненості умінь студентів оперувати засобами, методами й формами керівництва вокально-хоровою діяльністю*. Показниками даного критерію визначено: спроможність до ефективного керівництва, трансферу інформації, впровадження систем контролю, розробки й прийняття управлінських рішень; здатність до критичного оцінювання власних дій в умовах реалізації поліваріантних рішень керівництва вокально-хоровим колективом.

Творчо-регулятивний компонент сприяє активізації творчого потенціалу майбутніх учителів музики, що відображає творчість особистості керівника вокально-хорових колективів учнівської молоді як найважливішу професійну якість. Він акумулює в собі сукупність теоретичних знань, практичних умінь володіння технологіями керівництва мистецькими колективами, творчими креативними якостями, зорієнтованими на високу професійну готовність майбутніх учителів музики до ініціативно-продуктивної діяльності керівника мистецького гурту.

Творчо-регулятивний у структурі формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді представлений творчим наповненням основоположних базисів вокально-хорової роботи, усвідомленням оригінальності її здійснення як творчого процесу, функціонуючого в просторі творчої самореалізації завдяки інтерпретації, співтворчості, відповідності, результативності тощо. Адже, результативність діяльності керівника вокально-хорового гурту визначається рівнем презентованої якості мистецького виконання, а також, оптимальності розроблених і впроваджених систем діагностики, контролю, оцінювання та загальноприйнятних принципів керівництва колективами.

Тому цей компонент акумулює здатність до усвідомлення студентами специфіки вокально-хорової роботи з колективами учнівської молоді як виду творчої діяльності, до критичного оцінювання процесуального ходу роботи над вокально-хоровими творами, до гнучкого маневрування в репетиційній роботі, до результативно-творчого керівництва дитячою хоровою творчістю; до свідомо-креативного підбору репертуару для концертних програм та інших творчих заходів.

Творчо-регулятивний компонент структури готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді опирається на постулати науковців про педагогічну творчість, професійну гнучкість і мобільність (В.Галузинський, Н.Гузій, М.Євтух, А.Кузьмінський, Б.Новикова, В.Омелянко, О.Отич, І.Топчієвої та ін.) [26; 43: 86; 116; 123; 164] у комплексному оперуванні нормами, алгоритмами розв'язання нестандартних і проблемних викликів, що потребує від студентів невсипущої уваги, творчої мобілізації, професійної гнучкості та мобільності. Адже творчість, «яка демонструє справність, універсальність та ефективність розв'язання завдань майбутніми вчителями музики набуває евристичного аспекту, стає виразним корелятором особистісної винятковості та необхідна для поступу у майбутнє, створення нових ідей, нових продуктів діяльності» (І.Топчієва) [164]. Підхоплюючи дану тезу, дослідниця Лінь Є розглядає

творчість як основний критерій формування підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами, а педагогічну творчість визначає як особистісно-зорієнтовану взаємодію мистецького колективу, «зумовлену специфікою психолого-педагогічних взаємовідносин і спрямовану на формування творчої особистості школяра та підвищення рівня творчої педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики» [91]

Цей компонент акцентує творчий характер діяльності керівника вокально-хорових колективів учнівської молоді, що потребує активізації творчого мислення, наповненого важелями алгоритмів і дієвих мисленневих форм, трансформації мистецько-педагогічної інформації її обертання й швидкого оперування в різний спосіб. У чому й закладено основний зміст діяльності керівника вокально-хорового колективу – трансформація мистецько-інформаційного простору через власний досвід для віднайдення колективного змісту вокально-хорової діяльності з урахуванням музичних потреб, смаків та мистецьких уподобань учнівської молоді. З огляду на це цілком слушною є думка М.Євнуха про те, що важливою підвалиною творчості педагога є психолого-педагогічне мислення [26].

Необхідність творчо-регулятивного компонента в структурі готовності студентів до керівництва вокально-хоровими колективами зумовлюється низкою чинників, а саме: пізнанням інструментарію керівницької діяльності; задоволеністю власною вокально-хоровою діяльністю, прагненням досягти в ній вагомих результатів; самостійністю у виборі необхідних прийомів вокально-хорової роботи, наполегливістю у подоланні труднощів; здатністю узгоджувати власні дії відповідно викликам роботи з колективами учнівської молоді; усвідомленням власного емоційного стану, самоповагою і впевненістю; стійкістю у стресових ситуаціях; наявністю індивідуального стилю керівництва мистецьким колективом як характеристики творчого потенціалу майбутніх учителів музики; розумінням творчого характеру керівницької діяльності, інноваційністю, оригінальністю розв'язання наявних

завдань, відкритістю до змін і маневрування; демонстрацією харизми, артистичності, потенціалу (творчого, організаційно-вольового, музичного тощо), творчого мислення, фахових умінь, специфічних якостей керівника мистецького навчального колективу.

Творчо-регулятивний компонент готовності студентів до керівництва представлений наскрізним оцінювальним базисом, що актуалізує здатність студентів до оцінювання колективної вокально-хорової роботи з метою контролю якості, оцінки ризиків, з'ясування причин недоліків, аналізу й корекції засобів впливу, трансформації й модифікації, реформування власних дій відповідно нових обставин, визначення операційного інструментарію творчої дії для досягнення мети колективної діяльності учнівської молоді.

Творчо-регулятивний компонент опосередкований аспектом керівництва творчістю вокально-хорових колективів у взаємозв'язку всіх стратегій і тактик керівництва, а саме: володіння методами ефективного оцінювання керівництва; збору та обробки інформації, розробки та впровадження систем контролю; принципів керівництва колективом учнів; володіння техніками керівництва для корекції та регулювання конфліктних ситуацій; оперування засобами, методами й формами діяльності керівника мистецького гурту, прогнозування наслідків тощо.

Творчо-регулятивний компонент забезпечує готовність студентів до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді у взаємозв'язку цілевизначення; диференціації наявного з бажаним, самоконтролю з взаємоконтролем; забезпечення мобільності змін відповідно виявлених недоліків; оперативний пошук оптимальних шляхів реконструкції тощо. Відповідно важливим у змісті даного компоненту вважається необхідність врахування й оцінки ризиків, що можуть виникнути за результатами здійсненої корекції для ефективності вирішення поставлених завдань, для досягнення результатів у вокально-хоровій роботі, а відтак оволодіння студентами технологію досягнення успіху в керівництві мистецькими навчальними колективами.

Оцінювання результативності керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді відбиває процесуальний характер дії студентів з точки зору її ефективності, творчих та керівницьких підходів, що визначає основу комплексу специфічних знань та вмінь, які входять у творчо-регулятивний компонент готовності до керівництва майбутніх учителів музики, а саме:

- знання методів функціонального аналізу з метою виявлення недоліків як власної керівницької діяльності так і вад виконавсько-корпоративного процесу;

- знання стратегій оцінювання для ефективно-результативного здійснення керівницької діяльності;

- широкий тезаурус для внесення коректив з метою підвищення ефективності вокально-хорової роботи;

- креативність як базова риса майбутнього вчителя музики в якості суб'єкта творчого керівництва;

- індивідуальний стиль керівницької діяльності як характеристика творчого потенціалу майбутнього вчителя музики.

Основним критерієм творчо-регулятивного компонента готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді нами визначено *міру здатності студентів до здійснення творчих мистецьких і педагогічних дій у процесі вокально-хорового навчання.*

Показниками даного критерію визначено:

- уміння здійснювати оцінку ризиків, демонструвати творчу педагогічну дію на контрольно-регулятивній основі;

- здатність студентів виявляти фактори впливу на мистецький процес, узгоджувати їх з метою і результатом вокально-хорової роботи.

Схематично структура готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді зображена на рис. 2.1.



Рис. 2.1 Компоненти, критерії, показники готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді

Представлений інтегрований комплекс вищезазначених структурних компонентів та їх критеріїв і показників сублімує в собі всі аспекти формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді. А, також, розширює спектр професіограми майбутніх учителів музики, уможливлюючи розвиток професійних здібностей серед яких найважливіше місце посідають навички адаптації знань до наявних потреб керівництва мистецьким процесом, активно-вольової дії та виважено-оперативного прийняття рішення, творчої корпоративної взаємодії, володіння інструментарієм керівництва, стратегіями облаштування творчого процесу, інтелектуальною активністю з демонстрацією прийомів функціонального, критичного й творчого мислення, готовності до творчого переобладнання навчальних мистецьких реалій у продуктивне русло.

Взаємозв'язок комплексу структурних компонентів забезпечує єдність мотиваційної готовності студентів у єдності знань про специфіку вокально-хорової роботи та способів керівництва нею, навичок та вмінь керівницької діяльності, спрямованість майбутніх учителів музики на реалізацію ефективного керівництва у сфері колективної вокально-хорової діяльності учнівської молоді.

На основі проведеного теоретичного дослідження, яке сприяло визначенню комплексу провідних мотивів, знань та вмінь, необхідних для здійснення керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді, а також, визначення компонентної структури, критеріїв та показників готовності студентів до зазначеної діяльності констатуємо, що:

- *мотиваційно-вольовий* компонент виражає сформованість інтересу студентів до вокально-хорового мистецтва і засобів керівництва хоровими колективами школярів; установку на значущість керівництва як основного елементу навчального вокально-хорового процесу, що становить його головний зміст; осягнення змісту керівництва як процесу узгодження викликів-потреб; прагнення до визначення цілей, які мають бути досягнуті

вокально-хоровим колективом у певний відрізок часу; бажання покращити якість мистецьких показників вокально-хорової роботи завдяки цілеспрямованому впливу для досягнення встановлених цілей; сформованість власної вольової позиції як керівника вокально-хорового колективу учнівської молоді;

- *когнітивно-комунікативний* компонент забезпечує напрацьований кейс загальних, міжпредметних, фахових знань у студентів; знання загальної, художньої, вокально-хорової культури; знання правил керівництва освітніми системами; прийомів обробки й трансляції інформації; знання з психології; знання характеристик каналів творчої комунікації з колективом; знання правил узгодження комунікативних бар'єрів; знання різновидів діалогу для активізації інтелектуально-вольової взаємодії; знання норм та правил сугестії; знання критеріїв та методів оцінювання колективної і власної відповідності комунікативній ситуації в різних параметрах керівництва;

- *операційно-рефлексивний* компонент характеризує спрямованість студентів на самореалізацію у керівницькій діяльності; сформованість аналітичного мислення з аналізу, прогнозування, обґрунтування і вибору оптимальних шляхів вирішення мистецьких завдань для прийняття та реалізації керівницьких рішень; спроможність до проєктування змісту і форм керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді; здатність до оперування основними прийомами, методами та стратегіями керівництва; знання методів самооцінювання власної керівницької дії;

- *творчо-регулятивний* компонент дозволяє визначити готовність студентів до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді; володіння методами функціонального аналізу з метою виявлення недоліків як власної керівницької діяльності так і вад виконавсько-корпоративного процесу; стратегіями оцінювання для ефективно-результативного здійснення керівницької діяльності; широким тезаурусом для внесення коректив з метою підвищення ефективності вокально-хорової роботи; установки на креативність як базової риси творчого керівництва; сформованість

індивідуального стилю керівницької діяльності як характеристики творчого потенціалу майбутніх учителів музики.

Для подальшого діагностування комплексу структурних компонентів означеного феномена та існуючих рівнів готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді було визначено, що *мотиваційно-вольовий* компонент, в основу якого закладений критерій *ступінь сформованості у студентів позитивного ставлення до діяльності керівника вокально-хорових колективів* вимірювався конкретними показниками, а саме: прояв стабільного інтересу майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи; вияв прагнення самостійно визначати цілі, завдання, пріоритети керівництва вокально-хоровими колективами.

Когнітивно-комунікативний компонент, в основу якого закладений критерій *міра накопичення студентами системних знань у сфері керівництва навчальними вокально-хоровими колективами* вимірювався наступними показниками: наявність уміння проєктувати параметри репетиційного процесу, обирати доцільні методи виконання професійних дій; здатність чітко визначати об'єкти комунікативного впливу відповідно до контингенту школярів.

Операційно-рефлексивний компонент, основу якого становить критерій *ступінь розвиненості умінь студентів оперувати засобами, методами й формами керівництва вокально-хоровою діяльністю* вимірювався такими показниками: вияв студентами системних знань щодо ефективного керівництва, збору і обробки інформації, впровадження систем контролю, розробки й прийняття управлінських рішень; здатність до критичного оцінювання власних дій в умовах реалізації поліваріантних рішень керівництва вокально-хоровим колективом.

Творчо-регулятивний компонент, в основу якого закладений критерій *міра здатності студентів до здійснення творчих мистецьких і педагогічних дій у процесі вокально-хорового навчання* вимірювався за показниками: уміння здійснювати оцінку ризиків, демонструвати творчу педагогічну дію

на контрольно-регулятивній основі; здатність студентів виявляти фактори впливу на репетиційний процес, узгоджувати їх з метою і результатом вокально-хорової роботи.

Орієнтація на компонентну структуру, а також, обґрунтовані критерії та показники сформованості готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді дають можливість спрогнозувати рівні досліджуваної якості – високий, середній, низький. Ураховуючи характеристики компонентів структури в їх взаємозв'язку, вважаємо доцільним охарактеризувати зміст кожного рівня, якого орієнтовно можуть досягти майбутні вчителі музики. Розраховуємо також на можливі результати діагностування стану сформованості готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді за визначеними критеріями.

Вважаємо за потрібне акцентувати увагу на тому, що означені рівні є можливо виокремленими орієнтирами для діагностування, а варіантів проявів досліджуваної сформованості готовності за окремими показниками може бути значно більше, що передбачає гнучке діагностування з метою визначення переваг у проявах конкретних показників для фінального оцінювання. Якісна характеристика рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді подана в табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Рівні сформованості готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді

Рівні Критерії	Низький	Середній	Високий
Ступінь сформованості студентів позитивного ставлення до діяльності керівника	Виявляється в інфантильному ставленні до діяльності керівника вокально-хорових колективів; сформованості виключно зовнішніх мотивів на здійснення керівництва	Характеризується певним рівнем інтересу до діяльності керівника вокально-хорових колективів; наявності зовнішніх і власних мотивів на здійснення керівництва навчальними творчими колективами;	Характерним є вмотивоване відношення до діяльності керівника вокально-хорових колективів; сформована система волевольних орієнтацій на здійснення

вокально-хорових колективів	навчальними творчими колективами; пасивності в визначенні цілей і завдань керівництва вокально-хоровими; колективами, потреба в спонуканні й патронаті викладача.	простежується мотивація на визначення цілей, завдань, пріоритетів керівництва вокально-хоровими колективами	керівництва навчальними творчими колективами; домінує розвиненість внутрішніх мотивів на мотивація до визначення цілей, завдань, пріоритетів керівництва вокально-хоровими колективами.
Міра накопичення студентами системних знань у сфері керівництва навчальними вокально-хоровими колективами	Відсутня демонстрація чітких уявлень про проектування параметрів репетиційного процесу, переважає інертність і супротив у вивченні професійних дій керівника вокально-хорового колективу; простежується небажання обирати доцільні методи виконання професійних дій; переважає відсутність прояву організаційно-комунікативних навичок; домінує низький прояв готовності до взаємодії та інформативності.	Поверхові знання про специфіку керівництва вокально-хоровим процесом, домінує помірний прояв здатності до вивчення професійних дій керівника вокально-хорового колективу, наявні вміння відповідно ситуації добирати дозовану інформацію; наявні достатні прояви організаційно-комунікативних навичок; переважає середній прояв готовності до взаємодії та інформативності.	У наявності простежуються усвідомлені, глибокі знання про специфіку керівництва вокально-хоровим процесом; демонструється в повній мірі здатність до вивчення професійних дій керівника вокально-хорового колективу у комплексі проявів структурного мислення та обертання інформації; мають місце сформовані в повній мірі організаційно-комунікативні якості та високий рівень сформованості готовності до взаємодії та інформативності.
Ступінь розвиненості умінь студентів оперувати засобами, методами й формами керівництва вокально-хоровою діяльністю	Відсутня демонстрація системних знань щодо ефективного керівництва, збору і обробки інформації, впровадження систем контролю, розробки й прийняття управлінських рішень; переважає репродуктивний тип мислення, вузькість рамок виконання завдань; відсутній прояв критичного оцінювання власних дій в умовах реалізації поліваріантних рішень керівництва вокально-хоровим колективом.	Наявні усвідомлені, поверхові знання про ефективне керівництво, збір і обробку інформації, впровадження систем контролю, розробки й прийняття управлінських рішень; домінує помірний прояв структурного мислення та обертання інформації, переважає посередня здатність до критичного оцінювання власних дій в умовах реалізації поліваріантних рішень керівництва вокально-хоровим колективом.	Демонструються системні глибокі знання ефективного керівництва, збору і обробки інформації, систем контролю, розробки й прийняття рішень; активно виявляється високий рівень структурно-творчого мислення та обертання інформації; акцентовано виявляється здатність до критичного оцінювання власних дій в умовах реалізації поліваріантних рішень керівництва вокально-хоровим колективом.
Міра здатності студентів до здійснення творчих мистецьких і педагогічних дій у	Відсутні уміння здійснювати оцінку ризиків, демонструвати творчу педагогічну дію на контрольно-регулятивній основі; низький прояв здатності	Переважає посередній прояв уміння здійснювати оцінку ризиків, демонструвати творчу педагогічну дію на контрольно-регулятивній основі; епізодично	Проявляють високу здатність до оцінювання ризиків, демонструють творчу педагогічну дію на контрольно-регулятивній основі; простежується а

процесі вокально-хорового навчання	виявляти фактори впливу на репетиційний процес, узгоджувати їх з метою і результатом вокально-хорової роботи.	простежується прояв здатності виявляти фактори впливу на репетиційний процес, узгоджувати їх з метою і результатом вокально-хорової роботи.	виявлення факторів впливу на репетиційний процес, узгодження їх з метою і результатом вокально-хорової роботи.
------------------------------------	---	---	--

Представлені характеристики рівнів в єдності надають приблизний орієнтир для визначення стану сформованості досліджуваної готовності у майбутніх учителів музики на констатувальному етапі та характеру динамічних змін у формуванні чотирьох компонентів після завершення формувального етапу педагогічного експерименту, перебіг якого буде висвітлено в III розділі дисертаційної роботи.

Запропоновані компоненти, критерії, показники та орієнтовні рівні готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді покладена нами в основу дослідно-експериментальної перевірки формування означеного феномена в системі вокально-хорового навчання студентів на факультетах мистецтв педагогічних університетів.

2.2. Принципи та педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва колективами учнівської молоді у процесі вокально-хорового навчання

Спрямування педагогічних систем України та КНР до високих стандартів освіти передбачає підвищення ефективності, установку на результативність завдяки інтеграційним впливам різногалузевих наук і діяльностей на методичну наповненість вокально-хорового навчання на факультетах мистецтв педагогічних університетів. Здійснення цілеспрямованої орієнтації на розширення меж вокально-хорового навчання з прицілом на оволодіння студентами інструментарієм керівницької діяльності сприяє формуванню готовності майбутніх учителів музики до керівництва

вокально-хоровими колективами учнівської молоді, розуміння ними керівництва як комплексного впорядкування колективної творчої дії в репетиційному процесі в системі організація-комунікація-прийняття рішень-творча реалізація.

У зв'язку з цим, варто підкреслити, що здійснений аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми виявив відсутність наукових розвідок щодо залучення теорії керівництва педагогічними системами в освітньо-професійну програму мистецької освіти, тим паче впровадження основ керівництва колективами у зміст вокально-хорового навчання на факультетах мистецтв педагогічних університетів. Прикладом тому є наукові праці Т.Жигінас, Сі Даофен, Є.Проворової, А.Ткачук, Д.Юник [145; 159, с. 121-150, 185-191, 276-284, 379-384] (в яких розкриваються базові принципи вокальної підготовки майбутніх учителів музики в різноманітних ракурсах навчально-педагогічного, виконавсько-технічного, художньо-естетичного плану); І.Гавран, З.Софроній, І.Коваленко, П.Ковалик, О.Козій, Л.Ярошевська [24; 159, с. 261-275; 69; 70; 72; 194] (в яких розглядаються актуальні питання диригентсько-хорової підготовки студентів); Лінь Хай, Лінь Є, Сунь Лінян, Цао Хункай, Чжан Лу [159, с. 334-341; 91; 156; 178; 182] (які присвячені розкриттю специфіки роботи з вокально-хоровими колективами).

Дослідницький погляд на проблему керівництва освітніми системами дозволяє назвати імена науковців, що внесли свій вклад в розробку наукової проблеми з точки зору дослідження готовності до керівницької діяльності (О.Волярська, О.Сакалюк) [22; 141]; психології ділового спілкування й керівництва (М.Алієва, О.Баніт, О. Бондарчук) [3; 6; 14]; педагогіки лідерства (А.Романовський, Т.Гура, А.Книш А) [138], керівництва освітою (Є.Лодатко, В.Луговий, В.Маслов) [93; 95; 101], ключових проблем керівника (Я.Кобушко, Т.Лемберт, М.Пірен, К.Таранюк) [89; 138; 158], психології лідерства та професійної успішності (М.Кононець) [81], цілепокладання керівництва (А.Дакворт, А.Еріксон, Р.Пул) [44; 51], системного керівництва (В.Лунячек, С.Немченко, М.Опачко, В.Оспіщев, Туленков та ін.) [96; 112;

120; 122; 167; 171].

З точки зору вищезгаданих авторів будь-які цілеспрямовані процеси, що відбуваються в колективі можна охарактеризувати як виконавчо-керуючі, які уможлиблюють виконання заданих нагальних завдань. Разом із тим, системою керівництва колективом є діяльність, спрямована на досягнення певних цілей на основі моніторингу, обробки та аналізу інформації, з використанням набору засобів впливу на колектив.

Завдяки аналізу поглядів науковців на особливості дефініції «колектив» (А.Козир, Л.Паньків, Є.Чугунова та ін.) [74; 124; 183] з'ясовано, що колектив являє собою групу вмотивованих, талановитих особистостей, об'єднаних спільною метою і діяльністю. Для продуктивно-результативної роботи колективу необхідна єдина ціннісно-емоційна спрямованість, висока культура колективних взаємовідносин, творчий потенціал, толерантність, колективізм, визнання досягнень, єдність цілеустремлень тощо. Як зазначає А.Козир, ефективність колективної творчості, оптимальність прояву творчих потенцій колективу залежать від рівня професійної майстерності, організаційних можливостей керівника, вмінь результативно співпрацювати в творчому колективі, організовуючи керівництво таким чином, щоб кожен з учасників мав чітку уяву про цілі, завдання колективної творчої діяльності [74].

У свою чергу, Є.Чугунова, акцентуючи увагу на особливостях керівництва мистецькими колективами учнівської молоді, виокремлює такі риси творчого колективу як: конструктивна інтерсуб'єктна взаємодія, орієнтація на загальний успішний результат; гнучке керівництво комунікативними потоками; наявність спільних цінностей; інтелектуально-творчий рівень взаємодії; специфічна техніка вирішення керівником мистецьких завдань від аналізу через пошук до діяльнісного втілення [183].

Досліджуючи особливості підготовки майбутнього вчителя до керівництва учнівськими музичними колективами Л.Паньків доводить, що основою керівництва учнівським музичним колективом є «педагогічний

вплив учителя, що спрямовується на пробудження і стимулювання активного ставлення дітей до музичного мистецтва, забезпечення їх операційними можливостями музично-виконавської діяльності у колективі, розвиток самостійності та ініціативного ставлення до виконання музичних творів» [124].

А відтак, готовність майбутніх учителів музики вокально-хоровими колективами учнівської молоді у повній мірі можна трактувати як особистісну категорію в акмеологічному контексті (А.Козир, В.Федоришин) [73, с. 58], наповнену інтегративністю, спрямованістю на фахову цілісність, інтенсифікацію, проєктування майбутньої продуктивної діяльності з позиції формування стилю керівницької діяльності (комунікації, організації, планування, логістики тощо); знання й умінь психології саморегуляції, психології вплив та сугестії на шкільний колектив; демонстрації розвиненої фахової рефлексії для комплексного моніторингу, прогнозування, форм і методів технології керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді.

Досягнення заданих вимог можливе лише за умови цілеспрямованого, систематичного впливу керівника на творчий колектив учнівської молоді для досягнення заданих результатів з урахуванням природи мистецького репетиційного процесу, узгоджуючи кожний вплив із логікою його життєдіяльності. Адже високий щабель колективної творчості зумовлений виключно концентровано особисто-творчою спрямованістю керівника вокально-хорового колективу, яка визначається власним творчо-педагогічним потенціалом, особисто-корпоративним вектором функціонування навчального мистецького процесу, єдиною ціннісною планкою, наявністю творчо-діяльнісного технологічного інструментарію.

Ефективність діяльності керівника мистецького гурту школярів визначається сформованістю властивостей і якостей, що відображені у змісті культурного потенціалу майбутнього вчителя музики для цілеспрямованого здійснення керівництва творчим розвитком особистості учнівської молоді у

процесі засвоєння ними змісту і принад вокально-хорового мистецтва (музична культура, художня культура, інтонаційна культура, світоглядна культура, культура мислення, корпоративна культура тощо).

Адже сучасний педагогічний процес у своєму змісті повинен бути наповнений «динамічними інформаційно-діяльними спрямуваннями педагога» на здійснення проєктування навчальної системи, організацію та керівництво навчанням, моделювання освітнього ландшафту і простору взаємодії, діагностування навчального процесу (М.Опачко) [121].

З урахуванням наведених думок, вважаємо, що основними рисами керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді є: свідомий і планомірний вплив; урахування причинно-наслідкових зв'язків; динамічність якісних трансформацій; надійність, здатність виконувати функції керівника у різних умовах перебігу процесу; стійкість, здатність зберігати рух наміченого режиму функціонування; лідерство, стійкість до зовнішніх і внутрішніх впливів.

Принадно зауважимо, що А.Дакворт вбачає процес керівництва у циклічній безперервності, що вимагає одночасного і послідовного виконання декількох циклів керівництва: від постановки цілей через діяльність до досягнення поставленої мети, в відтак, у безперервному русі проходження циклів керівництва досягаються довгострокові перспективні цілі діяльності [44].

Здійснений аналіз досліджуваного феномена дозволяє конкретизувати основні принципи, які зможуть забезпечувати готовність до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді у процесі фахової підготовки на факультетах мистецтв педагогічних університетів.

Природно, що процес керівництва ґрунтується на певних принципах (від лат. «principium» – основа, початок) [154], які, згідно позиції О.Степанова та М.Фіцули, є системою вимог до навчального процесу, дотримання яких сприяє досягненню продуктивних результатів навчання [153].

У сучасному філософському словнику за ред. В.Андрущенка принцип трактується як домінівна ідея, положення, правило конкретної діяльності, що вибирає її зміст, почерговий алгоритм і спосіб здійснення [157, с. 156].

За визначенням М.Булатова принцип є основою виникнення різноманіття і властивостей, формування базових положень, сукупність яких утворює певну систему знання [15].

Занурюючись у вузькопрофільність мистецької освіти, О.Рудницька певна в тому, що принципи займають основоположну позицію в її функціонуванні, оскільки являють собою «правила дії, які базуються на відповідних знаннях» [139, с. 66], натомість, М.Пірен вважає, що принципи до будь якої діяльності потребують постійного вдосконалення, оскільки встановлюються «у результаті конкретних сформованих установок, вибирають усі аспекти діяльності та є її діючою реалізаційною програмою» [128, с. 47].

Натомість, розглядаючи навчальний процес як практику формування лідера в аспекті успішного керівництва колективом, В.Бондаренко, Т.Гура, А.Книш, О.Романовський виокремлюють базові принципи, які забезпечують її ефективність, а саме: принцип інформованості; принцип ініціативної свідомості виконавців; принцип тотального залучення до вирішення колективних завдань; принцип перманентної інформації про стан виконання колективних завдань; принцип безперервності діяльності, розробка нових завдань за отриманими результатами; принцип індивідуальної компенсації ціннісних орієнтацій, потреб та інтересів колективу; принцип урахування типологічних особливостей колективу [160]

У свою чергу, М.Опачко, розглядаючи основи впровадження дидактичного менеджменту в освітніх системах, в основу базової конструкції будь-якої системи вкладає керівництво її закономірностями і проектуванням, організацією, моделюванням і діагностикою, функціонуванням та розвитком. До основних принципів ефективного керівництва М.Опачко відносить: принцип цілевизначення; принцип планування у проектуванні; принцип плановості; принцип структурування; принцип прогнозування; принцип

організації навчального середовища; принцип організації навчально-пізнавальної діяльності; принцип організації самостійної роботи; принцип управління навчанням; принцип управління результатом навчально-пізнавальної діяльності; принцип інноваційності в управлінні; принцип моделювання навчального середовища; принцип моделювання дидактичної взаємодії; принцип діагностування процесу навчання; принцип самоменеджменту; принцип самоконтролю й самокорекції [120].

Розширюючи простір осмислення особливостей професійної підготовки керівника в якості лідера, С.Калашнікова, опираючись на «принципи сучасної освітньої парадигми людиноцентризму», важливими вбачає такі принципи: принцип орієнтації на профіль; принцип домінування поведінкових компетенцій; принцип виховання лідерів; принцип опори на цінності, духовності та моральності; принцип розвитку потенціалу; принцип рефлексії для самопізнання; принцип вибору, свободи і творчості; принцип розподіленої відповідальності і позитивної мотивації; принцип партнерства та діалогічності; принцип актуальності змісту; принцип релевантності методів; принцип лідерства [59].

У свою чергу, А.Козир обґрунтовує принципи, на які спирається мистецька освіта, в яких реалізується специфічна сутність формування професіоналізму майбутніх учителів музики, зокрема, за умови дотримання наступних принципів: національної спрямованості; соціокультурної відповідності; інтенсифікації, інтегративності, яка забезпечує фахову цілісність; індивідуалізації та проєктивності [73, с. 59].

Проведений аналіз вищезазначених наукових позицій відкриває можливість до осмислення й розробки принципів формування досліджуваного феномена у взаємозв'язку їх універсальних характеристик, що мають локальний характер і дозволяють регулювати процес формування готовності студентів до здійснення керівництва мистецькими шкільними колективами.

Поглиблення та уточнення методології нашого наукового дослідження щодо формування готовності студентів до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді дозволило припустити, що оптимальне оволодіння студентами інструментарієм вокально-хорової діяльності за допомогою технік керівництва реалізується у наступних принципах: *принцип цілеспрямованості, принцип інформативності, принцип діалогічності, принцип диференціації, принцип оперативного облаштування зворотнього зв'язку, принцип установки на випередження, принцип максимізації ціннісних переваг для прийняття рішень, принцип еврилогізації вокально-хорової діяльності.*

Принцип цілеспрямованості виражає необхідність формування у майбутніх учителів музики установки на ефективне здійснення керівницької діяльності, узгодження її змісту з логістично-вивіреними цілями вокально-хорової роботи. Цей принцип виявляється як у вищих сферах комплексного формування особистості студентів з позиції цілісного розвитку культурно-естетичних, морально-базових, пріоритетно-ідеальних, художньо-музичних, смакових орієнтацій, так і в конкретиці керівництва вокально-хоровими колективами (визначення національних творів вокально-хорового мистецтва центральною ланкою репертуарної політики колективу, вивчення досвіду керівництва мистецькими колективами корифеїв і майстрів вокально-хорової справи).

Визначення необхідності цього принципу для формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді підкріплено методологічною базою педагогічної освіти (О.Голік, О.Кривильова, О.Лебідь, В. Москаленко, С.Немченко, О.Тягушева, та ін.) [108; 169; 171] про необхідність розвитку у студентів лідерських навичок, що сприяють формуванню функціонального мислення, спрямованого на комплексне визначення цілей, завдань, стратегій і прийомів роботи з вокально-хоровим колективом.

У зв'язку з цим, доречно згодитися з думкою Б.Басс, про те, що без цілеспрямованості неможливо стати хорошим керівником-лідером [198]. Відтак, принцип цілеспрямованості покликаний активізувати наполегливість майбутніх учителів музики в розвитку якостей керівника-лідера, наповненого знаннями та вміннями стратегічно мислити з метою вдосконалення вокально-хорового виконавства, заохочення колективу учнівської молоді до мистецької діяльності, формулювати цілі наставництва, цілі щодо створення творчого мікроклімату, цілі самовдосконалення, цілі організації життєдіяльності колективу тощо.

Принцип цілеспрямованості реалізується у процесі навчання за рахунок створенню позитивних умов для усвідомлення студентами логіки розвитку вокально-хорового колективу, їх спрямування до цільового керівництва на шляху вирішення конкретних завдань, проблем; цільового забезпечення творчого зростання навчального вокально-хорового колективу з урахуванням загроз і викликів; забезпечення ієрархії взаємозалежностей вокально-хорового процесу під час цілевизначення; узгодженість цілей; свідомий вибір місії, цілей і стратегій керівництва колективами учнівської молоді.

Зумовленість принципу цілеспрямованості сутністю цільового керівництва передбачає чітку постановку цілей, завдань і напрямків наполегливої цілеспрямованої роботи вокально-хорового колективу учнівської молоді. Основною вимогою цього принципу є реальність, досяжність, конкретні поставлених цілей керівництва, що дозволяє надає активізувати зусилля майбутніх учителів музики на виконання конкретних напрямків роботи з навчальним колективом.

Цей принцип щільно пов'язаний з нагальним завданням формування готовності майбутніх учителів музики в комплексним усвідомленням необхідності розробки цілей роботи відповідно можливостей колективу. Тому в рамках визначеного принципу передбачено не тільки активізація потенціалу студентів на постановку цілей, але й співвіднесення цих цілей з наявними ресурсами вокально-хорового колективу (віковими,

виконавськими, розумовими, психологічними, фізіологічними тощо). Педагогу, який опирається у своїй роботі зі студентами на даний принцип, важливо представити роботу керівника вокально-хорового колективу не тільки в комплексі цілей і ресурсів, необхідних для досягнення творчого результату, але й зосередити увагу майбутніх учителів музики на слабких ланках, що в перспективі можуть унеможливити, перешкодити досягнення визначених цілей.

Принцип інформативності передбачає наповненість навчально-мистецького процесу інформаційним кейсом знань (фахових, загальноосвітніх, міжпредметних, культурних тощо), спрямування майбутніх учителів музики до керівництва колективною вокально-хоровою роботою в рамках інформаційного забезпечення кожного напряму й елементу дії, необхідного та доступного для сприйняття учасниками колективу. управління для сприйняття суб'єктом управління формою. Адже процес керівництва вимагає інформаційної насиченості, доступності, влучності, дозованості, вчасності тощо, оскільки, «керованість процесу досягається завдяки інформативності» (С.Головка) [40, с. 27].

Принцип інформативності покликаний акцентувати інформаційний аспект вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики з позиції набуття студентами досвіду наповнення вокально-хорової роботи якнайширшою інформацією про перебіг, спрямованість, форми реалізації, основні якісні характеристики, кількісні параметри і рівні результативності керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді.

Принцип інформативності визначає співвідношення між мистецтвом керівництва і виконавським мистецтвом майбутніх учителів музики як середовищем, де студент виступає митцем і провідником мистецтва у лави учнівської молоді. Це означає, що інформативність у діяльності керівника вокально-хорових колективів дозволяє визначити закономірності та тенденції навчального мистецького процесу; встановити залежність тих чи інших якісних характеристик та параметрів процесу від конкретних причин і

впливів; розробити, чітко сформулювати і донести до колективу інформацію про цілі, етапи, форми презентації і перспективні плани розвитку; оцінювати ефективність роботи; обґрунтовано доносити до колективу вимоги щодо покращання з обов'язковим наданням порад і пояснень щодо усунення тих чи інших негативних проявів (інтонаційних, звукоутворювальних, комунікативних, виконавських, художньо-образних тощо).

Даний принцип полягає у включенні до вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики широких ландшафтів прямої і побічної інформації, зокрема її трансферу, зміст якої дозволяє студентам з достатньою точністю усвідомити точність необхідної дії для роботи в конкретному полі творчих завдань. Тому реалізація цього принципу припускає наповнення навчального процесу добірною, гранично чіткою інформацією мистецького, виконавського, психологічного, міжпредметного кшталту для освоєння студентами у тому числі основ риторики, що сприяє трансферу інформації всередині вокально-хорового процесу, а також, надає можливість з максимальною точністю доносити потрібну інформацію з різною інтонацією, відтінками для здійснення продуктивної комунікації з колективом.

Відповідаючи сучасним тенденціям, принцип інформативності реалізується через взаємодію особистісних якостей, інтелектуального рівня, широкого світосприйняття, кейсу фахових і міжпредметних знань, мистецького тезаурусу, які в комплексній взаємодії цілеспрямовані на миттєве віднайдення необхідної інформації в конкретний репетиційний момент, її оперативний трансфер колективу в рівних долях наповненості емоційно-інтонаційними маркерами, швидка обробка зворотнього зв'язку від колективу на неї, інформаційне забезпечення керівницької дії.

Принцип діалогічності визначає базову ідею колективної вокально-хорової дії – колективне виконавство в бінарній діалогічній комунікації з творами вокально-хорового мистецтва мистецьких і колективом творчих індивідуальностей учнівської молоді на засадах продуктивної співтворчості. Закладені в характеристику цього принципу форми діалогу, діалогічного

спілкування на рівні толерантних взаємовідносин з метою досягнення кращих результатів вокально-хорової роботи вимагають створення в процесі навчання студентів взаємодовірливого середовища, що сприяє зняттю психологічних зажимів, відкриттю майбутніх учителів до спілкування з мистецтвом і вокально-хоровим колективом.

Принцип діалогічності у процесі формування готовності студентів до керівництва проповідує сприяння довірливих психологічних установок між студентом і викладачем під час яких формується індивідуальний стиль керівництва на засадах розуміння, осмислення, емпатії до учасників колективної діяльності, врахування їх інтелектуальних, психологічних, творчих особливостей. Вкрай доречним у даному процесі є впровадження інтерактивних форм діалогової взаємодії у комплексному осягненні студентами художніх образів, інтонаційних труднощів, наведення студентів на наріжні камені вокально-хорових ситуацій для набуття досвіду прийняття рішень технологічного або комунікативного рівня.

Реалізація принципу діалогічності у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики враховує установку на створення навчально-мистецького середовища на гуманістичних ідеях мистецької освіти завдяки бінарній формі конструктивного діалогу з мистецтвом і мистецьким колективом та передбачає створення простору діалогу культур.

Залучаючи студентів до діалогу, педагог має змогу застосовувати інтерактивні технології у вокально-хоровому навчанні для засвоєння майбутніми вчителями музики змісту діяльності керівника мистецьких колективів учнівської молоді з позиції засвоєння студентами почерговості етапів роботи з вокально-хоровим колективом у різноманітті проявів технологічного, психологічного, творчого характеру. А також, сприяти готовності студентів до здійснення актів комунікативної взаємодії, формування навичок комунікації з вокально-хоровим колективом або викладачем щодо предметного обговорення фахових проблем і завдань.

На основі цього принципу уможлиблюється засвоєння комунікативних і творчих навичок студентами під час обговорення дискусійних питань керівництва творчим колективом, відповідей на дискусійні питання, застосування інтерактивних методів навчання (ігор, тренінгів тощо), дискусійні обговорення результатів тих чи інших аспектів вокально-хорового навчання. Ефективність полягає у доборі комплексу комунікативних засобів, які охоплюють повний цикл реалізації змісту керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді шляхом моделювання діалогової конструктивно-творчої взаємодії. Принцип діалогічності припускає звернення особливої уваги на формування досліджуваної якості у майбутніх учителів музики в рамках створення оцінювально-регулювальної установки на інформаційне наповнення навчальних ситуацій у комплексі проявів, реакцій, майбутніх дій на ти чи інші проблемні ситуації вокально-хорового навчання.

Опора на принцип діалогічності забезпечує засвоєння студентами основних базисів монологічної і діалогічної риторики, яка є провідною формою діяльності керівника для спілкування і донесення до колективу власних інструкцій-порад. Завдяки цьому принципу уможлиблюється мобільна переорієнтація цілей і завдань вокально-хорового навчання студентів на комплексно-керівницький напрямок спрямування студентів до обернення мистецької інформації і створення монологічних і діалогічних проєктів усунення тих чи інших проблем під час керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді.

Принцип диференціації є суттєвим і необхідним компонентом вокально-хорового навчання, спрямованого на формування готовності студентів до керівництва мистецькими колективами школярів. Цей принцип покликаний оптимізувати процес формування готовності студентів до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді, оскільки у педагогічній науці розуміється як комплекс заходів по організації навчального процесу на основі наскрізного аналітично-критичного підходу

до особливостей прояву кожного елемента навчальної системи, що сприяє активізації аналітично-оцінного мислення студентів для прийняття рішення і вибору доречних умов, технологічно–виконавчих форм керівницької дії. Принцип диференціації у процесі формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді припускає створення індивідуального підходу до школярів з урахуванням різновидів творчого потенціалу, інтелектуального розвитку, різних типів нервової системи учнівської молоді, особливостей пам'яті, уваги, специфіки мислення, зокрема художньо-образного. Тому цей принцип проповідує індивідуальне відношення до кожного учасника вокально-хорового колективу учнівської молоді, диференційовано-дозовано спрямовуючи їх до самовираження відповідно колективним цілям вокально-хорової роботи.

Принцип диференціації визначає співвідношення між проєктуванням студентами індивідуальних і колективних програм вокально-хорової діяльності, а відтак, полягає у комплексному пристосуванні змісту керівництва вокально-хоровими колективами до індивідуальних творчих і психологічних можливостей учнівської молоді. Завдяки даному принципу відкривається можливість для студентів – майбутніх керівників мистецьких колективів наповнити власний професійний кейс новим інструментарієм керівницької дії під час виконання наступних завдань:

- практичному опрацюванню й вивченню типологічних особливостей учнівської молоді, можливих рівнів вокальних даних, особливостей вікових мутацій голосу;
- індивідуальному підходу в розподілі на вокальні партії, визначення лідерів партій відповідно проявленій творчій активності;
- добору навчального репертуару відповідно національно-культурних, вікових, програмних, художньо-естетичних вимог;
- самостійному опрацюванню репертуарних творів, пристосуванню їх до виконавських можливостей учнівської молоді (аранжування, переклад, оздоба, транспорт у зручні тональності тощо);

- визначенню програми репетиційних дій відповідно складностей вокально-хорових творів;
- створенню програми репетиційної роботи, її трансформація (скорочення, розширення, спрощення, дозування, градування тощо)
- створенню дерева завдань виконавських завдань для колективу в кожному вокально-хоровому творі, вибору методів і форм керівницької дії.

Необхідність урахування *принципу оперативного облаштування зворотнього зв'язку* в розробці моделі формування готовності до керівництва майбутніх учителів музики спричинена компаративно-інтерактивно-комунікативною специфікою організації колективної діяльності учнівської молоді та вокально-хорового репетиційного процесу. Опора на цей принцип у навчальному процесі факультетів мистецтв педагогічних університетів відкриває шляхи до облаштування навчального мистецького середовища в активних рамках інформаційних відгуків і реакцій на різноманітні прояви, дії або ситуації. Перспективність цього принципу обґрунтована в наукових роботах Г.Єльнікової, Н.Вінера, А.Іванова, І.Милосердної, Д.Хетті, Х.Тімперлі та інших вчених [1; 57; 104; 209; 221], особливістю якого вчені вважають можливість своєчасного встановлення тенденцій розвитку будь-яких процесів, проведення корекції управлінських рішень, каталізація накопиченої напруги тощо.

Принцип оперативного облаштування зворотнього зв'язку узгоджується з новітнім поняттям «feedback» (від англ. «feedback» –зворотній зв'язок відгук, відповідна реакцію на будь-яку дію чи подію) [209]. А, відтак, спрямовує процес вокально-хорового навчання на формування у майбутніх учителів музики стабільних моделей взаємодії з навчальним колективом, застосування оцінювальних технік для аналізу комунікативних потоків всередині колективу, вивчення степеню оптимальності власних проявів студентів до комунікації з колективом учнівської молоді у руслі концепції діалогу.

На теренах мистецької освіти даний принцип є одним із провідних, оскільки вбирає в себе інформаційний базис навчального мистецького процесу, а з огляду на специфіку керівництва вокально-хоровими колективами відкриває «зв'язок між керованими і керуючими для передачі інформації, а, також, є елементом управління зворотнім зв'язком» (О.Бобало) [12]. Адже специфіка процесу оцінювання керівником особливостей вокально-хорової роботи школярів тотожна з теорією керівництва, яка виявляється у «впливах вхідного сигналу на об'єкт, переробка його в вихідний сигнал і зворотну дію виходу через канал зворотного зв'язку на вхідну величину» (Н.Вінер) [221, с. 43], а, відтак, є циклічною системою інтелектуального впорядкування наявних проявів творчого процесу з точки зору прийняття, аналізу, переробки і передачі інформації.

Опора на принцип оперативного облаштування зворотнього зв'язку в ніші нашого дослідження дозволяє наповнювати навчальний процес законами зворотного зв'язку в системі взаємопов'язаних і взаємодіючих сигналів досягнення конкретних результатів керівницької діяльності студентів, формуючи в майбутніх учителів музики свідомий підхід до оперування мистецько-компаративною інформацією, коригуючи, тим самим, вчасність і дотичність керуючого впливу на навчальний колектив. На основі цього принципу керівницька діяльність студентів набуває алгоритмічної технологічності та виявляється в оцінюванні наявних(вхідних) показників, які впливають на творчий процес, контролю за діями учасників навчального вокально-хорового колективу у рамках поставлених завдань, оцінюванні ступеню необхідності впровадження тих чи інших регулятивних механізмів для отримання досконалого результату відповідно власної шкали цінностей вокально-хорової роботи.

Адже зворотній зв'язок в просторі вокально-хорової роботи передбачає отримання необхідної інформації для більш ефективного впливу на творчий колектив, а, відтак, є реакцією керівника на інформацію, що надійшла від колективу. На основі даного принципу відкривається можливість розвитку в

студентів механізмів оцінювання зворотного зв'язку для контролю міри сприйняття колективом поданої інформації, якості та вірності інтерпретації отриманої інформації, точності відповідних дій тощо.

Принцип оперативного облаштування зворотнього зв'язку декларує якість функціонування творчого процесу, завдяки оперативному узгодженню майбутніми вчителями музики непорозуміннь зовнішнього і внутрішнього фактажу, активізації систем саморегуляції та самоорганізації, а, отже, напрацювання алгоритмів самоналагодження в просторі з'ясування позиції на власні дії, відстеження тенденцій і настроїв колективу, прогнозування подальшого розвитку навчально-творчих ситуацій, впливу на свідомість колективу з метою досягнення поставлених творчих цілей.

Принцип установки на випередження укорінений в технології, що передбачає побудову навчального процесу на випереджаючій основі. Основні характеристики якої знаходимо у працях з проблем педагогічної теорії та практики О.Бандурка [5], С.Бочарової [5], Є.Варенко [17], І.Захарової [55], С.Землянської [5], Є.Лодатко [93], О.Мешко [103], Л.Філіпової [55], В.Ягупова [192] та інших вчених. Так, згідно Л.Філіпової, даний принцип розглядається як «система випереджуючих завдань, мисленевих операцій і практичних дій, що випереджають спостереження і випереджальні експерименти», що в сукупності сприяє ефективній підготовці особистості до сприйняття нового матеріалу, активізує пізнавальну діяльність, підвищує мотивацію» [55, с. 38].

Проекція принципу установки на випередження для формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді уможлиблює розуміння студентами сутності перебігу і трансформації мистецького процесу як механізмів ревізії та передбачення в нових системно-оцінювальних категоріях (С.Бочарова) [5], що розкривають, сутність дефініції «випередження» в оцінюванні їх частоти, довжини, дальності випередження (ближнє випередження – в межах вокально-хорової репетиції, середнє - в межах системи репетицій,

перспективне – в межах презентаційних планів, випередження бар'єрів комунікації, небажаних неузгоджень технічно-виконавського плану, установки на випередження для прийняття рішення тощо).

Принцип установки на випередження сприяє вирішенню вищезазначених завдань, дозволить створити основу начального середовища для коректного і перспективного оцінювання студентами майбутнього прогресу або помилок вокально-хорової роботи завдяки обґрунтовано прийнятним рішенням, фіксуванню випередження або затримки графіку навчальної репетиції. А орієнтація на концепцію «виховання успіхом» [149] відкриє для майбутніх учителів музики у світлі даного принципу розуміння керівницької діяльності як моделювання стратегій досягнення успіху вокально-хоровими колективами. Даний принцип послуговується для розуміння майбутніми вчителями музики основної місії керівника мистецьких колективів школярів в якості координатора з управління процесом перетворень й, водночас, ревізора для забезпечення об'єктивної оцінки зниження ризиків та управління ризиками, за допомогою установки на випередження на всіх етапах вокально-хорової роботи.

Цей принцип вбирає к себе широкий напрацьований практично-методичний інструментарій вокально-хорової роботи і сприяє активізації керівницької позиції майбутніх учителів музики, а саме: прогнозування перспектив утілення рішень покращання вокально-хорової роботи; контроль-коригувальної установки на колектив, процес, відповідність власної дії; свідоме керування перетвореннями, передбаченнями й випередженням можливих наслідків. Також, даний принцип вводить студентів у «логіку системно-есенціальних (лат. *essentia* – сутність, здатність до випередження практики, загальнозначимість, специфічність)» (М.Булатов) [15] понять, що сприяють оцінюванню майбутніми вчителями музики рівня й якості власних знань, цінностей, досвіду, амбіцій, культурних норм тощо. У такому руслі дії студентів відображають організацію процесу керівництва-оцінювання вокально-хорових ознак з урахуванням суб'єкт-об'єктних

відносин, прийняття рішень та, відповідно, керівництва процесом вирішення мистецьких завдань. У цих рамках принцип установки на випередження реалізується через інтелектуальні операції оцінювання необхідності, доцільності та вчасності впровадження будь-якої дії, відшліфування будь-якого мистецького показника, відповідності будь-яких цільових норм.

Принцип максимізації ціннісних переваг для прийняття рішення. Впровадження цього принципу вмотивоване аксіологічним концептом вокально-хорової діяльності, в ракурсі осмислення майбутніми вчителями музики важелів керівництва нею у комплексі її ціннісних базисів (художньо-естетичного, особистісно-гуманістичного тощо), усвідомлення студентами змісту керівництва вокально-хоровими колективами у цілісному розумінні природи та значущості мистецьких цінностей для задоволення потреб учнівської молоді в траєкторії чистоти відчуттів, гармонії, звукового мелодизму, задоволення і щастя від спілкування з музичним мистецтвом.

Цей принцип передбачає спрямування студентів до цілісної реалізації намагань досягнення успіху в керівництві вокально-хоровими колективами в площині розуміння природи прийняття рішень з опорою на власну систему професійних цінностей і ціннісних орієнтацій, які цементують ідеально-ціннісні базиси взаємовідносин з вокально-хоровим колективом учнівської молоді. Опора на цей принцип відкриває можливості до врахування студентами особистісно-ціннісної сутності кожного учасника вокально-хорового колективу учнівської молоді, до розуміння їх мотиваційно-ціннісної установки до занять хоровим співом, до застосування стратегій прийняття рішень з урахуванням творчого потенціалу вокально-хорового колективу учнівської молоді в рамках концепції максимальної співтворчості (Н.Карпенко) [64].

Сутність принципу максимізації ціннісних переваг для прийняття рішення проявляється в урахуванні майбутніми вчителями музики індивідуальних особливостей вдачі, нахилів, темпераменту, психологічних проявів учасників для прийняття рішень щодо ефективності

цілеспрямованого впливу на них з метою створення ціннісно-цільової та мотиваційної єдності. Використання цього принципу передбачає опору на здійснення циклічного, динамічного, безперервного процесу керівництва майбутніми вчителями музики в рамках ціннісно-вмотивованих мистецько-корпоративних установок. Акцент на оперативність в межах конкретного часу для прийняття рішення, закладений у зміст цього принципу, дозволяє майбутнім учителям музики завершити елемент або етап репетиції з максимізацією ціннісних переваг вокально-хорової роботи.

Процес формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді вимагає активної психологічної установки на процес прийняття рішення і його реалізації у різноманітних екстремальних за часом або за технологічною складністю ситуаціях, що потребує психологічної підтримки і регулювання. У даному контексті, заслуговує на увагу позиція В.Семиченка про те, що психологічних проблем у навчанні майбутніх керівників колективів можливо уникнути за наявності у студентів ґрунтовних систематизованих фахових і міжпредметних знань; власного досвіду керівництва, що може не збігатися з пропонованими теоретичними знаннями [144]. Натомість, О.Бондарчук акцентує увагу психологічних загрозах для виконання функцій керівника, які простежуються у низці проявів, а саме: високому рівні тривожності, комплексі «загрози авторитету», ознаках «емоційного вигорання»; системі психологічних захистів, що спрямована на збереження сталості внутрішнього світу; системі смислів, цінностей, оцінних критеріїв, що відрізняються певною інерцією, обмеженою здатністю до змін [144, с. 86-94.].

Уособлення в цьому принципі ціннісно-особистісних особливостей майбутніх учителів музики як модераторів максимізації ціннісних переваг для прийняття рішення націлює на необхідність психологічної підготовки студентів до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді. У зв'язку з цим вельми доречно згодитися з теорією когнітивного дисонансу Л.Фестингера про домінування «засвоєних смислів і цінностей, власної

системи смислів, перевага яким віддається навіть новим знанням, якщо вони суперечать вже засвоєним смислам і цінностям, особистість скоріше знецінить їх значущість» [63, с. 26]. Тому наведений принцип акцентує увагу на критичному осмисленні майбутніми вчителями музики досвіду керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді, у зіставленні власного досвіду вокально-хорової роботи, фахового тезаурусу, норм і цінностей з ціннісними пріоритетами колективу учнівської молоді.

Принцип максимізації ціннісних переваг для прийняття рішення стверджує діяльнісний аспект готовності студентів до керівництва вокально-хоровими колективами. Оперативність прийняття рішень під час керівницької дії майбутніх учителів музики забезпечується: чіткістю ціннісно-цільових завдань; рівнем творчого потенціалу вокально-хорового колективу; інформаційним трансфером ціннісно-цільових характеристик учасникам вокально-хорового колективу; динамічною гнучкістю репетиційного процесу; ціннісним узгодженням часового впорядкування роботи над елементами вокально-хорових творів; чітким контролем за творчим процесом, миттєвим прийняттям рішення для усунення недоліків, знаходженням підходів до колективу для надання необхідних технологічних рекомендацій з метою отримання виконавсько-звукового продукту або необхідної колективної творчої дії.

Механізмом забезпечення ціннісних переваг для прийняття рішення виступає спрямування майбутніх учителів музики до реалізації лідерства керівника у вокально-хоровій роботі, тобто лідера, який приймає керівницькі рішення в репетиційному процесі ведення колективу до визначених творчих цілей та здійснює їх реалізацію через вокально-хоровий колектив учнівської молоді.

Принцип еврилогізації вокально-хорової діяльності означає визначення і практичне опрацювання творчо-педагогічних засобів спонукання студентів до усвідомлення змісту вокально-хорової діяльності в комплексі творчої енергійності цілеспрямованої на пошук нових засобів, можливостей

вирішення поточних і миттєвих завдань, що постають в репетиційному процесі і вимагають від керівника негайного вирішення. Адже основою діяльності керівника мистецького колективу є творчість, намагання досягнути висот творчого виконавського рівня на основі пошуку шляхів оригінального розв'язання різних викликів технічного і комунікативного кшталту, осмислення інформації всередині процесу з точки зору евристичного упорядкування і знаходження власного почерку керівництва вокально-хоровим процесом.

Цей принцип передбачає використання евристичної діяльності як засобу активації творчої самореалізації майбутніх учителів музики як форми діяльності, яка має продуктивно-пошуковий, евристичний, креативний характер. Так у процесі формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді домінуючого значення набуває акцент на творчу активність, творчий неспокій, ініціативність для реалізації чого евристична діяльність є дієвим механізмом. Оскільки в основу евристичної діяльності закладено інтелектуальний пошук завдяки підключенню глибинних процесів асоціативно-образного мислення, створення ситуацій емоційного піднесення та евристичного міркування, евристичного діалогу, інтерпретації репетиційних ситуацій і вокально-хорових творів, що дозволяють студентам оперативно обертати інформаційні площини, формуючи власну активну творчо-діяльнісну позицію керівника мистецького колективу.

Принцип еврилогізації вокально-хорової діяльності спрямований на досягнення максимального успіху керівництва через викриття майбутніми вчителями музики власних моделей особистісно-професійного розвитку і самореалізації. Цей принцип передбачає варіативність в узгодженні змісту, методів, засобів керівництва студентами вокально-хоровими колективами учнівської молоді.

Відповідаючи сучасним тенденціям, принцип еврилогізації у вокально-хоровому навчанні реалізується через теорію Г.Костюка про те, що

«керування специфічними силами розвитку, що рухаються – задача більш складна, ніж керування засвоєнням знань» [82, с. 51]. Тому цей принцип забезпечує формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва, як здатності здійснювати продуктивну творчу дію завдяки потужному інтелектуальному забезпеченню з набором різноманітних інтелектуальних операцій, спрямованих на еврилогізацію вокально-хорового процесу з вибору шляхів розвитку, самореалізації, самовираження керівника і учасників колективу учнівської молоді. Цей принцип сприяє актуалізації фахових знань і професійного тезаурусу, необхідних для осмислення наявних ситуацій і завдань; спрямуванню студентів на пошук шляхів їх вирішення з позиції оптимальності та креативності; винайдення власних проєктів досягнення поставленої мети вокально-хорової роботи; оцінювання, координації досягнутого з точки зору оригінальності.

Ефективна еврилогізація вокально-хорової діяльності майбутніх учителів музики як творча ознака керівництва колективами сприяє стрімкій активізації інтуїтивно-емоційної сфер студентів, що дозволяє на основі базових фахових, психолого-педагогічних знань, тезаурусу, творчого потенціалу формулювати нові оригінальні ідеї покращення творчого процесу, застосовувати новаторські форми керівництва, розробляти нестандартні рішення та знаходити оригінальні можливості їх реалізації в колективній роботі з учнівською молоддю. Важливу роль відіграє означений принцип у створенні навчальних умов для творчого самовираження студентів, виробленню умінь самостійно з великою часткою креативності вирішувати завдання керівництва колективом, орієнтуватися в нових умовах, долати перепони, відкривати евристичні обрії вокально-хорової роботи, знаходити нові барви, асоціації, аналогії, влучні порівняння для донесення власних переконань до колективу з метою подальшої реалізації у вокально-хоровому звучанні.

У даному аспекті принцип еврилогізації вокально-хорової діяльності визначає кожного студента як керівника, наповненого досвідом

саморозвитку, що вимагає творчого піднесення, вміння створити творчу атмосферу, ситуацію успіху, керування настроєм, емоціями (власними і колективними).

Принцип еврилогізації вокально-хорової діяльності виражає зорієнтованість навчального процесу на впровадження інновацій з позиції створення студентами нового, особистісного бачення можливостей керівництва колективами, нових підходів до розв'язання творчих завдань. Що дозволяє говорити про формування нової особистості керівника вокально-хорових колективів учнівської молоді, здатного до продукування оригінальних ідей, продуктивної дії, а відтак сприяє самореалізації в якості лідера-керівника як генератора творчого поступу колективу. Цей принцип передбачає індивідуально-особистісний підхід до розвитку цілісної сукупності керівницьких якостей майбутніх керівників вокально-хорових колективів та забезпечує розвиток потенційних здібностей і творчих можливостей учнівської молоді.

Виокремленні принципи формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді (принцип цілеспрямованості, принцип інформативності, принцип діалогічності, принцип диференціації, принцип оперативного облаштування зворотнього зв'язку, принцип установки на випередження, принцип максимізації ціннісних переваг для прийняття рішень, принцип еврилогізації вокально-хорової діяльності) опираються на загальні закономірності мистецької освіти, відображають внутрішню сутність формування досліджуваного феномена.

Отже, резюмуючи вищезазначене, можемо підсумувати, що виокремленні нами принципи є провідними, оскільки відкривають простір для розуміння майбутніми вчителями музики специфіки керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді у площині продуктивного керівництва творчим процесом; забезпечення творчої результативності завдяки наскрізному інтелектуально-інформаційному скануванню його

мистецьких показників; зрушенню, координації та регуляції творчого локомотива завдяки прийняттю необхідних виключно на даному часі і конкретних умовах керівницьких рішень; прояву потужного інтелектуального потенціалу для прогнозування, конструювання, інформатизації та трансформації масивів вокально-хорової роботи з учнями; рефлексії, оцінки, корекції, що в сукупності сприяє досягненню визначеної мети – готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді.

Для ефективного формування готовності студентів до керівництва вокально-хоровими колективами неабиякої значущості набуває стимулювання самостійної діяльності майбутніх учителів музики під час опанування специфікою керівництва вокально-хоровою роботою у взаємозв'язку практичних форм пристосування й комплексного оперування мистецькими та керівницькими знаннями, уміннями та навичками. На всіх етапах вокально-хорового навчання студентам необхідно мати чітке уявлення про наступне: мету діяльності керівника мистецького колективу учнівської молоді; усвідомлення необхідного дозування самостійно-вольових зусиль; оволодіння та свідоме використання ефективних стратегій керівництва, стратегій прийняття рішення, стратегій успіху тощо; знання психолого-фізіологічних особливостей вікового цензу учнівська молоді; правила проєктування, реалізації та покращання цілей вокально-хорової роботи; оперуванням практичним інструментарієм керівництва у взаємозв'язку форм, засобів, методів і прийомів керівницької діяльності; внутрішнє бажання підтримувати логістику життєдіяльності колективу завдяки оперативному контролю, рефлексії, оцінюванню, корекції, регулюванню власної самостійної дії.

Варто зазначити, що процес самостійного керівництва вокально-хоровими навчальними колективами майбутніми вчителями музики цілком узгоджується і логічно вмонтовується в концепцію керівництва (І.Борисенко, Н.Дикань, Т. Грицевич, Л.Кобиляцький, Т.Лемберт, О.Нужна, В.Стадник,

М.Йохна та ін.) [42; 47; 68; 89; 117; 152] та концепцію культуровідповідності мистецької освіти (А.Козир, Л.Коваль, О.Комаровська, О.Отич, Г.Падалка, О.Щолокова та ін.) [2; 71; 74; 123; 159] в особистісно-ціннісних значеннях вокально-хорової роботи (репертуарних, технологічних, художньо-виконавських, корпоративних тощо). Виявлена дуальність прокладає свій конкретний вектор у вокально-хоровому навчанні та спрямовує майбутніх учителів музики на цілісне осягнення особливостей керівництва учнівськими мистецькими колективами, що передбачає:

- безперервну циклічну діяльність, спрямовану на досягнення певних цілей та успіху у творчій взаємодії з учасниками вокально-хорових колективів учнівської молоді;

- активізацію критично-оцінного ставлення студентів до вокально-хорового процесу як продукту діяльності колективу учнівської молоді;

- активізацію власного інтелектуально-творчого потенціалу для передбачення, планування, організації, функціонування, контролю, координації, регулювання тощо;

- створення довгострокових прогнозів життєдіяльності вокально-хорового колективу з урахуванням виявлених можливостей та оцінки ризиків колективної творчої дії;

- наповнення власного кейсу фахових, міжпредметних знань для компетентної розробки і впевненої реалізації керівницьких рішень впродовж репетиційного процесу;

- усвідомлення майбутніми вчителями музики власної ролі у формах комунікативної взаємодії, обміні та трансфері інформації, прийнятті рішень та їх реалізації.

У той же час, мають не залишатися осторонь, а максимально підтримуватися зусилля студентів щодо активної роботи над собою як творчою індивідуальністю, лідером мистецького колективу, які виявляються у розвинутих професійно-особистісних і експресивно-вольових якостях. Ці якості майбутніх учителів музики у діяльності керівника вокально-

хорового колективу учнівської молоді виявляються в особистісних проявах таких як: підняття рівня художньо-комунікативної діяльності; стильової відповідності виконавської інтерпретації музичного твору; доцільного використання засобів музичної виразності; розвитку особистісно-психологічних та професійно-педагогічних якостей та здібностей; техніки спілкування з творчим колективом [46, с. 44].

Ефективність колективної вокально-хорової діяльності обумовлюється характером творчо-спрямованої взаємодії керівника-лідера і виконавців-школярів. Цілком очевидно, що ефективність діяльності керівника-лідера колективів учнівської молоді забезпечується наявністю чіткого бачення цілей та напрямів мистецької діяльності, здатністю генерувати ідеї та трансформувати їх у цілі (прохідні, далекоглядні), фокусувати енергію і виконавські можливості вокально-хорового колективу у певному напрямку, оперувати діяльними стратегіями, які найбільш продуктивно вплинуть на якість і результат вокально-хорової діяльності учнівської молоді.

Аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми готовності майбутніх учителів музики до керівництва навчальними мистецькими колективами (В.Деркач, І.Коваленко, А.Козир, Л.Паньків, І.Хомич, Ху Манлі, Цао Хункай та ін.) [24; 46; 69; 74; 124; 176; 177; 78] дозволив з'ясувати, що сучасний навчальний вокально-хоровий процес має колективний характер, в якому домінують на засадах паритету індивідуальності керівника і учасників, що відбивається в колективному напрацюванні механізмів регуляції взаємовпливів і взаємодії. Вочевидь нагальним є спрямування майбутніх учителів музики у процесі вокально-хорового навчання до розуміння необхідності осягнення знань з психології комунікації і психології спілкування, загальної педагогіки і педагогіки мистецтва, педагогіки і психології керівництва колективами. Разом із тим, очевидно, що керівникам вокально-хорових колективів учнівської молоді необхідно володіти специфічним тезаурусом, який виявляється в комплексному оперуванні керівницькими техніками завдяки сформованим керівницьким умінням, а

саме: визначати цілі вокально-хорової роботи, конкретизувати їх у вигляді завдань, конструювати плани-проекти роботи вокально-хорового колективу, організовувати мистецько-освітній процес, аналізувати, діагностувати, здійснювати постійний моніторинг, на основі виявлених даних моніторингу приймати рішення, реалізовувати їх у практичній колективній діяльності, виводячи колектив на вищий рівень творчо-мистецького розвитку.

У продовження дослідження основних якостей, яких необхідно набути майбутнім учителям музики для подальшої професійної діяльності керівника вокально-хорових колективів учнівської молоді варто зауважити, що значний вплив на ефективність роботи шкільного вокально-хорового колективу має особистість керівника, стиль керівництва, творчий потенціал керівника. Тому вкрай важливим є прискіплива педагогічна увага протягом вокально-хорового навчання на факультетах мистецтв педагогічних університетів до формування у майбутніх учителів музики таких якостей як: здатність до лідерства; інтелект і талант; наполегливість; організаторські здібності; широкий світогляд; професійні знання та вміння; рішучість; воля; ініціатива; інноваційність, оригінальність, бачення перспектив.

Акцентуючи увагу на домінівних якостях керівника, вчені Ф.Котлер і К.Фокс [83] указують на необхідність присутності у професіограмі керівника міри визнання авторитету, що виражає рівень довіри, пієтету, поваги. Складовими авторитету керівника вчені визнають принциповість; справедливість; компетентність; організаційні здібності, вибагливість.

Опираючись на позицію науковців І.Борисенко, Н.Дикань, Л.Карамушка, В.Лозниці, В.Маслова, К.Помазан, О.Юркова, В.Юшина, В.Шпалінського [47; 62; 94; 101; 190; 188; 191] нами було виділено опції якостей керівника вокально-хорових колективів учнівської молоді, які забезпечують якість готовності майбутніх учителів музики до здійснення досліджуваної діяльності, детальна характеристика яких представлена у таблиці 2.2.

Опції якостей керівника вокально-хорових колективів учнівської молоді

Групи якостей	Опції якостей керівників вокально-хорових колективів
Компетентність	Відображає особистісні риси, фахові вміння і навички, широкий загальний і фаховий тезаурус та ерудиція, налаштування на постійний саморозвиток, опора на фаховий досвід; виявлення системного мислення (практичний вектор інтелектуальних процесів, диференціація проблем, варіативність ідей щодо усунення проблем, креативність винахідливість); уміння формувати репертуарну політику колективу; планувати етапи, форми, ризики вокально-хорової роботи учнівських колективів; забезпечувати чітку діагностику, контроль, оцінювання, корекцію, творчу результативність.
Лідерство	Здатність до керівництва, прагнення до лідерства, домінування в колективі; вольова позиція, прагнення досягти успіху; упевненість у власних силах, прояв самодостатності; адаптивність до будь-яких ситуацій; стресостійкість; здатність ризикувати і приймати рішення.
Інтелектуальність	Прагнення до самовдосконалення; схильність до сприйняття та реального застосування нових ідей і досягнень; панорамність мислення і мистецька естетика; здатність до функціонально-аналітичного опрацювання інформації, готовність до прийняття рішення; здатність до самоаналізу; критичної оцінки середовища з урахуванням користі протилежних позицій.
Інформативність	Намагання бути споживачем, генератором і розповсюджувачем знань та дотичної інформації, що дозволяє раціонально керувати творчим колективом; осмислювати інформацію з позиції енергетичної сировини для вироблення рішень; здатність використовувати всі інформаційні площини (зовнішні, внутрішні) для оцінювання стану колективу для прийняття рішення; прагнення до отримання та трансферу об'єктивної, своєчасної та цілеспрямованої інформації, що сприяє якості рішень керівника; готовність здійснювати комплексний аналіз мистецького середовища з метою обґрунтування керівницьких рішень та досягнення успіху у вирішенні творчих завдань.
Організаційність	Уміння мотивувати колектив кращими взірцями вокально-хорового виконавства; уміння заохочувати колектив учнівської молоді до продуктивної мистецької діяльності; уміння справедливої критики; здатність приймати керівницькі рішення; здатність до виявлення проблем і генерування ідей щодо їх покращання в умовах нестабільності й швидкоплинності репетиційного процесу; уміння ефективно і раціонально розподіляти завдання вокально-хорової роботи, виділяти на них оптимальний час; творчість, креативність, діловитість, ініціатива.
	Уміння враховувати наслідки рішень; схильність керуватися

Комунікативність	принципами толерантності; мистецтво оцінювати ризики, випереджати конфлікти; уміння встановлювати і підтримувати систему інтерсуб'єктної взаємодії; уміння створювати простір колективної відповідальності; уміння заохочувати вокально-хоровий колектив учнівської молоді до творчої відкритості на засадах міжкультурного діалогу; розширювати світогляд і світоглядні ідеали учнівської молоді.
------------------	--

Проведена дослідна робота дала змогу з'ясувати, що формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді в умовах факультетів мистецтв педагогічних університетів може здійснюватись за таких основних *педагогічних умов*, а саме:

- *активізація* інтересу студентів до вокально-хорового навчання за управлінським типом;
- *орієнтація* студентів на планування, постановку цілей вокально-хорової роботи з опорою на активну творчу комунікацію з колективом;
- *використання* в педагогічній практиці форм, методів і засобів ефективного керівництва репетиційним процесом, актуалізація мистецької рефлексії майбутніх учителів музики;
- *стимулювання* студентів до самостійного керівництва, моніторингу та корекції з урахуванням специфіки вокально-хорової роботи.

Запровадження вищесформульованих педагогічних умов забезпечує взаємозв'язок та послідовність проведення поетапної методики формування готовності майбутніх учителів музики до здійснення керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді. Це сприяє комплексному розвитку функціонально-аналітичного мислення студентів, розширенню світогляду і фахового тезаурусу. Уможливлення формування досліджуваного феномена у студентів відбувається завдяки: ознайомленню майбутніх учителів музики з основними теоріями психології керівництва; здійсненню ними пошуку нових джерел та каналів інформації, планування та систематизації зібраного самостійно матеріалу для розкриття певного аспекту керівництва вокально-

хоровими колективами; застосування принципів функціонального та системного мислення щодо аналізу ситуацій та суперечностей вокально-хорового середовища; виокремлення психологічних особливостей діяльності керівника вокально-хорових колективів учнівської молоді; здатності проводити аналіз шляхів і напрямків розвитку (власного і колективного); використання форм ділового спілкування як засобу керівницького впливу.

У процесі проведення дослідної роботи передбачається використання таких методів роботи: стимулювання студентів до системного осмислення особливостей керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді; обговорення, дискусії; рефлексивне оцінювання вокально-хорових творів і самооцінювання власних керівницьких дій; спрямування до пошуку інформації з метою прийняття керівницьких рішень для забезпечення продуктивності навчальних репетицій; моніторинг, корекція виконавського звучання тощо. Реалізація означених методів передбачає свідоме оперування майбутніми вчителями музики практичним інструментарієм керівництва у взаємозв'язку форм, засобів, методів і прийомів керівницької діяльності; стимулювання спрямованості на підтримку логістики мистецького процесу й продуктивності колективної вокально-хорової дії завдяки оперативному контролю, рефлексії, оцінюванню, корекції, регулюванню власної керівницької діяльності в контексті усвідомлення змістових координат вокально-хорового мистецтва.

З метою оптимізації формування готовності студентів до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді бажано враховувати психологічні закономірності від яких залежать масштаби та успіх керівницької діяльності, а саме: осмислення студентами вагомості і ролі колективного фактору і психологічних чинників під час керівництва; важливості толерантних взаємовідносин з колективом на паритетних основах; взаємозумовленість керівництва і лідерства; урахування і забезпечення процесів інтеграції, згуртованості колективу; створення умов для індивідуальної самореалізації учасників вокально-хорового колективу;

урахування психологічної сумісності та взаємовідносин між учасниками колективів учнівської молоді; психологічних механізмів логістики, моніторингу, зворотнього зв'язку, оцінки ризиків, прийняття рішень; активізація самооцінки, самоаналізу, саморозвитку, самоорганізації, самоконтролю; спрямованість до досягнення вершин керівництва вокально-хоровими колективами; самопрезентація, харизма, авторитет тощо.

Тому вважаємо, що розв'язання завдання формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді в умовах факультетів мистецтв педагогічних університетів також може забезпечити: розширення системи компетентностей у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики; формування культури керівництва творчими колективами на основі засвоєння студентами шляхів реалізації функцій керівництва: цільовизначальної, інформаційної, прогностичної, проєктувальної, організаційно-корпоративної, практиологічної, операційно-координаційної, контрольної-оцінювальної, адаптивної, евристичної; розвиток психолого-педагогічної сфери студентів (інтелект, креативність, творче мислення, емоційна врівноваженість, стресостійкість, перцептивність, комунікабельність, сугестивність, гнучкість, оптимізм); розвиток художньо-культурної сфери (культура мовлення, загальна ерудованість, сформований фаховий кейс знань, широкий вокально-хоровий тезаурус, мотивації успіху, розвинений вокально-голосовий апарат, артистична самоподача); розвиток аналітичної сфери (самооцінка, самоконтроль, самокритичність, прагнення до самовдосконалення, самоаналіз, самодисципліна, інтелектуальна активність, спрямованість до пошуку вірогідних покращань).

На підставі представлених методичних основ формування досліджуваного феномена, з прицілом на реалізацію завдань мистецької освіти, нами була розроблена методична модель (від лат. «modulus» - аналог, зразок, взірець) [41, с. 290], яка відображає сукупність взаємопов'язаних процесів, що створюють закінчений цикл формування готовності майбутніх

учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді.

Презентована методична модель від постановки мети до намічених результатів вбирає: наукові підходи (системно-ситуаційний, інформаційно-аналітичний, синергетичний, компетентнісний, партисипативний, аксіологічний, діяльнісно-творчий); функції (цілевизначальна, інформаційна, прогностична, проєктувальна, організаційно-корпоративна, праксіологічна, операційно-координаційна, контрольно-оцінювальна, адаптивна, евристична); структурні компоненти (мотиваційно-вольовий, когнітивно-комунікативний, операційно-рефлексивний, творчо-регулятивний); основні принципи (цілеспрямованості, інформативності, діалогічності, диференціації, оперативного облаштування зворотнього зв'язку, установки на випередження, максимізації ціннісних переваг для прийняття рішень, еврилогізації вокально-хорової діяльності); педагогічні умови (активізація інтересу студентів до вокально-хорового навчання за управлінським типом; орієнтація студентів на планування, постановку цілей вокально-хорової роботи з опорою на активну творчу комунікацію з колективом; використання у педагогічній практиці форм, методів і засобів ефективного керівництва репетиційним процесом, актуалізація мистецької рефлексії майбутніх учителів музики; стимулювання студентів до самостійного керівництва, моніторингу та корекції з урахуванням специфіки вокально-хорової роботи); етапи педагогічної роботи (адаптивно-цільовий, аналітично-конструктивний, процесуально-класифікаційний, результативно-коригувальний); дієві та результативні методи формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді; рівні сформованості (високий, середній, низький).

Розроблена методична модель формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді представлена на рис. 2.2.



Рис. 2.2 Методична модель формування готовності студентів до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді

Висновки до другого розділу

Аналіз стану дослідженості проблеми формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді дозволив конкретизувати такі висновки:

- узагальнення музично-педагогічного досвіду та аналіз відповідних теоретичних джерел дозволили ідентифікувати проблему формування готовності до керівництва з виявленням самостійної творчої установки майбутніх учителів музики на впорядкування масштабів завдань і викликів, які постають перед керівником вокально-хорових колективів учнівської молоді з метою організації, планування, контролю, координації комунікацій, підтримки режиму діяльності, реалізації програм і цілей колективної творчої дії;

- розроблено структуру сформованості готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді у взаємодії таких компонентів: *мотиваційно-вольовий* компонент, який передбачає інтерес студентів до вокально-хорового мистецтва і засобів керівництва вокально-хоровими колективами школярів, що характеризує установку студентів на здійснення місії керівника в комплексі узгодження викликів-потреб відповідно визначених цілей; прагнення покращити якість мистецьких показників у певний відрізок часу завдяки цілеспрямованому впливу, що сприяє виявленню власної вольової позиції як керівника вокально-хорового колективу учнівської молоді; *когнітивно-комунікативний* компонент, який визначається необхідністю накопичення студентами кейсу фахових, психологічних і культурних знань, правил керівництва освітніми системами та виявляється в цілеспрямованому здійсненні студентами дій з обробки й трансляції інформації, творчої комунікації з колективом, узгодження комунікативних бар'єрів, впровадження діалогу для активізації творчої взаємодії, цілеспрямованих на результативне покращання якісних

характеристик колективної вокально-хорової дії; *операційно-рефлексивний* компонент, який характеризується спрямованістю студентів на самореалізацію у керівницькій діяльності та визначає здатність до проєктування змісту і форм вокально-хорової роботи, вибору оптимальних шляхів вирішення мистецьких завдань завдяки прийняттю та реалізації керівницьких рішень, оперування основними прийомами та стратегіями керівництва, самооцінювання власної відповідності в різних параметрах керівницької дії, що призводять до успішного досягнення поставлених мистецьких цілей та дозволяє вийти на самостійний рівень керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді; *творчо-регулятивний* компонент характеризує готовність студентів до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді у комплексі володіння методами функціонального аналізу (з метою виявлення недоліків як власної керівницької діяльності так і вад виконавсько-корпоративного процесу), стратегіями оцінювання (для ефективно-результативного здійснення керівницької діяльності), широким тезаурусом (для внесення коректив з метою підвищення ефективності вокально-хорової роботи), установки на креативність (як базової риси творчого керівництва), сформованого індивідуального стилю керівницької діяльності (як характеристики творчого потенціалу майбутніх учителів музики);

- відповідно до визначених структурних компонентів сформованості готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді розроблено критерії та показники їх сформованості, а саме: *ступінь сформованості у студентів позитивного ставлення до діяльності керівника вокально-хорових колективів* (критерій мотиваційно-вольового компоненту), показниками цього критерію є: прояв стабільного інтересу майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи; вияв прагнення самостійно визначати цілі, завдання, пріоритети керівництва вокально-хоровими колективами; *міра накопичення студентами системних знань у сфері керівництва навчальними вокально-хоровими колективами*

(критерій когнітивно-комунікативного компоненту) показниками даного критерію визначено: наявність умінь проектувати параметри репетиційного процесу, обирати доцільні методи виконання професійних дій; здатність чітко визначати об'єкти комунікативного впливу відповідно до контингенту школярів; *ступінь розвиненості умінь студентів оперувати засобами, методами й формами керівництва вокально-хоровою діяльністю* (критерій операційно-рефлексивного компоненту) показниками даного критерію виступили: вияв студентами системних знань щодо ефективного керівництва, збору і обробки інформації, впровадження систем контролю, розробки й прийняття управлінських рішень; здатність до критичного оцінювання власних дій в умовах реалізації поліваріантних рішень керівництва вокально-хоровим колективом; *міра здатності студентів до здійснення творчих мистецьких і педагогічних дій у процесі вокально-хорового навчання* (критерій творчо-регулятивного компоненту) показниками якого було обрано: умінь здійснювати оцінку ризиків, демонструвати творчу педагогічну дію на контрольно-регулятивній основі; здатність студентів виявляти фактори впливу на репетиційний процес, узгоджувати їх з метою і результатом вокально-хорової роботи. Згідно з розробленими критеріями спрогнозовано й охарактеризовано три рівні сформованості досліджуваної якості – високий, середній та низький;

- обґрунтовано наукові принципи, що відображають особливості формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді, а саме: принцип цілеспрямованості, принцип інформативності, принцип діалогічності, принцип диференціації, принцип оперативного облаштування зворотнього зв'язку, принцип установки на випередження, принцип максимізації ціннісних переваг для прийняття рішень, принцип еврилогізації вокально-хорової діяльності;

- визначено педагогічні умови формування готовності студентів до керівництва у процесі вокально-хорового навчання, а саме: активізація

інтересу студентів до вокально-хорового навчання за управлінським типом; орієнтація студентів на планування, постановку цілей вокально-хорової роботи з опорою на активну творчу комунікацію з колективом; використання у педагогічній практиці форм, методів і засобів ефективного керівництва репетиційним процесом, актуалізація мистецької рефлексії майбутніх учителів музики; стимулювання студентів до самостійного керівництва, моніторингу та корекції з урахуванням специфіки вокально-хорової роботи;

- розроблено методичну модель формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді.

РОЗДІЛ III
ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
МУЗИКИ ДО КЕРІВНИЦТВА ВОКАЛЬНО-ХОРОВИМИ
КОЛЕКТИВАМИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

3.1. Стан сформованості готовності студентів факультетів мистецтв до керівництва вокально-хоровими колективами на констатувальному етапі педагогічного експерименту

Метою констатувального етапу експерименту було з'ясування стану готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді, визначення якісних і кількісних характеристик рівнів сформованості зазначеного феномена.

Діагностика стану готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді вимагала розв'язання низки завдань:

- 1) аналіз обізнаності студентів щодо специфіки керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді (проведення анкетування);
- 2) визначення ставлення майбутніх учителів музики до застосування керівницьких технік у процесі роботи з навчальними вокально-хоровими колективами як перспективи фахового становлення (здійснення психолого-педагогічного діагностування досліджуваного феномена);
- 3) дослідження рівнів готовності студентів до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді;
- 4) з'ясування ступеня практичної значущості досліджуваної проблеми та визначення шляхів розробки методики формувального експерименту.

Дослідно-експериментальна робота з метою вивчення існуючого стану досліджуваної готовності здійснювалась на базі факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені

М. П. Драгоманова, кафедри музично-теоретичних дисциплін та інструментальної підготовки Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, кафедри хореографії і музично-інструментального виконавства Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка та вокально-хорового відділу Київської державної музичної школи №1 імені Якова Степового. У констатувальному дослідженні брали участь 254 студенти, 36 викладачів мистецьких дисциплін.

На етапах експериментальної роботи (констатувальному та формувальному) в педагогічному експерименті були задіяні 254 студенти факультетів мистецтв педагогічних університетів. З метою організації роботи для отримання валідних даних повний контингент досліджуваних був поділений на групи – експериментальну (ЕГ – 128 студенти) та контрольну (КГ – 126 студентів) з незмінним складом впродовж констатувального етапу та у процесі впровадження розробленої авторської методики.

Відповідно визначеної мети, основним завданням стало отримання емпіричного опису об'єкту дослідження – стан сформованості окремих компонентів готовності студентів до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді. Для відстеження чого була використана комплексна методика, яка включала періодичні та довготривалі спостереження за змістом і ходом вокально-хорового навчання, а саме: групові методи опитування, анкетування, педагогічне спостереження, бесіди та інтерв'ю з викладачами і студентами, цілеспрямоване педагогічне спостереження за виконанням творчих завдань студентами під час практикуму роботи з хоровими навчальними колективами, проведення модульних і залікових випробувань з хорового класу, хорового диригування, хорового аранжування, експрес-опитування, оцінки та експертні судження фахівців даного профілю.

Педагогічне діагностування означеного феномена в умовах вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики на факультетах мистецтв педагогічних університетів проводилося згідно розробленої компонентної

структури готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді (мотиваційно-вольовий, когнітивно-комунікативний, операційно-рефлексивний, творчо-регулятивний) з урахуванням відповідності визначеним критеріям і показникам, що встановили базу експериментальної роботи.

Процес констатувального дослідження проходив у чотири етапи, а саме: *перший етап* був спрямований на виявлення прояву стабільного інтересу майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи; прагнення самостійно визначати цілі, завдання, пріоритети керівництва вокально-хоровими колективами; *другий етап* – спрямовувався на виявлення у студентів наявності умінь проєктувати параметри репетиційного процесу, обирати доцільні методи виконання професійних дій; здатності чітко визначати об'єкти комунікативного впливу відповідно до контингенту школярів; *третій етап* визначався дослідженням спроможності майбутніх учителів музики до ефективного керівництва, трансферу інформації, впровадження систем контролю, розробки й прийняття управлінських рішень; здатності до критичного оцінювання власних дій в умовах реалізації поліваріантних рішень керівництва вокально-хоровим колективом; *четвертий етап* було спрямовано на виявлення у студентів умінь здійснювати оцінку ризиків, демонструвати творчу педагогічну дію на контрольно-регулятивній основі; здатності виявляти фактори впливу на репетиційний процес, узгоджувати їх з метою і результатом вокально-хорової роботи. За результатами завершального етапу процесу констатувального дослідження було отримано об'єктивні оцінки щодо стану сформованості готовності студентів, визначено й охарактеризовано чотири рівні досліджуваної готовності, сформований узагальнений експериментальний інструментарій формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді.

Для вирішення поставлених завдань було використано комплекс методів науково-педагогічного дослідження: теоретичні (аналіз наукової

літератури, її систематизація та узагальнення; класифікація отриманих експериментальних даних, їх інтерпретація); емпіричні (спостереження, анкетування, тестування, опитування, метод експертних оцінок, самооцінювання, констатувальний експеримент); статистичні (порівняльний аналіз, кількісна обробка наявних результатів) для опрацювання даних, отриманих наприкінці діагностичної розвідки щодо констатації наявних рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді [28].

Перший етап констатувального експерименту був спрямований на виявлення показників критерію – ступінь сформованості у студентів позитивного ставлення до діяльності керівника вокально-хорових колективів (показники: прояв стабільного інтересу майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи; прагнення самостійно визначати цілі, завдання, пріоритети керівництва вокально-хоровими колективами) у рамках діагностики сформованості мотиваційно-вольового компонента. Впродовж цього етапу педагогічного діагностування були використані методи тестування, письмового опитування та анкетування, проводився аналіз, підсумовувалися відсоткові показники.

Для діагностики мотиваційно-вольового компонента готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді ми спиралися на позицію Н.Гузій про «мотиваційне ядро» педагогічної професії, де «професійна мотивація є збудником педагогічної діяльності, внутрішньою потребою викладати свій предмет, виховувати дітей» та відображає мотиваційно-вольове ставлення до педагогічної діяльності [43, с. 7]. Це дало нам можливість встановити залежність між оптимальністю мотиваційно-вольового комплексу і ступенем сформованості у студентів позитивного ставлення до діяльності керівника вокально-хорових колективів за першим показником прояв стабільного інтересу майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи.

Упевненості у необхідності визначення наявності мотивації студентів до досліджуваної діяльності надало осмислення С.Немченко мотивів до керівництва у сфері педагогічної освіти з позиції висвітленого у психологічній науці явища «боротьба мотивів», «боротьба всередині мотиву» [112]. Це дозволяє у новому ракурсі дослідити стан готовності майбутніх учителів музики до керівництва з позиції осмислення й упорядкуванням студентами власних бажань, спонукань, переживання боротьби бажань, спонукань, цілей, способів дії. Результатом чого, згідно, С.Немченко є вибір мети й способів дії у комплексі взаємозв'язків [112, с. 63].

З метою розвідки основних напрямів формування готовності студентів до керівництва вокально-хоровими колективами було проведено анкетування (додаток 1(А)). Так, на запитання в анкеті «Чи задумувалися Ви над комплексністю діяльності керівника вокально-хорового колективу?» більшість студентів відповіли «так». Однак, 23% опитуваних відповіли «не дуже», а 9% респондентів відповіли «ні, не задумувалися». На друге запитання анкети «Чи необхідно планувати етапи вокально-хорової роботи?» були отримані відповіді: «обов'язково» (8%); «скоріше так, чим ні» (42%); «ні, я так не вважаю» – 50 % опитуваних. Про запитання анкети стосовно «Чи важко самостійно працювати з мистецьким колективом?» студенти висказали наступне: «так» (7%); «ні» (19%); решта відповіли «не можу відповісти». Щодо наступного запитання поданої анкети «Яким чином ви готувалися до репетицій з навчальним хором?» були отримані відповіді: «читаю конспект з хорознавства» – 86%; «відпрацьовую мануальну диригентську техніку» – 12 %; «обдумую етапи і прийоми роботи» – 2 % опитуваних. На запитання анкети «Чи передбачаєте Ви ризики вокально-хорової роботи?» тільки 4% студентів відповіли «так». Поточне запитання анкети «Наскільки впевнено і швидко Ви здійснюєте оцінювання перебігу репетиції?» завело студентів у роздуми, результати яких показали «так, я швидко реауюю» – 12 %, «мені дещо важко, іноді не встигаю за потоком інформації» – 49% опитуваних, «я не встигаю аналізувати хід репетиції» – 39%.

На запитання «Як Ви вважаєте, чи демонструєте ви розвинені навички і вміння фронтального керівництва вокально-хоровим колективом?» дали такі результати: 14% опитаних відповіли «так», 52% респондентів відповіли «вважаю, що замало», 44% розгубилися й впевнено відповісти не змогли щодо наявних навичок і вмінь фронтального керівництва вокально-хоровим колективом, але чітко відповіли, що керувати колективом в повному обсязі завдань їх не під силу. Серед основних складнощів в діяльності керівника вокально-хорового колективу респонденти вказали такі: неспроможність встановлювати контакт з колективом (19%); складність програмувати перспективну діяльність колективу (7%); складність наповнювати репетиційний процес нагальною і доречною інформацією (38%); неспроможність організувати репетиції в чітко окреслених часових рамках (34%); складності з чітким баченням цілей вокально-хорової роботи, а тим паче з формулюванням цих цілей колективу (29%).

Аналіз отриманих результатів проведеного анкетування серед майбутніх учителів музики дозволив з'ясувати, що більшість студентів не розуміють комплексності діяльності керівника вокально-хорового колективу учнівської молоді. Специфіку вокально-хорової роботи вони розглядають виключно з творчої позиції її упорядкування, не замислюючись про необхідність урахування цілей, операцій, ризиків, прийняття рішень, тобто того, що є ознаками свідомого керівництва навчальним процесом на шляху досягнення творчого результату [28].

На констатувальному етапі експерименту було проведено опитування студентів ЕГ і КГ за опитувальником В.Успенського в авторській модифікації (Додаток 2(А)) для виявлення готовності студентів до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді. Доцільно зауважити, що науковці В.Горленко, В. Острова, Н. Сосновенко, І.Ткачук та ін. вважають опитування оптимальним засобом оцінювання окремих психологічних рис, властивостей чи інших психологічних характеристик особистості для використання у педагогічних дослідженнях, а використання

діагностичного опитувально-тестового інструментарію у дослідницькій роботі забезпечується насамперед доступністю, логічністю, компактністю, швидкістю фіксації, простотою математичної обробки [54]. Обробка результатів опитування проводилася за підсумком кількості відповідей «так» чи «ні» та переведенням їх у бали згідно наданого ключа за такою інтерпретацією: 0-7 балів – низька готовність; 8-16 балів – середня готовність; 17-24 бали – висока готовність. За отриманими результатами опитування студенти ЕГ і КГ розподілилися на три групи: низький рівень – 33,5%; середній рівень – 48,1%; високий рівень – 18,4%.

З метою визначення ступеня прояву стабільного інтересу майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи було проведено тест-опитування за діагностувальною методикою Т.Грицевич [113] в авторській адаптації (Додаток 3(А)) для виявлення у студентів мотивів до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді.

Порівняння середніх оцінок щодо кожного блоку запитань дозволило визначити переважні мотиви студентів до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді, а саме: колективістські мотиви (27,4% студентів досліджуваних груп); особистісні мотиви (46,8%); престижні мотиви (25,8%). Запропоноване опитування показало: частина студентів вважають, що основними мотивами до діяльності керівника вокально-хорових колективів учнівської молоді є колективістські мотиви, а саме: бажання передати власний виконавський досвід і мистецькі знання колективам школярів; можливість ввести учнівську молодь у прекрасний світ вокально-хорового мистецтва; намагання допомогти учням розібратися в жанрах, стилях, формах класичної і сучасної вокально-хорової музики; спільна вокально-хорова творчість. Студентів з такою позицією було виявлено 27,4%. Значна частина досліджуваних вказала на особистісні мотиви до керівництва вокально-хоровими колективами, виокремлюючи, зокрема такі як: бажання самореалізації у вокально-хоровій діяльності; захоплення вокально-хоровим мистецтвом і бажання займатися їх

професійно; реалізація лідерських амбіцій; свобода творчості керівника; набуття нових знань, умінь; намагання виробити в себе певні професійні та особистісні риси й уміння. Таких студентів було налічено 46,8%.

Як показало тест-опитування, майбутні вчителі музики вважають, що керівництво вокально-хоровими колективами є складною, фізично та інтелектуально виснажливою роботою. Проте амбітність деяких студентів дозволила їм акцентувати увагу на мотивах престижу, які виявляються у можливості керувати іншими, участь у творчій колективній діяльності, ймовірності заслужити на повагу та визнання, зробити добру справу для інших, бути постійно лідером, виділитись серед інших в якості керівника творчого колективу. Кількість цих студентів сягнула 25,8%.

З метою діагностики вияву прагнення у студентів досліджуваних груп самостійно визначати цілі, завдання, пріоритети керівництва вокально-хоровими колективами було проведено опитування студентів ЕГ і КГ за опитувальником Л.Галіциної [25] в авторській модифікації для з'ясування сформованості особистісно-вольових якостей керівника вокально-хорових колективів (Додаток 4(А)). Основу опитування склали такі питання щодо наявності у майбутніх учителів музики особистих якостей, що можуть забезпечити ефективне керівництво вокально-хоровим колективом учнівської молоді; якості які потребують активного напрацювання; які спеціальні здібності керівника вони у собі відкрили; над якими зараз працюють; побажання собі на майбутнє.

Аналіз відповідей студентів-учасників ЕГ і КГ на питання опитувальника дозволило отримати інформацію про якісні риси їх особистісно-вольової сфери, про самооцінку, про інтелектуальний, моральний та фізичний розвиток. Результати опитування було систематизовано в індивідуальних картках оцінювання за таблицею з визначенням відсоткової частки прояву високого рівня особистісно-вольових якостей (9-10 позицій) за індикаторами: фізична сила і витривалість, інтелектуальна працездатність, лідерство, сила волі було виявлено 24,9%

серед опитаних. Позитивні відповіді від досліджуваних ЕГ і КГ, що надали відповіді (6-8 позицій) були віднесені до середнього рівня. Таку групу склали 46,1% опитаних. Відповіді на 1-5-позиції за визначеними індикаторами якості надали 29% опитаних, що виявило тим самим низький рівень.

Комплексна систематизація отриманих результатів на першому етапі констатувального експерименту засвідчила наявність наступних показників готовності майбутніх учителів музики згідно рівня сформованості у студентів позитивного ставлення до діяльності керівника вокально-хорових колективів.

Високий рівень сформованості визначеного критерію готовності студентів до керівництва характеризується високим ступенем прояву стабільного інтересу майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи, що визначається умінням мотивувати колектив кращими взірцями вокально-хорового виконавства, заохочувати школярів до продуктивної мистецької діяльності; вияв прагнення самостійно визначати цілі, завдання, пріоритети керівництва вокально-хоровими колективами, що виявляє здатність до керівництва, прагнення до лідерства;вольові якості; готовність до розумного ризику; прагнення до успіху; здатність до домінування в екстремальних умовах. На констатувальному етапі педагогічного діагностування до високого рівня було віднесено 21,7% респондентів.

Середній рівень сформованості готовності студентів до керівництва характеризується досить вираженими показниками визначеного нами критерію, а саме: недостатнім проявом стабільного інтересу майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи, вибірковою зацікавленістю самостійно визначати цілі, завдання, пріоритети керівництва вокально-хоровими колективами, що засвідчують невпевненість, кволу самостійність студентів, які потребують вибіркового патронату викладача у процесі вокально-хорового навчання. Студентів цього рівня було зафіксовано 47,1% серед досліджуваних ЕГ і КГ.

Низький рівень сформованості досліджуваного феномена характеризується недостатнім інтересом майбутніх учителів музики до

вокально-хорової роботи, самостійно визначати цілі, завдання, пріоритети керівництва, лідерсько-вольові якості не проявляються за відсутності прояву бажання керувати репетиційним процесом, у процесі вокально-хорового навчання у студентів, віднесених до цього рівня, ці якості мають ситуативні ознаки і пов'язані з вимушеним спонуканням педагога. Досліджуваних низького рівня було виявлено 31,2%.

Варто зауважити, що під час розрахунків припускалось виявлення кожного з респондентів різних рівнів готовності до керівництва за кожним показником одного критерію. Тому, розрахунок узагальненого кількісного показника вираховувався загальною кількістю проявів конкретних ознак за певним показником стосовно певного рівня в ЕГ та КГ з подальшим обчисленням відсоткового значення, що екстраполювалося на розгорнуте представлення узагальнених результатів замірювань за визначеними критеріями. За результатами констатувальної діагностики розподіл респондентів за рівнями сформованості готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді за мотиваційно-вольовим компонентом представлено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Розподіл респондентів за рівнями сформованості у студентів позитивного ставлення до діяльності керівника вокально-хорових колективів на констатувальному етапі експерименту (мотиваційно-вольовий компонент)

Показники	Рівні вираження критерію					
	низький		середній		високий	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
I	33,2	33,5	48,2	48,3	18,6	18,2
II	28,9	29,2	45,9	46,1	25,2	24,7
Разом для критерію	39/ 31,05	40/ 31,35	59/ 47,05	60/ 47,2	30/ 21,9	26/ 21,45

Результати першого етапу констатувального дослідження показали, що значна частина студентів виявляє середній (47,1%) та низький (31,2%) рівень прояву стабільного інтересу до вокально-хорової роботи та прагнення

самостійно визначати цілі, завдання, пріоритети керівництва вокально-хоровими колективами. Водночас, варто зауважити, що респонденти високого рівня (21,7%) мали попередню освіту за диригентсько-хоровим фахом, що позначилося на відсоткових значеннях високого рівня.

Другий етап констатувального експерименту було спрямовано на виявлення показників критерію міра накопичення студентами системних знань у сфері керівництва навчальними вокально-хоровими колективами, що визначався наявністю уміння проєктувати параметри репетиційного процесу, обирати доцільні методи виконання професійних дій; здатність чітко визначати об'єкти комунікативного впливу відповідно до контингенту школярів. Девізом цього етапу було обрано вислів П.Друкера, а саме «харизма лідера – це добре, але його ідеї набагато важливіші. Періодично переглядайте свої методи керівництва, аналізуйте, які з них не працюють і чому» [204].

Реалізація даного дослідження проводилася під час вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики на індивідуальних заняттях у класах з хорового диригування і практикуму роботи з хором та практичних заняттях з хорознавства та хорового аранжування. До діагностувальної роботи активно залучалися викладачі кафедр вокально-хорового спрямування, які стали експертною групою для опосередкованого спостереження й опитування. Компетентне оцінювання експертної групи заносилося у карти експертної оцінки відповідних проявів у досліджуваних по кожному критерію впродовж етапів констатувального експерименту.

Діагностика виявлення у майбутніх учителів музики уміння проєктувати параметри репетиційного процесу, обирати доцільні методи виконання професійних дій проходила після навчальних пар, з проханням до студентів проаналізувати дії викладачів з позиції керівництва процесом та пройти тест-опитування з метою самовиявлення системних знань у сфері керівництва навчальними вокально-хоровими колективами за діагностувальною методикою А.Неурової (авторська адаптація) [113]

(додаток 1(Б)). Досліджуваним було запропоновано за 3-бальною шкалою оцінити свої знання щодо: специфіки, цілей і завдань керівництва вокально-хоровим колективом; принципів керівництва; особливостей планування роботи вокально-хорових колективів; інструменти здійснення ефективного керівницького впливу відповідно конкретних особливостей навчальної ситуації; індикатори якості керівницьких рішень для виявлення відхилень та здійснення корегувальних дій; алгоритму діагностики вокально-хорового процесу; про методи аналізу, проектування та здійснення міжособистісно-групової комунікації з вокально-хоровим колективом.

Результати обробки експертної думки щодо вияву студентами позитивного ставлення до діяльності керівника вокально-хорових колективів, занесені у карта експертної оцінки (додаток 2(Б)), показали, що середня оцінка значення діагностованого показника у студентів коливається в межах від 8 до 16 балів. Викладачі також відмічали найбільш поширені недоліки рівня готовності студентів до керівництва вокально-хоровими колективами. Таким чином, оцінки експертної групи за першим показником критерію міра накопичення студентами системних знань у сфері керівництва навчальними вокально-хоровими колективами виявилися у наступних значеннях: до високого рівня було віднесено 18% респондентів, середній рівень досяг 46%, низький рівень – 36% досліджуваних.

З метою визначення у студентів здатності чітко визначати об'єкти комунікативного впливу відповідно до контингенту школярів, на заняттях з хорового диригування і хорового класу нами було застосовано методи тестування та самооцінки, які дозволили визначити рівень сформованості готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді у розумінні ними створення оптимального психологічного клімату. Адже умови оптимального психологічного клімату спрямовані на задоволення мистецько-естетичних потреб учнівської молоді, які необхідно враховувати керівнику і сприяти їх задоволенню. Згідно Л.Моїсеєнко, неврахування керівником цих потреб шкодить індивідуальному

і колективному настрою вокально-хорової роботи. Такими потребами є: внутрішні потреби: можливості вибору (їх задоволення забезпечує особистісну активність, відповідальність, захопленість діяльністю); оновлення простору діяльності (задоволення змінами і темпами); особистісні потреби визнання (урахування, заохочення, стимулювання, мотивація досягнення); самовираження; зовнішні потреби: сприятливий рівень психологічної напруги (розподіл вимог до вокально-хорового колективу з наданням чітких перспектив діяльності) [105, с. 117].

Для даної експериментальної перевірки студентам було запропоновано оцінити власне ставлення до необхідності створення позитивного мікроклімату комунікативної взаємодії впродовж керівництва вокально-хоровими колективами суть якого полягала у наданні оцінки власної готовності до забезпечення оптимального психологічного клімату в вокально-хоровому колективі за 12-бальною шкалою, де низький рівень складав (4 бали), середній (8 балів), високий (12 балів). Критеріями для надання студентами оцінки власної готовності були визначені: уміння створити атмосферу взаємного задоволення процесом і спілкуванням; здатність передбачати наслідки психологічного впливу на колектив учнівської молоді; уміння висловлювати власні думки не перетинаючи диспозицію взаєморозуміння і власного авторитету керівника; здатність організувати колектив на засадах демократичного самоврядування; уміння згуртовувати колектив на шляху досягнення конкретних цілей вокально-хорової роботи; здатність вибудувати дисциплінарні норми функціонування колективу; уміння керувати напругою (фізичною, психічною, інтелектуальною, виконавчою) учнівської молоді відповідно завдань вокально-хорової роботи; здатність створювати мікросередовище продуктивної самореалізації учнівської молоді; уміння транслиувати укорінювати в учнях цінності та пріоритети вокально-хорового мистецтва; здатність забезпечити культуру міжособистісних відношень у колективі; здатність забезпечити культуру комунікативного впливу на вокально-

хоровий колектив учнівської молоді; уміння бути стриманим у діях і словах, забезпечуючи колективну впевненість, спокій, бадьорість, готовність діяти.

Паралельно з даною діагностичною роботою, ми врахували за доречне з'ясувати готовність майбутніх учителів музики, інструментарієм чому послугував тест на виявлення комунікативних нахилів майбутніх учителів музики А.Дербеньової (авторська модифікація) (додаток 3(Б)) [45] та експрес-діагностика виявлення майбутніми вчителями музики наявності у себе комунікативних якостей, необхідних для керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді (авторська модифікація опитувальника К. Леонгарда-Г. Шмішека) (додаток 4(Б)) [113, с. 26]. Обробка результатів діагностичної розвідки показала посередній рівень розвитку у респондентів здібності до комунікації з вокально-хоровими колективами.

Опрацювання результатів експериментального завдання показало, що лише 16% студентів ЕГ і КГ визначили як високу власну здатність чітко визначати об'єкти комунікативного впливу відповідно до контингенту школярів, 54% оцінили себе посередньо, низьку здатність підтвердили 30% респондентів. За допомогою компетентного оцінювання експертної групи здійснювався паралельний контроль для вірогідності результатів експерименту. Проаналізовані експертами-викладачами дані, занесені в карти експертної оцінки (додаток 2(Б)) відповідних проявів у досліджуваних, виявили дещо інші результати. Так, за оцінками викладачів-експертів до високого рівня було віднесено 15% досліджуваних, до середнього 52%, до низького – 33% респондентів.

Узагальнення результатів другого етапу констатувального експерименту дозволило виявити рівні прояву визначеного нами критерію: міри накопичення студентами системних знань у сфері керівництва навчальними вокально-хоровими колективами.

Високий рівень характеризувався: високим ступенем наявності у студентів усвідомлених, глибоких знань про специфіку керівництва вокально-хоровим процесом; здатності до вивчення професійних дій

керівника вокально-хорового колективу у комплексі проявів структурного мислення та обертання інформації; сформованих організаційно-комунікативних якостей, що виявило високий рівень сформованості готовності до взаємодії та інформативності у досліджуваних – 16,5%.

Середній рівень характеризувався поверховими знаннями про специфіку керівництва вокально-хоровим процесом, помірним проявом здатності до вивчення професійних дій керівника, середній прояв готовності до взаємодії та інформативності, однак, разом із тим, студенти середнього рівня демонстрували наявні вміння добирати дозовану інформацію відповідно ситуації і достатній прояв організаційно-комунікативних навичок. Такий рівень зафіксовано у 49% опитаних респондентів.

Низький рівень показали студенти в яких відсутні чіткі уявлення про проектування параметрів репетиційного процесу, переважає інертність і супротив у вивченні професійних дій керівника вокально-хорового колективу; простежується небажання обирати доцільні методи виконання професійних дій; домінує низький прояв готовності до взаємодії та інформативності. До низького рівня віднесено 34,5% респондентів.

За результатами констатувальної діагностики розподіл респондентів за рівнями сформованості готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді за когнітивно-комунікативним компонентом представлено у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Розподіл респондентів за рівнями сформованості у студентів системних знань у сфері керівництва навчальними вокально-хоровими колективами на констатувальному етапі експерименту (когнітивно-комунікативний компонент)

Показники	Рівні вираження критерію					
	низький		середній		високий	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
I	35,9	36,1	46,1	46	18	17,9
II	32,8	33	51,8	52	15,4	14,9
Разом для критерію	44/ 34,35	43/ 34,55	62/ 48,95	62/ 49	22/ 17,7	21/ 16,4

Третій етап констатувального дослідження був підпорядкований діагностуванню сформованості готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами за критерієм ступеню розвиненості умінь студентів оперувати засобами, методами й формами керівництва вокально-хоровою діяльністю в рамках виявлення прояву операційно-рефлексивного компонента.

Осмислення керівництва як стратегії досягнення успіху діяльності вокально-хорових колективів учнівської молоді вмотивоване концепцією керівництва, спрямованого на успіх [47; 115]. Адже складовими успіху будь-якого колективу є: довго тривалість життєдіяльності; результативність та ефективність; продуктивність; оригінальність продукту. У цьому процесі визначна роль керівника виявляється професійними діями, реалізація яких забезпечена виконанням генерованих ним керівницьких рішень, підтвердження чого є висловлювання Н.Ничкало про те, що «перш за все є моя дія, вона є запорукою реалізації моїх знань» [115]. Тому діагностування здатності майбутніх учителів музики до дії, зорієнтованої вектором прийнятого рішення, стало основним стрижнем констатувального експерименту. А девізом проведення експериментальної роботи стало висловлювання Н.Диканя про те, що «успішним вважається таке рішення, що перетворюється на дію, результативно й ефективно» [47, с. 20].

Отже, зусилля діагностичної роботи були спрямовані виявлення у досліджуваних ЕГ і КГ готовності до керівництва за такими показниками: спроможність до ефективного керівництва, трансферу інформації, впровадження систем контролю, розробки й прийняття управлінських рішень; здатність до критичного оцінювання власних дій в умовах реалізації поліваріантних рішень керівництва вокально-хоровим колективом. Для виявлення наявності запропонованих показників, враховуючи достовірність у визначенні сутнісних чинників керівництва вокально-хоровою діяльністю школярів, ми застосували розгорнуті анкети і тестові завдання. Анкета включала питання, які допомогли дослідити найприйнятніший і най ближчий

індивідуальності студента вияв власного педагогічного стилю керівництва вокально-хоровими колективами.

Під час розробки анкет було враховано ключові характеристики керівництва колективами учнівської молоді, акцентовано увагу студентів на типах керівництва та якостях керівника як центра керівництва колективами. Тому, студентам було запропоновано з наведених опцій виділити необхідні для здійснення ефективного керівництва вокально-хоровими колективами показники стилів керівництва, згідно їх суб'єктивно-вмотивованої позиції. Такими опціями було обрано: авторитарний стиль, демократичний стиль, ліберальний стиль, інертно-індиферентний стиль, змішаний стиль. Більшість респондентів виявили акцентували увагу на необхідності демократичного стилю керівництва в роботі з дитячими колективами на основі довірчих відносин (56,2, %) досліджуваних. Певна група студентів (24,1%) виокремила як необхідний змішаний тип керівництва (в залежності від ситуації).

Наступний етап діагностичної розвідки, а саме тестування, яке стосувалося вибору студентами найважливіших, на їх думку, особистих якостей керівника і скласти власний рейтинг за наданими опціями, а саме: особиста харизма; авторитет; професіоналізм; гнучкість мислення, уміння знаходити компроміси; справедливість; твердість вдачі; креативне мислення; емпатія; відповідальність; етика взаємовідносин з колективом. Аналіз результатів проведеного тестування виявив наступний рейтинг якостей керівника вокально-хорового колективу, згідно позиції студентів у такій послідовності: гнучкість мислення, вміння знаходити компроміси; емпатія; справедливість; креативне мислення; особиста харизма; авторитет; відповідальність; професіоналізм; твердість вдачі; етика взаємовідносин з колективом. Тестування показало, що особистісні характеристики студенти не враховують у професіограмі керівника (низький рейтинг таких опцій як відповідальність (7), професіоналізм (8), твердість вдачі (9), етика взаємовідносин з колективом характеру (10) місця). У той же час на вищій позиції рейтингу респондентами винесено комунікативні якості.

З метою визначення у досліджуваних спроможності до ефективного керівництва, трансферу інформації, впровадження систем контролю, розробки й прийняття управлінських рішень було проведено тестування (додаток 1(В)). яке дозволило визначити рівень сформованості готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді

У ході експериментальної роботи студентам було запропоновано виявити рівень власних можливостей здійснювати ефективне керівництво вокально-хоровими колективами. У кожній позиції тесту студенти мали виділити твердження «а» або «б», яке, на їх погляд, найбільш притаманне індивідуальності. Так, оцінюючи результати тестування було виявлено 34% досліджуваних низького рівня спроможності до ефективного керівництва, трансферу інформації, впровадження систем контролю, розробки й прийняття управлінських рішень, високий рівень посіли 12% студентів, решта – 54% були віднесені до середнього рівня.

Виявлення ознак показника здатність до критичного оцінювання власних дій в умовах реалізації поліваріантних рішень керівництва вокально-хоровим колективом, забезпечували діагностичні тести для виявлення здатності студентів до критичного оцінювання власних дій в умовах реагування на конфліктні ситуації К.Томаса в авторській модифікації [217] (додаток 2(В)), діагностика саморегуляції І.Хозраткулової [186] в авторській модифікації (додаток 3(В)). Оцінки студентів завдяки відповіді на 24 позицій тесту дозволяли з'ясувати міру власної саморегуляції у конфлікті на такими ознаками: суперництво, співтворчість, компроміс, уникнення. Більшість респондентів виявили позицію «страусу», вбачаючи уникнення і компроміс найбільш притаманною рисою керівника вокально-хорових колективів (54%).

Розуміючи велику частку суб'єктивізму у попередньому діагностуванні ми зважили за необхідне провести додаткове опитування досліджуваних за діагностичною методикою М.Шнайдера в авторській модифікації [84, с. 108] (додаток 4(В)).

Аналіз опитування проходив за 10-бальною шкалою, де 0-3 бала – низький рівень самоконтролю, 4-6 балів – середній рівень самоконтролю, 7-10 балів – високий рівень самоконтролю. Так, 7-10 балів, що виявляли високий рівень, зафіксовано 18% респондентів. Високий рівень передбачав можливість керівництва навчальними хорovими колективами студентами в площині відслідковування якості та переконливості власних дій; оцінювання відповідності власної діяльності з позиції ефективного керівництва. Середній рівень визначався за 4-6 балами виконання завдання і передбачав можливість аналізувати деталі вокально-хорової роботи без комплексного охоплення недоліків, які потребують виправлення; складнощі наслідувати прийоми керівництва викладача у процесі практикуму роботи з хором. До середнього рівня було віднесено 57% досліджуваних. Низький рівень, 0-3 бали, склали студенти яким важко в роботі з хором аналізувати себе, свої дії, свою фахову відповідність; гнучко реагувати на виклики навчальних ситуацій, миттєво діяльнісно їх змінювати. Такі студенти виявили неспроможність до самоконтролю і потребують педагогічної уваги викладача. Низький рівень зафіксовано у 25% респондентів.

Завдяки плідній роботі експертної групи було отримано об'єктивні оцінки прояву у студентів умінь оперувати засобами, методами й формами керівництва вокально-хоровою діяльністю за двома показниками. Проаналізовані карти експертної оцінки (додаток 5(В)), заповнені експертами-викладачами в процесі вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики, дещо відрізнялися від результатів діагностування студентів. Низький рівень експерти надали 27% студентів, до середнього рівня було віднесено 55% респондентів, високого рівня зафіксовано 18% досліджуваних.

Підсумовування результатів третього етапу діагностичного дослідження сприяло виявленню рівнів прояву визначеного нами критерію: ступінь розвиненості умінь студентів оперувати засобами, методами й формами керівництва вокально-хоровою діяльністю.

Високий рівень виявили майбутні вчителі музики, які продемонстрували: розуміння процесу керівництва і прийняття керівницьких рішень; здатність до розробки і вибору керівницьких рішень в умовах невизначеності та ризиків репетицій хорових колективів; системне мислення під час підготовки та реалізації рішень у процесі вокально-хорового навчання; здатність до критичного оцінювання власних дій. До високого рівня віднесено 15% опитаних.

Середній рівень склали студенти у яких виявлено, поверхові знання про ефективне керівництво, збір і обробку інформації, впровадження систем контролю, розробки й прийняття управлінських рішень; домінує помірний прояв структурного мислення та обернення інформації, переважає посередня здатність до критичного оцінювання власних дій, оскільки їх розвиток самоконтролю та самооцінки не має яскравого вираження. Середній рівень зафіксовано у 54,5% досліджуваних.

Низький рівень склали студенти у яких виявився недостатній рівень знань щодо ефективного керівництва, збору і обробки інформації, впровадження систем контролю, розробки й прийняття управлінських рішень; переважає репродуктивний тип мислення, що загалом впливає вузькість рамок виконання завдань керівника вокально-хорових колективів учнівської молоді. До низького рівня було віднесено 30,5% респондентів.

Узагальнені результати щодо розподілу досліджуваних за рівнями сформованості готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді за операційно-рефлексивним компонентом на третьому етапі констатувального експерименту наведено в таблиці 3.3.

Розподіл респондентів за рівнями сформованості у студентів умінь оперувати засобами, методами й формами керівництва вокально-хоровою діяльністю на констатувальному етапі експерименту (операційно-рефлексивний компонент)

Показники	Рівні вираження критерію					
	низький		середній		високий	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
I	33,8	34,2	53,7	54,3	12,1	11,9
II	26,7	27,3	54,9	55,1	18,2	17,8
Разом для критерію	38/ 30,25	39/ 30,75	70/ 54,3	69/ 54,7	20/ 15,15	18/ 14,85

Четвертий етап констатувального експерименту був спрямований на виявлення показників критерію, який розкриває міру здатності студентів до здійснення творчих мистецьких і педагогічних дій у процесі вокально-хорового навчання та проявляється в уміннях здійснювати оцінку ризиків, демонструвати творчу педагогічну дію на контрольній-регулятивній основі; здатності до виявлення факторів впливу на репетиційний процес, їх узгодження з метою і результатом вокально-хорової роботи.

Гаслом проведення цього етапу стала ідея П.Діамандіса про «місячний постріл», коли «велика мета створює тяжіння та тримає колектив на своїй орбіті» [202]. Впродовж цього етапу дослідницької роботи застосовувалися методи письмового опитування та тестування.

З метою виявлення уміння здійснювати оцінку ризиків, демонструвати творчу педагогічну дію на контрольній-регулятивній основі нами було запропоновано письмове опитування студентів. Досліджуваним рекомендувалося надати оцінку власним умінням здійснювати оцінку ризиків, демонструвати творчу педагогічну дію на контрольній-регулятивній основі у процесі роботи з навчальним вокально-хоровим колективом.

В опитувальних бланках були наведені судження щодо ефективного керівництв вокально-хоровими колективами представлені у дев'яти позиціях. Під час заповнення бланків оцінювання, відповідно наведених суджень,

студенти визначали наявність конкретних умінь у себе обираючи одну з трьох відповідей-позицій (так; іноді; ні) (додаток 1(Г)).

Дослідження стосувалося виявленню у студентів умінь, що забезпечують: виокремлення ризикових тенденцій життєдіяльності навчального хорового колективу; органічного поєднання творчовиконавського потенціалу хористів; раціональний розподіл функцій між хоровими партіями, самостійного подолання труднощів; узгодженість дій, єдність в екстремальних ситуаціях; одночасне визначення міри успіхів-досягнень і ризиків-недоліків у звучанні вокально-хорового колективу, моделювання нових шляхів їх подолання; міри взаємовпливів ланцюгів вокально-хорової роботи; підвищення ефективності керівництва завдяки встановленню, інтерпретації, коригуванню виконавських показників вокально-хорового колективу учнівської молоді.

У результаті обробки опитувальних бланків було виявлено 15% студентів, що показали високий рівень уміння здійснювати оцінку ризиків, демонструвати творчу педагогічну дію на контрольно-регулятивній основі, відсотковий показник середнього рівня досяг 45% студентів, низький рівень – 40% опитуваних.

Для дослідження показника здатності до виявлення факторів впливу на репетиційний процес, їх узгодження з метою і результатом вокально-хорової роботи у студентів ЕГ і КГ було розроблено авторський тест за матеріалами О.Юркова [190]. У наданих студентам тестових картах пропонувалося ознайомитися зі стилями керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді (примітивне, сугестивне, авторитарне, демократичне, командне, функціонально-лідерське) та представити власне розуміння оптимального стилю ефективного керівництва мистецькими колективами, виявив позитивне відношення; негативне відношення; посереднє відношення (додаток 2(Г)).

З метою більш розширеного розуміння сформованості готовності означеного показника в діагностичній розвідці було проведено опитування за SMART-методикою П.Друкера в авторській модифікації [204].

Досліджувані визначали наявну особисту здатність до виявлення факторів впливу на репетиційний процес, їх узгодження з метою і результатом вокально-хорової роботи відповідно критеріїв, закладених в аббревіатурі назви SMART. Де S (specific) – конкретність, M (measurable) – вимірність, A (attainable) – досяжність, R (relevant) – значущість, T (time-bounded) – часовий термін. За цими критеріями після навчальних занять з «Практикуму роботи з хором» студенти оцінювали ефективність власної практичної роботи з хором в якості керівника, аналізували та узгоджували її перебіг та отримані результати з визначеними перед репетиціями цілями вокально-хорової роботи.

Беручи до уваги те, що інтелектуальна активність є лакмусом ефективної роботи керівника на репетиціях студенти осмислювали досяжність мети вокально-хорової роботи, оцінювали критерії успішності її реалізації за визначеними позиціями відповідали на запитання опитувальника за кожним критерієм у наведеній таблиці відповідно опцій аббревіатури SMART ставили «+» якщо так або «-» якщо ні (додаток 3(Г)). Аналіз результатів показав, що цей показник сформований на низькому рівні у 58% респондентів, на середньому рівні – 25%, високий – 17%.

Результати обробки четвертого етапу констатувального експерименту дозволило виявити рівні прояву визначеного нами критерію міра здатності студентів до здійснення творчих мистецьких і педагогічних дій у процесі вокально-хорового навчання, який проявляється в умінні здійснювати оцінку ризиків, демонструвати творчу педагогічну дію на контрольно-регулятивній основі; здатності студентів виявляти фактори впливу на репетиційний процес, узгоджувати їх з метою і результатом вокально-хорової роботи.

Високий рівень, що характеризується за визначеними нами показниками виявленням здатності до оцінювання ризиків, демонстрації

творчої педагогічної дії на контрольно-регулятивній основі; виявлення факторів впливу на репетиційний процес, узгодження їх з метою і результатом вокально-хорової роботи. Такий рівень виявлено у 11% досліджуваних.

Середній рівень виявлено у майбутніх учителів музика, у яких переважає посередній прояв уміння здійснювати оцінку ризиків, творчу педагогічну дію на контрольно-регулятивній основі; епізодично простежується прояв здатності виявляти фактори впливу на репетиційний процес, узгоджувати їх з метою і результатом вокально-хорової роботи. Такий рівень зафіксовано у 54% респондентів.

Низький рівень показали студенти, в яких відсутні уміння здійснювати оцінку ризиків, демонструвати творчу педагогічну дію на контрольно-регулятивній основі; зафіксовано низький прояв здатності виявляти фактори впливу на репетиційний процес, узгоджувати їх з метою і результатом вокально-хорової роботи. До низького рівня віднесено 35% опитаних.

Аналіз результатів констатувального дослідження з розподілу респондентів за рівнями сформованості готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді за творчо-регулятивним компонентом на четвертому етапі діагностичної розвідки візуалізовано в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Розподіл респондентів за рівнями сформованості у студентів здатності до здійснення творчих мистецьких і педагогічних дій у процесі вокально-хорового навчання на констатувальному етапі експерименту (творчо-регулятивний компонент)

Показники	Рівні вираження критерію					
	низький		середній		високий	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
I	39,8	40,2	44,7	45,3	14,9	15,1
II	57,7	58,3	24,8	25,2	16,9	17,1
Разом для критерію	61/ 48,75	62/ 49,25	47/ 36,75	44/ 35,25	20/ 15,9	20/ 16,1

Підрахунок загальних результатів констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи проводився шляхом математичного обчислення середнього арифметичного значення за кожним розробленим рівнем сформованості готовності студентів до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді. Результати констатувального діагностування наведено у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Рівні сформованості готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді (за результатами констатувального експерименту)

Рівні	Контрольні групи (126 студентів)		Експериментальні групи (128 студентів)	
	Абс	%	Абс	%
Високий	21	17,2	22	17,06
Середній	59	46,33	60	46,66
Низький	46	36,47	46	36,28
У сумі	126	100	128	100

Як представлено у таблиці, результати рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді, зафіксовані на констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи, виявили переважно середній рівень 46,66% (ЕГ) і 46,33% (КГ), вагомі показники низького рівня по 36,28% (ЕГ) і 36,47% (КГ) та дуже малий відсоток високого рівня 17,06% (ЕГ) і 17,2% (КГ).

Отже, завдяки отриманим результатам констатувальної діагностування було констатовано, що більша частка учасників експерименту – студентів факультетів мистецтв показала низький та середній рівень сформованості готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді, що свідчить про необхідність розробки спеціальної поетапної методики формування означеного феномену у студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів та проведення подальшої цілеспрямованої педагогічної роботи.

3.2. Поетапна методика формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді

Теоретичні основи дослідження та результати констатувального діагностування стали основою для розробки змісту формувального експерименту для формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва колективами учнівської молоді у процесі вокально-хорового навчання.

На основі теоретико-методологічного аналізу проблеми дослідження були визначені основні концептуальні положення методики формувального дослідження, а саме:

- формування готовності до керівництва майбутніх учителів музики ґрунтується на методологічних засадах, які віддзеркалюють сукупність взаємозалежних різногалузевих положень: філософії, теорії керівництва, психології, педагогіки загальної і мистецької у контексті керівництва колективами учнівської молоді та сутності вокально-хорового мистецтва;
- формування готовності до керівництва є невід'ємною складовою особистісного становлення майбутнього вчителя музики як професіонала;
- ефективність формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді залежить від опанування всіх їх структурних компонентів.

Мета дослідно-експериментального дослідження формувального етапу полягала у розробці та апробації методики формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді у процесі вокально-хорового навчання на факультетах мистецтв педагогічних університетів підготовки, спрямовану на формування та розвиток визначених нами компонентів (мотиваційно-вольового, когнітивно-комунікативного, операційно-рефлексивного, творчо-регулятивного) ґрунтувалася на стрижневих принципах вокально-хорового навчання

У формувальному експерименті було поставлено наступні завдання:

- простежити за механізмом формування досліджуваного феномена у майбутніх учителів музики у процесі вокально-хорового навчання на факультетах мистецтв педагогічних університетів;
- апробувати методи, що сприяють реалізації поставленої мети щодо формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді;
- прослідкувати динаміку, проаналізувати отримані в ході експериментальної роботи дані щодо кількісних і якісних показників формування готовності до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді у студентів контрольних та експериментальних груп.

Одним із завдань формувального експерименту було обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності поетапної методики, яка сприятиме формуванню готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді в умовах факультетів мистецтв педагогічних університетів.

Методична робота з формування готовності студентів до керівництва передбачала певну поетапність та мала таку послідовність педагогічної роботи даного напрямку:

- перший етап – *адаптивно-цільовий*;
- другий етап – *аналітично-конструктивний*;
- третій етап – *процесуально-класифікаційний*;
- четвертий етап – *результативно-коригувальний*.

Поетапність формувального експерименту була спрямована на спостереження та динамічний розвиток досліджуваного явища студентів у процесі вокально-хорового навчання. Відтак, кожен з визначених етапів педагогічної роботи мав мету, завдання включаючи реалізацію форм і методів керівництва колективами в процесі навчальної вокально-хорової діяльності на певних часових проміжках експериментальної роботи.

Експериментальна апробація розробленої методики проходила у процесі проведення формувального експерименту з 2020 по 2022 навчальних років в Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова, Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка, Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка, Київській державній музичній школі №1 імені Якова Степового. Експеримент відбувався у природних умовах навчального процесу і охопив 254 студентів, з яких 128 осіб становили експериментальну групу (ЕГ), 126 студентів склали контрольну групу (КГ). До участі в експериментальній роботі як членів експертного журі було запрошено 20 викладачів. Висловлюємо всім щиро вдячність!

Необхідність включення до експериментальних груп студентів старших курсів і магістратури вокально-хорової спеціалізації була обумовлена наявністю досвіду навчальної вокально-хорової діяльності і виробничої практики, а, відтак, достатньо широким світоглядом для пошуку важелів її продуктивного впорядкування в якості керівника вокально-хорового колективу. Відбір учасників експериментальних груп проходив за ступенем виявлення у студентів свідомого відношення до вокально-хорової роботи, демонстрації достатнього базису мистецьких компетентностей, досвіду репетиційної вокально-хорової роботи з навчальними або учнівськими мистецькими колективами [28].

Реалізація експериментальної програми здійснювалася за допомогою різних методів дослідження: спостереження, опитування (інтерв'ю, бесіда, анкетування, рейтинг, експертна оцінка), психолого-педагогічна експериментальна робота тощо. Наприкінці формувального етапу було проведено контрольне діагностування за розробленою методикою констатувального експерименту. Порівняння початкових та прикінцевих даних експериментальної роботи, а також динаміки у формуванні готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді у контрольних та експериментальних групах за

розробленими критеріями, що дозволило аналізувати результати проведеної роботи та зробити висновки про дієвість авторської методики.

Першій етап – *адаптивно-цільовий* дослідно-експериментальної роботи був спрямований на формування у студентів позитивного ставлення до діяльності керівника вокально-хорових колективів з огляду на мотиваційно-вольовий компонент стосовно рівня готовності до керівництва, який визначається необхідністю стабільного інтересу майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи; прагненням самостійно визначати цілі, завдання, пріоритети керівництва вокально-хоровими колективами. На цьому етапі набула імплементації *перша педагогічна умова* – активізація інтересу студентів до вокально-хорового навчання за управлінським типом.

Метою першого етапу є ознайомлення майбутніх учителів музики зі змістом і сутністю досліджуваного феномена, накопичення знань у галузі керівництва педагогічними системами, зокрема у сфері діяльності керівника вокально-хорових колективів учнівської молоді.

Педагогічна робота на даному етапі передбачала вирішення наступних завдань:

- розвиток потреби студентів в отриманні нових знань у галузі керівництва педагогічними системами;
- стимулювання інтересу студентів до керівницької діяльності та усвідомлення необхідності набуття теоретичної бази для формування готовності до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді;
- спонукання майбутніх фахівців до проявів вольової активності у процесі вокально-хорової навчальної діяльності.

Комплекс педагогічних дій першого етапу формувального експерименту був направлений на критеріальну визначеність навчальної діяльності студентів, яка мала сприяти покращенню вокально-хорової підготовки майбутніх фахівців. Процес експериментальної роботи першого етапу проходив у традиційних формах організації вокально-хорового

навчального процесу, а саме: на індивідуальних заняттях з хорового диригування, постановки голосу та практичних заняттях з хорового класу, хорового аранжування.

Так, визначаючи мотиваційно-вольовий компонент домінантним у системі формування готовності до керівництва студентів під час вокально-хорового навчання, на першому адаптивно-цільовому етапі увага зосередилась мотиваційній складовій керівницької навчальної діяльності, як цільового аспекту керівництва вокально-хоровими колективами, набуття знань у галузі вокально-хорового виконавства та вольової установки до його ефективного здійснення з подальшим опанування специфіки керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді. З цього приводу, доцільно зауважити, що трактуючи мотивацію як найвагомішу властивість свідомості, як стан і процес із різноманітними функціями, типами, структурою, слід звернути увагу на те, що вона складним чином пов'язує особистісно-вольову та творчо-діяльнісну сфери спрямованості студентів до керівницької діяльності у роботі з вокально-хоровими колективами. Відповідно, результативність цієї діяльності забезпечуватиметься не тільки фаховим хистом, інтелектуальними потенціями, кейсом фахових знань і досвіду, але й узгоджується з мотиваційними характеристиками професійної спрямованості студентів як епіцентру особистісної сфери майбутніх учителів музики – майбутніх керівників вокально-хорових колективів учнівської молоді.

Тому на першому етапі дослідної роботи з метою формування позитивного ставлення до діяльності керівника вокально-хорових колективів до студентів експериментальних груп було донесено зміст керівницької діяльності у трактуванні терміну «керівництво колективами» з точки зору керівництва діяльнісним проектом Л.Кобиляцького як про «мистецтво керування й координації людських, матеріальних та нематеріальних ресурсів протягом життєвого циклу будь-якого технічного, творчого, бізнесового проекту, застосовування системи сучасних методів і технік керівництва та

мінімізації ризиків для досягнення визначених у проекті результатів за складом і обсягами робіт, вартістю, часом, якістю та задоволенням учасників» [68, с. 13].

На стадії формування у студентів позитивного ставлення до діяльності керівника вокально-хорових колективів, зокрема формування першого показника – прояв стабільного інтересу майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи відбувалося ознайомлення респондентів зі специфікою керівництва вокально-хоровими колективами, тому педагогічна робота була направлена на впровадження діалогічних методів навчання: пояснення, розповіді, доповіді з подальшим обговоренням, обмін думками, що сприяло створенню можливості для студентів з нових ракурсів побачити і зрозуміти специфіку й принади вокально-хорової діяльності як з позиції виконавців, так і з площини керівника за диригентським пультом. На індивідуальних заняттях з диригування, постановки голосу, а також на засіданнях наукового студентського товариства проводилася навчально-роз'яснювальна робота про значення постаті керівника у забезпеченні якісно-творчої результативної діяльності вокально-хорових колективів. У зміст бесід, доповідей, обговорень і, що важливо, навіть дискусій, про хорову культуру і вокально-хорове виконавство, про титанів-корифеїв вокально-хорового мистецтва і видатних хорових диригентів-керівників закладалася провідна ідея місії керівника вокально-хорових колективів як провідника хорового мистецтва колективу, наповненого багатим досвідом педагогічної майстерності, що становило позитивно-ціннісний тон експериментальної роботи. Для прикладу тематика доповідей і обговорень вбирала такі напрямки як: «Творчий шлях А.Авдієвського», «Хорова школа К.Пігрова», «Національна опера України і постать її головного хормейстера Л.Венедиктова», «Скарбниця творчих прийомів вокально-хорової роботи П.Муравського», «С.Турчак – чарівник із диригентською паличкою», «Диригентський простір Є.Савчука». Приємно відзначити високу активність

доповідачів, які намагалися донести не тільки текст але й застосовували інформативні технології для його візуалізації.

З метою більш предметного залучення студентів до експериментальної роботи були запропоновані шляхи нових близьких для студентів тем для обговорення, зокрема особливостей роботи з начальними хоровими колективами керівників – викладачів кафедри. Під час обговорення манери й специфічних рис роботи з навчальним хоровим колективом Г.Савчук, Л.Байди, А.Литвак, І.Коваленко та ін. викристалізовувалися у свідомості студентів основні бази ефективного керівництва вокально-хоровими колективами, що ставало предметом спорів, дебатів, бесід і в цілому сприяло формуванню у студентів експериментальних груп позитивного ставлення до діяльності керівника вокально-хорових колективів. Ефективність запропонованої педагогічної роботи сприяла встановленню творчо-спрямованої взаємодії між викладачем та студентом, що впливала на формування стабільного інтересу майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи, функціонуючої на принципах цілеспрямованості, інформативності, діалогічності у навчальній діяльності.

Також, посилюючим чинником для формування першого показника було включення до навчальної програми яскравих вокально-хорових творів, які за емоційно-образним, жанрово-змістовним і мистецько-виконавським шаблоном захоплювали та визивали у студентів реакції подиву, піднесення, щастя тощо. Уведення таких форм як аудіо та відео-супровід презентацій вокально-хорових творів сприяло більшій насиченості експериментальної роботи вмотивованому виборі студентами для вивчення запропонованих вокально-хорових творів. Педагогічні дії на цьому етапі забезпечували захоплення студента емоційно-образним та художньо-ціннісним змістом творів навчального репертуару, що сприяло подальшому укоріненню зацікавленості студентів вокально-хоровою діяльністю. Педагогічна робота включала ознайомлення студента з навчальним вокально-хоровим репертуаром та принципами його підбору з урахуванням вимог та

можливостей конкретного вокально-хорового колективу того чи іншого вікового цензу. Репертуар складався з вокально-хорових мініатюр, переважно обробок українських народних пісень в оздобі А.Авдієвського, Л.Байди, Л.Дичко, М.Гобдича, М.Козака, І.Кириліної, Л.Ревуцького, К.Стеценка, Б.Фільц та творів крупної форми українських, європейських і американських композиторів різних стилів і жанрів.

Для формування стабільного інтересу до вокально-хорової роботи студентів експериментальних груп на цьому етапі були впроваджені наступні види завдань: самостійне опрацювання палітри художніх образів хорових творів та дослідження авторської партитури з позиції їх утілення у хоровому звучанні; рекомендації педагога для самостійного опрацювання вокально-хорових творів, зокрема мануально-технічної сторони; спрямування студентів на самостійний пошук складнощів інтонаційного, виконавського, диригентського кшталту та пошук шляхів їх подолання в індивідуальному та колективному плані; самостійна розробка студентами плану роботи з навчальними вокально-хоровими колективами відповідно виявлених складнощів; підготовка і написання анотацій на конкретні вокально-хорові твори з репертуару навчальних колективів тощо.

У процесі формування першого показника – прояв стабільного інтересу до вокально-хорової роботи ефективним виявився симбіоз наочних методів з творчими методами мистецької діяльності, що сприяло створенню відкритого простору для занурення студентів у світ керівництва вокально-хоровою роботою, пізнання його особливостей з позиції творення інтонаційної чистоти, звукової краси, мануальної відповідності, естетичного задоволення тощо.

Формування другого показника – вияв прагнення самостійно визначати цілі, завдання, пріоритети керівництва вокально-хоровими колективами у рамках мотиваційно-вольового компоненту передбачало з'ясування студентами експериментальних груп цілей, можливостей і пріоритетно-вольових засобів керівницької діяльності та поступове введення студентів у

широкий простір можливостей для варіативного вирішення завдань керівника за допомогою цілевизначення нагальних і другорядних питань вокально-хорової роботи. Така установка сприяла спрямуванню досліджуваних до пошуку шляхів покращення навчального процесу на засадах цільових установок щодо вольового перетворення навчальних ситуацій, ініціації власної значущості у навчальній вокально-хоровій діяльності, активізації інтелектуальних можливостей для аналітичного дослідження, виявлення проблемних ситуацій і пошук ідей для визначення міри першочерговості та пріоритету для їх розв'язання.

З цією метою у зміст експериментальної роботи був уведений модифікований *тренінг «Керівництво по цілям»* (авторська модифікована методика М.Скрипник) [148]. За допомогою якого студенти опановували інструментарій керівника вокально-хорового колективу, відкривали перспективи керувати досягненням мистецького результату у будь-якій ситуації. Перед студентами під час тренінгу були розгорнуті різноманітні обставини з якими у своїй практиці стикається керівник вокально-хорових колективів учнівської молоді та які заважають досягненню цілей, а саме: розмивання відповідальності учасників колективу; відсутність командної гри однодумців; невідповідність завдань та виконавців; аврари і завали вокально-хорової роботи. Виконання тренінгових завдань дозволило студентам зрозуміти, в різних ситуаціях треба керувати по-різному.

Протягом проходження тренінгу студенти з'ясували, що основною метою керівництва є отримання результату, для чого необхідно: контролювати кожну дію учасників колективу; поступово вирішувати завдання відповідно їх нагальності у різних ситуація репетиційного процесу.

У процесі проходження тренінгу студенти виявляли сутність і відмінності керівницької діяльності, опановували структуру і правила роботи з вокально-хоровим колективом з акцентованим визначенням цілей, завдань і ціннісних критеріїв вокально-хорової роботи проекту тощо. Під час тренінгу майбутні вчителі музики опановували зміст керівницької діяльності,

ознайомлювалися з відповідальністю керівника вокально-хорових колективів учнівської молоді, орієнтацією на процес і результат, технологією «опрацювання мети», техніками вимірювання вокально-хорових результатів та керівництва ними, техніками самоорганізації та самомотивації для досягненні цілей керівництва мистецькими колективами, прийомами підвищення технологічності діяльності керівника колективу; технік прийняття рішень, методів розподілу ресурсів, узгодження цілей вокально-хорової роботи та інтересів колективу учнівської молоді у процесі досягнення цілей, процесів розвитку та самовдосконалення керівника колективу. Впродовж проходження тренінгу, для досягнення поставленої мети, вирішувалися основне завдання цього етапу експерименту – формування готовності студентів самостійно визначати цілі, завдання, пріоритети керівництва вокально-хоровими колективами.

Педагогічна увага на цьому етапі передбачала поступове входження студентів у новий світ діяльностей, оскільки екстраполювала свідомість студентів від виконавсько-педагогічної діяльності, на яку спрямовано вокально-хорове навчання, на керівництво виконавською діяльністю колективів, що діаметрально змінювало погляд і установки студентів на навчальний творчий процес. Завдяки створенню «ситуацій успіху» вдалося адаптувати студентів до нового незвичного ракурсу вокально-хорової роботи для набуття початкових умінь визначати цілі керівництва мистецькими учнівськими колективами, здійснювати самооцінювання власних цілей керівництва та пріоритетів навчальної дійсності вокально-хорового середовища. Цілком ефективним на даному етапі виявилось використання таких *методів* як: бесіда; розігрування рольових ситуацій; дискусія; самоаналіз; прогнозування, моделювання тощо.

Для оптимізації формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді у рамках першого етапу експерименту з метою розвитку вмінь самостійно визначати цілі, завдання і пріоритети керівництва у вокально-хоровій роботі учнівських

колективів *тренінг «Цілепокладання та планування»* (авторська модифікація методики Ф.Карен) [83]. Мета тренінгу – створення умов для осмислення студентами керівництва вокально-хоровими колективами на новому рівні підходів до творчої діяльності на основі стратегій керівництва бізнесом і менеджментом, а саме: формулювання стратегічних цілей, формування кваліфікованої команди, застосування правильної тактики.

Під час тренінгу студенти експериментальної групи систематизували інформацію про ієрархію цілей в організації вокально-хорових колективів учнівської молоді, переконувались у необхідності регулярної роботи з цілями у професійній діяльності, ознайомлювалися із правилами переходу від довгострокових цілей до оперативних планів та завдань керівництва вокально-хоровими колективами, визначали критерії відповідати мети для підвищення ймовірності її досягнення, відпрацьовували базові навички, які необхідні для ефективного постановки цілей, демонстрували особливості постановки цілей у процесі взаємодії з навчальним колективом із застосуванням методів моделювання й проектування.

Експериментальна робота зі студентами проводилась у формі активно-інтелектуального «brain storm» за наступною програмою: організаційний конфлікт між результативністю та продуктивністю; довгострокові та короткострокові цілі; обрій планування; складові стратегічного планування; місія «vs бачення»; підходи до довгострокового цілепокладання.

Під час практичного блоку тренінгу студенти опрацьовували керівницькі техніки щодо: переходу від бачення до довгострокових цілей; цілей як інструменту мотивації; SMART-критеріїв очима керівника; SMART-критеріїв під час постановки завдань вокально-хоровому колективу; цілей «vs» як ключових показників ефективності; інструментів декомпозиції цілей до рівня завдань; джерел виникнення завдань; передбачуваних та непередбачуваних завдань вокально-хорової діяльності; пріоритету цілей та завдань в поточному плануванні; правило Парето для досягнення результату. Принагідно студенти були ознайомлені зі специфікою конструювання

«SMART-схем» (П.Друкер) [179] керівником у вокально-хоровій діяльності за 5 ознаками цілей: (Specific) – конкретність, (Measurable) – вимірність, (Achievable) – досяжність, (Relevant) – значущість, (Time related) – часові реалії та можливості. Студентам було запропоновано завести «Щоденник керівника» в який вони заносили хорові твори з репертуару навчальних вокально-хорових колективів, індивідуального класу з хорового диригування, з хорового аранжування і відповідно особливостей кожної партитури вносити у щоденник нотатки щодо короткострокових та довгострокових цілей утілення цих творів у звучанні хорових колективів. Що дозволило сформувати установку в студентів на визначення цілей керівництва вокально-хоровими колективами за наступними параметрами: чітке формулювання мету; ясне бачення шляхів досягнення мети; самооцінка власних можливостей для досягнення мети; подрібнення цілей на підцілі; вставлення часових термінів досягнення цілей роботи над тим чи іншим твором з репертуарного кейсу.

Комплексне опрацювання завдань тренінгу дозволило сформувати чітке бачення ті стійкий інтерес студентів експериментальних груп до нових граней керівництва мистецькими колективами з позиції планування за пріоритетами, жорстко-гнучкого планування, SMART і пріоритетів мотивації, мотивації в цейтноті, що у цілому сприяло формуванню у студентів стійкої готовності до цілепокладання та планування діяльності вокально-хорових колективів учнівської молоді.

Доцільно зауважити, що важливим завданням на всіх етапах педагогічної роботи, було створення тактовно-толерантного, контактної-справедливого, взаємоповажного налагодження стосунків зі студентами у поєднанні з вимогливістю та компетентністю викладачів, що сприяло створенню позитивного ландшафту для досягнення оптимальних результатів першого етапу формувального експерименту.

Для подальшого просування в експериментальній роботі був введений *модифікований метод типових невдач і помилок лідерів* [158, с. 26].

Впродовж застосування якого опрацьовували і заносили у «Щоденник керівника» причини основних типових невдач лідерів і занотували провідне гасло керівника-лідера – «лідер, який не готовий до стресових ситуацій, не може ефективно керувати і діяти в колективі, адже першими досягають успіху виключно сильні духом особи» [158, с. 30]. Впровадження зазначеного методу складалась з 2 міні-етапів. На 1 міні-етапі студенти опрацьовували психологічні причини основних типових невдач лідерів, а саме:

- упертість (продовження роботи над тим, що вже втратило свою цінність);
- перебільшення (вкладення більшої кількості зусиль, ніж віддача, отримана у разі досягнення мети);
- недооцінка (переоцінка власних можливостей і недооцінка індивідуальності колективу, що може призвести до втрати лідируючої позиції, до появи самозвеличення власної персони);
- недовіра (хвороблива недовіра лідерів-керівників до колективу, наскрізний тотальний контроль);
- недооцінка або переоцінка творчого потенціалу колективу;
- відсутність прогресу і вдосконалення (зупинка на досягнутих цілях, застій у самореалізації);
- неготовність до вирішення проблем, паніка, нервовість, розгубленість, низька стресостійкість, емоційна нестабільність, невміння швидко діяти, адаптуватися до ситуацій, поява стресів, перенесення невдач на колектив, створення атмосфери колективного виснажливого напруження,

На другому міні-етапі студенти експериментальних груп виявляли, опрацьовували й занотували вразливі моделі поведінки і дії керівника у критичних ситуаціях, відповідно позиції К.Таранюк і Я.Кобушко про те, що «у разі виникнення критичних ситуацій лідер повинен подати приклад поведінки для того, щоб не «посіяти» паніку в команді» [158, с. 27], а саме:

- відсутність чітких цілей для досягнення результату, слабка уява про мету колективної діяльності;
- нетерплячість, очікування миттєвих змін;
- страх нових ситуацій;
- страх за власний авторитет ;
- ліквідація активності членів колективу (негативний вплив на виявлення ініціативи, нерозуміння колективу як союзників для досягнення ефективного результату);
- фіксація (ступор у просуванні до мети, хвилювання, фіксується свідомість на певній події чи факти, репродуктивне мислення);
- реверсія (синдром учорашнього дня, переймання проблемами події, що вже давно відбулася);
- регулювання (ризик стереотипів, регламентарний каркас, відсутність інтуїції).

Продуктивне введення студентів у невідомі їм дотепер особливості цілеустановки і лідерсько-вольових проявів у діяльності керівника вокально-хорових колективів учнівської молоді забезпечило, також, застосування в експериментальній роботі *методу «Дерево цілей»* в авторській модифікації [81]. Його впровадження у зміст педагогічної роботи забезпечував індивідуальний репетиційний кейс студентів експериментальної групи з практикуму роботи х хором, хорового диригування, хорового аранжування до яких уходили обробки українських народних пісень А.Авдієвського, В.Верховинця, О.Кошиця Л.Ревуцького, К.Стеценка, а, також, авторські твори українських і китайських композиторів. Робота також проходила поетапно з обов'язковим записом усіх її перипетій у «Щоденнику керівника». Отже: I етап - студенти записували у вершину дерева мету роботи з конкретним твором, опис бажаних вокально-інтонаційних та художньо-образних досягнень у звучанні вокально-хорового колективу; II етап – пошук і запис прохідних цілей довгострокової мети, можливих умов реалізації мети, ієрархії потреб і можливих проблем на шляхи досягнення мети. III етап –

внесення у дерево цілей цілі другого порядку, розподіл цілей за пріоритетом. IV етап – у «Щоденнику керівника» студенти подрібнювали прохідні цілі, малювали послідовну конструкцію ієрархії цілей, яка графічно відображала шлях дії керівника від дрібного завдання до мети колективної дії. Впродовж експериментальної роботи, студенти освоїли алгоритм графічного відображення керівницької дії, який переглянути і скоригувати у нову систему цілей відповідно реальних викликів роботи з вокально-хоровими колективами учнівської молоді.

Під час педагогічної роботи у студентів експериментальних груп сформувалася позиція про те, що керівництво колективом має функціонувати у межах психологічно-мистецьких принципів та цінностей, запорукою успіху чого є динамічно-ефективне структуровано-цілеспрямоване керівництво та творчо-рушійне ціннісно-вмотивоване інноваційне лідерство у чіткому паритеті важелів дотриманні визначених норм.

Особливого значення на першому етапі експериментальної роботи набуло впровадження педагогічної умови – активізація інтересу студентів до вокально-хорового навчання за управлінським типом завдяки усвідомленню того, що керівник є завжди ефективним лідером, а керівництво дозволяє добитися виняткових і стабільних результатів колективної вокально-хорової діяльності завдяки «парадоксальному поєднанню видатних якостей лідера і керівницьких здібностей» [158, с. 25].

За результатами впровадженої методики з метою виявлення дієвості її впливу на динаміку формування мотиваційно-вольового компонента готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді, були проведені проміжні діагностичні зрізи, спрямовані на визначення рівнів даного компонента після першого адаптивно-цільового етапу формувального експерименту. Студентам експериментальних та контрольних груп було запропоновано виконати тестові завдання (додатки 1(А) – 4(А)).

Для кількісної характеристики формування мотиваційно-вольового компонента сформованості досліджуваного феномена у майбутніх учителів музики, а також у подальшій статистичній обробці експериментальних результатів, використовувалися математичні обчислення, з метою визначення загальної кількісної ознаки за кожним показником визначених критеріїв критерію обчислювалась середня арифметична величина, шляхом додавання всіх одержаних значень і поділу їх суми на число:

$$X = \frac{\sum \chi}{n} = \frac{\chi^1 + \chi^2}{n} \quad (3.1)$$

де Σ – знак підсумовування;

χ – отримані у дослідженні значення;

n – число варіант.

Обчислення результатів діагностування рівнів сформованості мотиваційно-вольового компонента готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді виявили позитивну динаміку за всіма показниками, що представлено в табл. 3.6.

Таблиця 3.6

Рівні сформованості мотиваційно-вольового компонента готовності студентів до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді на першому етапі формуального експерименту

Рівні	Мотиваційно-вольовий компонент							
	Контрольні групи (126 студентів)				Експериментальні групи (128 студентів)			
	1 показник		2 показник		1 показник		2 показник	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий	33	26,1	37	29,8	55	43,6	66	51,4
Середній	55	44,2	46	36,8	49	38,2	23	18,1
Низький	38	29,7	43	33,4	24	18,2	39	30,5

Контрольний зріз дозволив зафіксувати, як змінилися показники мотиваційно-вольового компонента формування досліджуваної готовності у майбутніх учителів музики на адаптивно-цільовому етапі формуального експерименту. Кількісні показники стосовно високого рівня сформованості у

студентів позитивного ставлення до діяльності керівника вокально-хорових колективів, який визначається проявом стабільного інтересу майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи, а, також виявом прагнення самостійно визначати цілі, завдання, пріоритети керівництва вокально-хоровими колективами (у порівнянні з констатувальним етапом експерименту) перший показник зріс з 18,6 % до 43,6%, другий – з 25,2% до 51,4 % (в експериментальних групах) та з 18,2% до 26,1% та з 24,7% до 29,8% (у контрольних групах). Позитивна динаміка прослідковується у показниках середнього та низького рівнів ЕГ, відповідні сумарні показники яких зменшилися відповідно на 18,9% та 6,7% (ЕГ), а динамічних зрушень у КГ зафіксовано не було. Порівняльний аналіз результатів контрольних та експериментальних груп виявив значну перевагу кількісних проявів в експериментальних групах, що констатовано в табл. 3.6.

Другий етап експериментальної роботи – *аналітично-конструктивний* – забезпечував формування когнітивно-комунікативного компонента готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді на основі індивідуального підходу до студентів. Цей етап передбачав інтеграцію вокально-хорового навчання в напрямку актуалізації та накопичення студентами фахових знань, умінь, навичок, творчого потенціалу, аналізу, обробки і трансферу інформації, що сприяють підвищенню ступеню готовності до керівницької діяльності з паралельним напрацюванням алгоритмів продуктивного творчого спілкування та конструювання моделей співтворчості з вокально-хоровими колективами. Впродовж 2 етапу експериментальної роботи була врахована позиція Л.Моїсеєнко про те, що «професіоналізм керівника є інтегральною якістю, властивістю особистості, що формується у діяльності й спілкуванні та є процесом і результатом діяльності та спілкування» [105, с. 79].

Метою другого етапу педагогічної роботи було відображення міри набуття студентами системних знань у сфері керівництва навчальними вокально-хоровими колективами. Завданнями цього етапу експериментальної

роботи було визначено: розвиток уміння проєктувати параметри репетиційного процесу, обирати доцільні методи виконання професійних дій; розвиненість здатності чітко визначати об'єкти комунікативного впливу відповідно до контингенту школярів.

Педагогічна робота впродовж другого етапу формувального експерименту здійснювалась у сталих формах (групових та індивідуальних) організації вокально-хорового навчання, зокрема: практикуму роботи з хором студентів бакалавріату і магістратури, індивідуальних заняттях з хорового диригування, практичних заняттях з хорового аранжування, під час підготовки і здачі модульних випробувань з дисциплін диригентсько-хорового циклу студентами на факультетах мистецтв педагогічних університетів.

Серія навчальних завдань на цьому етапі була розроблена нами з метою формування у майбутніх учителів музики першого показника – уміння проєктувати параметри репетиційного процесу, обирати доцільні методи виконання професійних дій. Оптимізуючої колористики на цій стадії експерименту надав метод *інтеграції та синтезу* фахових знань, практичних навичок вокально-хорової діяльності. На цьому етапі педагогічної роботи вагоме місце приділялося розвитку у студентів системно-аналітичного мислення для застосування власного кейсу знань у різновидах ситуацій роботи з навчальними хоровими колективами. До студентів була донесена домінівна ідея мистецтва керівництва вокально-хоровими колективами, яка полягає: у постійному наповненні керівником власного кейсу фахових, загальнотеоретичних і міжпредметних знань з усіх галузей наук і мистецтв; розвитку особистісних творчих якостей, розширенні діапазону світогляду, креативності, артистичності. З цією метою студентам був запропонований список спеціальної літератури з проблем керівництва хором, в який нарис про тонкощі вокально-хорового, диригентсько-хорового розвитку студентів та особливості роботи з дитячим хором [11; 71; 129; 172; 183]. Також, студентам пропонувалося під час самостійної підготовки до занять з

дисциплін вокально-хорового циклу проводити більш широкий і об'ємний аналіз з літератури з хорознавства, аранжування, хорових довідників, мистецтвознавчих праць для самостійного написання анотацій хорових творів, ґрунтовного опрацювання музичного матеріалу хорових партитур виявляючи уміння проєктувати параметри репетиційного процесу, обирати доцільні методи виконання професійних дій.

Важливим завданням викладача, на цьому етапі педагогічної роботи, було спонукання студента до самовиявлення та самовираження в процесі роботи над зразками вокально-хорової музики, на пошук власних прийомів та методів керівництва вокально-хоровою роботою, використовуючи набутий досвід за період навчання. Активна солідарно-контролююча роль педагога на у ході педагогічної роботи виявлялася в експертизі навчальних дій студентів, спостережливо-спрямовуючому характері педагогічної дії освоєння особливостей керівництва мистецьким процесом завдяки таким формам роботи як *пояснення, обговорення, бесіда*. Важливим у цьому аспекті було дискусійне обговорення проблем керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді, яке базувалося на активній позиції студента і толерантно-скеровуючому втручанні педагога, що створювало оптимальні можливості для освоєння майбутніми вчителями музики нового ракурсу роботи з вокально-хоровим колективом з позиції ефективного керівництва.

Завдяки педагогічним зусиллям у студентів експериментальних груп було сформовано алгоритм інтелектуальної дії для дослідження інформаційних масивів навколишнього простору й авторських кодів, закладених у хорові партитури для втілення вокально-хорових творів у звучанні навчальних мистецьких колективів, оскільки «від перших спроб самостійної роботи студента над хоровим твором, залежить його подальше професійне становлення як керівника хорового колективу»(А.Серебри) [172].

Продуктивним для формування 1 показника на 2 етапі експериментальної роботи виявилось застосування *методу проєктування організаційної структури* [167], який сприяв розумінню студентами процесу

керівництва вокально-хоровими колективами як постійного дослідження його функціонального перебігу та якості досягнення мистецьких показників. Тому під час роботи над конкретними вокально-хоровими творами на заняттях з «Хорового диригування», «Хорознавства», «Хорового класу», Хорового аранжування» студенти, активізуючи інтелект і творчі здібності, видобували додаткову інформацію тим самим організовуючи навчальний простір у векторі керівництва ним з метою покращення. У цьому процесі допомагала синергія використаних методів, а саме: *формально-аналітичних, діагностично-обстежувальних, а також, методу експертного вивчення організаційної системи*. Сутність означених методів полягала у вирішенні респондентами експериментальних груп різноманітних аспектів організації та проблематики колективів учнівської молоді, визначення особливостей їх характеру, можливостей колективу, наявності необхідної інформації, з'ясування міри власної кваліфікації студентами як керівника-розробника системи діяльності вокально-хорового колективу і надання відповідних рекомендацій.

Застосування *методу проектування* у подальшій експериментальній роботі сприяло формуванню у респондентів активної інтелектуальної позиції керівника, для чого на матеріалі хорового і диригентського репертуару кожного студента проводився аналіз існуючого стану завдання, з'ясування потреб, формулювання концепції, аналіз шляхів реалізації, аналіз ресурсів, евристичний пошук шляхів оптимального результативності. варіативного пошуку оптимального шляху досягнення результативності. Завдяки методу проектування студенти експериментальних груп ознайомилися з процесом проектування керівницької дії та впритул підійшли до необхідності ознайомитися з феноменом прийняття рішення та його реалізації під час керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді.

Активного впровадження на цьому етапі педагогічної роботи набули *кейс-завдання* з прогнозування, модулювання, конструювання, трансформації мистецької інформації на заняттях дисциплін вокально-хорового циклу, які

дозволили студентам оволодіти техніками керівництва мистецькими колективами школярів, алгоритмами дослідження навчальних і мистецьких ситуацій, визначення цілей керівництва відповідно репертуарному кейсу, добору засобів досягнення ефективних результатів, пошуку й обробки інформації у потоці колективної мистецької дії, аналізу, синтезу, оцінювання отриманих даних.

Для оптимізації формування у майбутніх учителів музики уміння проєктувати параметри репетиційного процесу, обирати доцільні методи виконання професійних дій в експериментальну методика була введена група взаємодоповнюючих *методів проєктування структур керівництва*, а саме метод: *аналогій; експертної аналітики; структуризації цілей; організаційного моделювання*. Так, завдяки застосуванню методу аналогій учасники експерименту освоювали організаційні форми і механізми керівництва колективом на прикладі професійної діяльності провідних викладачів – керівників навчальних хорових колективів, а також, з'ясовували цілі, технології керівництва творчим процесом, специфікою навчальних колективів, типово-видовими ресурсами колективів з метою вироблення типових структур керівництва вокально-хоровими колективами та визначення меж і умов їх реалізації на практиці.

Сприяння методу експертної аналітики обстеженню і аналітичному вивченню особливостей організації вокально-хорових колективів учнівської молоді дозволило залучити до експерименту групи експертів-професіоналів вокально-хорової справи для виявлення перед студентами специфічних особливостей, проблем у роботі керівника вокально-хорового колективу, а також вироблення рекомендації для студентів з питань формування, функціонування, творчого розвитку колективу. Завдяки цьому методу студенти переглянули свою позицію щодо основ керівництва творчим процесом аналізуючи кількісні оцінки ефективності структури керівництва колективом та різноманітні форми її реалізації.

Впродовж експериментальної роботи студенти з'ясували, що керівницька діяльність є процесом аналітично-технологічних і творчо-корпоративних відносин у психологічній структурі керівника й опосередковується реальним змістом комунікативної взаємодії учасників вокально-хорового колективу, об'єднаних цілями, завданнями та цінностями. Місією керівника у цьому процесі є «вміла орієнтація у конкретній ситуації, правильного вибору моделі поведінки» (М.Алієва) [3], націленість на організованість вокально-хорової роботи колективів учнівської молоді, на вирішення проблем керівництва мистецькою діяльністю школярів.

Розглядаючи другий етап експериментальної роботи як можливість оволодіти студентами стратегіями комунікації з вокально-хоровими колективами учнівської молоді для формування у майбутніх учителів музики здатності чітко визначати об'єкти комунікативного впливу відповідно до контингенту школярів у зміст експериментальної методики були введені модифіковані види комунікації в колективі (Л.Моїсеєнко) [105]. Логіка підбору експериментальних завдань відбивалася на формуванні психологічної установки у студентів на те, що керівник повинен добиватися єдності в розумінні основних цілей колективу і засобів їх досягнення як необхідної умови сприятливих взаємовідносин. Тому під час застосування *інтерактивних методів* опрацьовувалися установки в учасників експериментальних груп на зв'язування у діяльності керівника єдиної цільової спрямованості, актуалізації ціннісної колективної мотивації, створення простору взаємоповаги, підтримки, успіху, турботи про престиж, спрямування вольових зусиль на досягнення колективних цілей.

Введення в експеримент *методу колективної комунікації* накладеного на *метод ділової та рольової гри*, дозволило ознайомитись студентам й опрацювати різнорівневі види комунікації з колективом, а саме: горизонтальні (межах одного рівня); вертикальні (між рівнями); діагоналі (між галузями знань і різновидами мистецтв). На практиці студентами опрацьовувалися кожні із зазначених видів комунікацій з метою досягнення

консенсусу в ігровій проблемно-комунікаційній ситуації, вивчалися й перевірялися на практиці правила і процедури керівницької дії, дотримання яких забезпечує їх ефективність. Для поглибленого формування у студентів здатності чітко визначати об'єкти комунікативного впливу відповідно до контингенту школярів був введений *SWOT-метод*, завдяки якому були опрацьовані респондентами види комунікацій з вокально-хоровими колективом учнівської молоді і форми спілкування, а саме: зовнішнє, внутрішнє, формальне, вертикальне, горизонтальне, діагональне, неформальне, комунікаційна мережа, невербальні засоби комунікації (мова, жести, рухи, очі, простір, час тощо).

Подальша педагогічна робота спрямовувалася на розуміння студентами того, що забезпечення комунікацій з колективом учнівської молоді є найважливішою умовою для опрацьовання і прийняття керівницьких рішень для усунення тих чи інших проблем у функціонуванні, звучанні, компаративізмі колективу. Тому студенти експериментальних груп були ознайомлені з факторами, що перешкоджають здійсненню ефективної комунікації. Виконання *SWOT-завдань і кейс-завдань* дозволило досліджуваним розібратися у характеристиках факторів, а саме: фільтрація (фільтрація інформації відповідно умов); вибіркоче сприйняття (декодування інформації відповідно рівня зацікавленості); семантичні бар'єри (акцент за значення слів й інтонації інформаційних повідомлень відповідно культурних норм); кволий зворотній зв'язок; культурні відмінності для донесення інформації; інформаційна перенасиченість (відсів інформації з метою ефективного реагування на неї колективом).

Оскільки основна ідея нашого дослідження полягала у формуванні готовності студентів до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді, саме акцент в експериментальній роботі на з'ясування студентами особливостей роботи з учнівською молоддю був провідним. Зважаючи на вікові особливості вікового цензу – учнівська молодь, було проведено *диспут* зі студентами в процесі перебігу якого основною

причиною неефективного керівництва учнівською молоддю було виокремлено комунікативні бар'єри, що становлять організаційні та комунікативні перешкоди в діяльності керівника. Тому у зміст експериментальних завдань були ведені такі *методи*: *усунення комунікативних бар'єрів, усунення інформативних бар'єрів, усунення організаційних бар'єрів*. Під час виконання поставлених завдань студенти експериментальних груп переконалися, що бар'єри є перешкодами для розуміння змісту інформації колективом. Впродовж *евристичних бесід* на цю тему майбутні вчителі самостійно формулювали негативні фактори, що сприяють появі бар'єрів у комунікації з колективами учнівської молоді, а саме: стереотип мислення, неоднозначне сприйняття, упереджена думка, відсутність уваги, недооцінка повідомлення, інформаційні перевантаження тощо. Резюмуючим висновком проведених бесід стало для студентів осмислення того, що стислість, чіткість інформації від керівника, а також, постійний контроль за її змістом і формами трансляції та сприйняття певною мірою полегшують процес обміну інформацією і сприяють налагодженню ефективних комунікацій з колективом учнівської молоді.

З метою оволодіння студентами стратегіями комунікації у змісті педагогічної роботи були застосовані *методи підвищення ефективності комунікацій*. До відома студентів було доведено, що підвищення ефективності комунікацій вимагає: удосконалення трансляції інформації колективу (форм, манери, змісту, стислості, сконцентрованості, логіки, вчасності, оригінальності подачі); удосконалення механізмів прийому інформації колективом (вмотивованість, цілеспрямованість, зацікавленість, відкритість, співтворчість). Завдяки застосуванню *методу регулювання інформаційних потоків* відбувалося формування у студентів чіткого бачення і цільових установок вокально-хорової роботи й опрацювання й обговорення з колективом виключно нагальної на даний час інформації; *метод удосконалення зворотного зв'язку* на основі формулювання інформативних запитань колективу, часткове повторення інформації, варіативна подача

інформації, викладення інформації; *метод лаконічної інформації*; *метод ефективного слухання*; *метод емпатії* сприяли формування здатності студентів до керівництва колективами учнівської молоді з урахуванням індивідуальних «Я» кожного учня, заохочення взаємної довіри.

З метою формування у студентів експериментальних груп готовності до обміну інформацією та усвідомлення ними того, що трансфер і прийняття інформації є домінуючим аспектом в діяльності керівника вокально-хорового колективу до змісту експериментальної роботи була введена модифікована *методика поетапного комунікативного процесу* (О.Бондарчук) [14]. Студенти опрацьовували й записували у «Щоденник керівника» основні характеристики етапів, долучалися до процесу трансферу інформації до уявного навчального колективу, опрацьовували її зміст у різноманітних ситуативних завданнях. Наведемо стисло їх алгоритм: I етап – початок обміну інформацією, керівник чітко уявляє, що саме (яку ідею, якою формою висловлювання) і з якою метою він хоче передати і яку реакцію у відповідь отримати; II етап – утілення ідеї у слова, символи, повідомлення, керівником обираються та використовуються різні канали трансферу інформації: мовлення, жести, міміка, соціальні мережі (фейсбук, телеграм, інстаграм) тощо; III етап – передача інформації через обрані канали зв'язку; IV етап – учасники колективу приймають інформацію та трансформують вербальні та невербальні символи у свої думки (декодування інформації); V етап – етап зворотного зв'язку (реакція учасників колективу), урахування керівником перешкод, які можуть спотворити зміст інформації.

Під час застосування цієї методики студенти мали можливість опрацьовувати прийоми ефективної та неефективної комунікації, осмислити загрозу порушення комунікативних каналів у роботі керівника як основної перешкоди на шляху досягнення успішної діяльності вокально-хорового колективу, адже тільки продуктивна комунікація і прозорий інформаційний простір під час репетиційного процесу є запорукою досягнення колективних творчих цілей.

З метою ознайомлення студентів зі стратегіями керівництва конфліктами у колективі учнівської молоді після навчальних репетицій та обговорення з досліджуваними конфліктних ситуацій впродовж заняття було розтлумачено, що кропіткою дільницею керівника колективів учнівської молоді є прогнозування конфліктів, попередження одних і разом з тим стимулювання інших; припинення й придушення конфліктів; регулювання й розв'язання. Подальше формування уміння керівництва конфліктним ситуаціями забезпечувалося *групою методів*, а саме: *роз'яснення вимог до вокально-хорової роботи; координації, інтеграції; ухилення; налагодження; примушування; компроміс*. Свідоме опрацювання студентами цих методів на матеріалі вражень від репетиційного навчального процесу відкрило перед ними можливості структурних і міжособистісних методів розведення та керівництва конфліктами, що сприяло формуванню готовності прийняти іншими погляди та знайти вихід, зрозумілий і прийнятний для всіх сторін конфліктної ситуації, що в комплексі сприяло формуванню у студентів здатності чітко визначати об'єкти комунікативного впливу відповідно до контингенту школярів та формуванню готовності майбутніх учителів музики до їх імплементації під час керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді.

Особливого значення на цьому етапі експериментальної роботи набуло впровадження другої педагогічної умови – орієнтація студентів на планування, постановку цілей вокально-хорової роботи з опорою на активну творчу комунікацію з колективом.

За результатами впровадженої методики з метою виявлення дієвості її впливу на динаміку формування когнітивно-комунікативного компонента готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді, були проведені проміжні діагностичні зрізи, спрямовані на визначення рівнів сформованості даного компонента після другого – аналітично-конструктивного етапу формувального експерименту. Студентам експериментальних і контрольних груп було запропоновано

виконати тестові завдання (Додаток 1(Б) – 4(Б)), що дозволило визначити міру набуття студентами системних знань у сфері керівництва навчальними вокально-хоровими колективами, а також виміряти динаміку сформованості умінь проєктувати параметри репетиційного процесу, обирати доцільні методи виконання професійних дій; здатність чітко визначати об'єкти комунікативного впливу відповідно до контингенту школярів.

Обчислення результатів діагностування рівнів сформованості когнітивно-комунікативного компонента виявили позитивну динаміку за всіма показниками, Таким чином відсоткові рівневі дані співвіднесеності за результатами впровадження експериментальної методики на другому етапі має такі показники відповідно (високий, середній, низький) у КГ – збільшення на 5,85% та 2,1%, зменшення на 7,9 % на відміну від динамічних змін в ЕГ – збільшення на 29,7%, зменшення на 13,3%, 15,85% відповідно. Дані діагностичних зрізів наведені в табл. 3.7.

Таблиця 3.7

Рівні сформованості когнітивно-комунікативного компонента готовності студентів до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді на другому етапі формувального експерименту

Рівні	Когнітивно-комунікативний компонент							
	Контрольні групи (126 студентів)				Експериментальні групи (128 студентів)			
	1 показник		2 показник		1 показник		2 показник	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий	30	23,7	26	20,8	62	48,2	59	46,6
Середній	61	48,4	68	53,8	45	35,5	46	35,8
Низький	35	27,9	32	25,4	21	16,3	23	17,6

На третьому – **процесуально-класифікаційному** етапі формувального експерименту було проведено діагностування операційно-рефлексивного компонента щодо відповідності критерію ступеню розвиненості умінь студентів оперувати засобами, методами й формами керівництва вокально-хоровою діяльністю за визначеними показниками: вияв студентами системних знань щодо ефективного керівництва, збору і обробки інформації,

впровадження систем контролю, розробки й прийняття управлінських рішень; здатність до критичного оцінювання власних дій в умовах реалізації поліваріантних рішень керівництва вокально-хоровим колективом.

Третій етап передбачав спрямування студентів до операційно-технологічного здійснення керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді, максимально враховуючи природу цього процесу, узгоджуючи кожний вплив із логікою його функціонування. Означена стратегія опиралася на стимулювання студентів до набуття досвіду самостійної творчої діяльності в якості керівника вокально-хорового колективу, розвитку умінь і навичок керівництва навчальним мистецьким процесом у площині свідомого і планомірного впливу, урахування причинно-наслідкових зв'язків, керівництва динамічно-якісним станом колективу, надійності у виконанні функцій керівництва за певних умов протікання репетиційного процесу; стійкості у збереженні руху колективу по наміченій траєкторії, підтримці наміченого режиму функціонування на основі постійної рефлексії власної відповідності, самоконтролю власних дій, самокорекції тощо.

Досягнення мети третього етапу здійснювалось на основі системно-ситуаційного, компетентнісного, синергетичного, партисипативного, інформаційно-аналітичного підходів, що дозволило реалізувати принципи принцип інформативності, принцип диференціації, принцип установки на випередження, принцип максимізації ціннісних переваг для прийняття рішень.

Науковцями доведено, що процес керівництва одночасно є циклічним і безперервним та функціонує в умовах одночасно-послідовного виконання різноаспектних масивів керівництва. Такий зміст керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді передбачає гнучку модифікацію, трансформацію і трансляцію прийомів керівницької дії, спрямованих на досягнення цілей. Такий підхід до формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді

за визначеними нами показниками враховував установку студентів на набуття комплексу керівницьких умінь, необхідних для здійснення безперервного репетиційного процесу у площині мета-дія-результат-нова мета на основі рефлексивного керівництва як механізму керівництва інноваційним розвитком мистецького колективу школярів. Тому у межах третього етапу формувального експерименту провідним гаслом постала позиція С.Немченко про те, що «цикл керівництва починається з постановки цілей та визначення завдань, а завершується їх вирішенням, досягненням поставленої мети, після досягнення якої постає нова і керівницький цикл повторюється» [112].

Акцентованого значення на третьому етапі експерименту набув розвиток уміння майбутніх учителів музики на основі реальних маркерів колективу намічати проблемні місця для прийняття рішень щодо усунення негативних реалій або тенденцій, урахувати колективний фактор у процесі прийняття рішень, процес розробки рішень, організація і контроль виконання рішень, інноваційно-творчо впроваджувати рішення у практичній роботі з вокально-хоровими навчальними колективами. У результаті студенти здобували досвід рефлексивного керівництва вокально-хоровим процесом з точки зору прийняття й реалізації керівницьких рішень, а також, опори на рефлексію як інтелектуально-практичну дію через аналіз інформації про процеси та результати вокально-хорової роботи. Що сприяло освоєнню студентами загальної концепції діяльності керівника, що характеризується багатим й адекватним змістовним наповненням, готовністю до віднайдення проблемних аспектів вокально-хорової роботи та прийняття рішення щодо їх усунення, актуальною змістовною установкою, опорою на фаховий досвід роботи з вокально-хоровими колективами.

Перша серія дослідницьких завдань третього етапу формувального експерименту була проведена нами на заняттях «Практикум роботи з хором» студентів старших курсів бакалавріату та диригентсько-хорової магістратури, «Виробничої педагогічної практики», а також впродовж підготовки і

проведення модульних випробувань. Нам було необхідно сформувати у студентів експериментальних груп готовність до ефективного керівництва, трансферу інформації, впровадження систем контролю, розробки й прийняття управлінських рішень. З нашої точки зору, освоєння представленої системи дії студентами гарантує ефективність вирішення поставлених задач для досягнення результатів і дозволяє озброїти майбутніх учителів музики технологією досягнення успіху в керівництві вокально-хоровими колективами учнівської молоді.

Розроблена нами серія навчальних завдань була спрямована на формування у майбутніх учителів музики умінь проєктивного огляду та чіткого розуміння всіх процесів, які відбуваються у вокально-хоровому колективі учнівської молоді, уможливлення набуття яких відбулося завдяки введенню в експеримент *модифікованої системи OKR* (Д.Доер) [48]. Необхідність застосування OKR в експериментальній роботі зумовлена специфікою керівництва вокально-хоровою роботою, яка виявляється у прискореній координації, фокусуванні зусиль, організації всієї наявної інформації, триманні руки на пульсі та наскрізному контролі всіх вокально-хорових ситуацій, що «робить її більш гнучкою» (Л.Пейдж) [48, с. 3].

Студентам було роз'яснено особливості системи OKR (Objectives and Key Results – у перекладі Цілі та Ключові Результати) як системи встановлення бажаних цілей і досягнення необхідних результатів у колективній діяльності. На прикладах індивідуального репертуару практикуму роботи з хором цілі вокально-хорової роботи з конкретними хоровими партитурами розглядалися майбутніми вчителями музики як вимірні досягнення якості хорової звучності, продуктивності каналів комунікації, екстрапольовані на роботу з учнівською молоддю, що надають ціннісних характеристик роботі колективу, а ключові результати осмислювалися студентами за однозначними ознаками того, що мету досягнуто. Респондентам було запропоновано у «Щоденнику керівника» сконструювати комплекс OKR, зокрема: чітко сформулювати мету роботи

над хоровим твором (Objective) і надати детальний опис результату, які вони прагнуть досягти; розробити ключові результати (Key Result) індикатори, за якими можливо оцінити та відстежити колективний шлях до досягнення мети.

Впродовж роботи, відповідаючи на запитання «Що?», іноді «Навіщо?», студенти мали змогу пересвідчитися у тому, що цілі керівництва вокально-хоровою діяльністю визначають ключову цінність для учнівської молоді. Опрацьовуючи ключові результати студенти проектували діяльнісний зміст керівництва колективом, відповідаючи на питання «Як?». Педагогічна робота в системі OKR дозволила сформувати у студентів чіткий алгоритм організаційної дії у вирішенні творчих завдань керівництва колективом, а саме: конструювати логічну ієрархію цілей (від колективних до персональних); зосередити зусилля колективу в єдиному напрямку співтворчості; правильно розставляти акценти та реалізувати найважливіші цілі вокально-хорової роботи; забезпечити комунікацію з колективом, чітку і логічну трансляцію інформації учнівській молоді для розуміння ними цілей та завдань (для кожного, для хорової партії, для колективу в цілому); акцентувати увагу на креативності прийняття й реалізації керівницьких рішень; сформувати простір колективної відповідальності за один одного за досягнення результатів.

Отримані результати дозволили підвести студентів до розуміння стратегій керівництва як плану дії для досягнення цілей вокально-хорового колективу учнівської молоді за допомогою ефективних методів керівництва. Тому в «Щоденники керівника» майбутні вчителі музики занотували основні характеристики *стратегій керівництва колективом*, куди входили: довгостроковий характер; урахування й облік комплексу «макро» і «мікро» факторів навчального колективу; умови та охорона дитячого голосу; форми та способи регулювання психологічного клімату в колективі; методи врегулювання конфліктних ситуацій; етично-естетичні норми взаємовідносин у колективі, розробка кодексу мистецької етики; адаптація

нових учасників колективу; розробка механізмів керівництва мотивацією учнівської молоді тощо. Так студенти мали змогу з'ясувати, що основною метою керівництва вокально-хоровим колективом школярів є створення умов для продуктивної мистецької діяльності учнівської молоді у межах організації та формування творчої особистості школярів, що володіє природнім співацьким таланом, потягом до занять хоровим мистецтвом, бажанням реалізуватися у колективній вокально-хоровій діяльності.

Студентам було запропоновано розробити комплекс дій для реалізації цілей керівництва колективом, відповідно поступово впроваджених у зміст експериментальних завдань *стратегій керівництва*, а саме: *організаційна стратегія* (відбір ініціативних та творчих школярів, адаптація колективу до нових умов, окреслення зони відповідальності, самостійна робота з хоровими партитурами); *стратегія динамічного розвитку* (системне зіставлення поточних завдань та перспективних планів з метою формування надійного проекту діяльності колективу); *комунікативна стратегія* (узгодження комунікативних зв'язків, взаємоповага, усунення психологічних бар'єрів спілкування у колективі, запобігання й розрядження конфліктів); *циклічна стратегія* (закладення базових основ функціонування вокально-хорового колективу); *стратегія якості* (орієнтація на учнівську молодь, яка забезпечує високі показники вокально-хорової роботи колективу); *стратегія інновацій* (інтерпретації хорових творів, новації у подачі інформації колективу, оригінальні презентації концертних виступів); *лідерська стратегія* (утримання лідерської позиції керівником, гнучкість, далекоглядність, воля, харизма).

Студенти, також, розробляли етапи стратегічного керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді за модифікованою методикою Л.Наливайко з розумінням того, що процес розробки та реалізації стратегії є безперервним і відбувається у щільному взаємозв'язку ландшафтів вокально-хорової роботи відповідно прохідних і стратегічних цілей «в умовах стратегічного, тактичного й оперативного керівництва» [110].

Особливу увагу студентів було спрямовано на розгляд послідовності дій, необхідних реалізації стратегії керівництва колективом учнівської молоді з урахуванням особливостей хорових творів, взятих кожним учасником експериментальних груп за власним бажанням з кейсу практикуму роботи з хором.

Завдяки проведеній попередній роботі, студенти мали змогу на практиці опрацювати процедуру поетапної керівницької дії, а саме: аналіз (оцінка чинників, середовища, ресурсів, обставин, виявлення загроз, з'ясування потенціалу колективу); вибір оптимальної діяльній моделі (формулювання цілей і місії колективу, вибір прийомів та дій, що розширюють можливості керівництва колективом); впровадження стратегії керівництва (планування, мотивування колективу, комунікація, інформаційне забезпечення, технологічне впорядкування хорових показників звучання); стратегічний контроль за її реалізацією та узгодження всіх елементів вокально-хорової роботи колективів учнівської молоді.

Активна зацікавленість студентів новими аспектами керівництва колективами сприяла більш поглибленому вивченню етапів застосування стратегії, що виявилось в індивідуальному складанні плану її реалізації у «Щоденнику керівника», розробці стратегічних планів комунікації з колективом школярів; визначення засобів реалізації стратегії у роботі з вокально-хоровими колективами.

Запорукою ефективною педагогічної дії послуговували застосовані на цьому проміжку такі *методи* як: *матриця можливостей, матриця загроз, профілю середовища, метод SWOT-аналіз*. Це дозволило студентам у динамічній і продуктивній формі опрацювати стратегії керівництва у прикладному аспекті для розуміння ними завдань керівника вокально-хорових колективів у просторі з'ясування таких питань життєдіяльності: що необхідно для реалізації цілей?; які процеси бажано активізувати?; які пріоритети розставити?; які дії застосовувати?; коли, як і в якій формі висувати вимоги колективу?; як розподілити навантаження на колектив?; які

ризика і конфлікти не передбачені?; як забезпечити творчу комунікацію з колективом?; як і в якій послідовності здійснювати контроль, корекцію?; як і скільки доносити інформації до колективу? тощо.

Особливої уваги на цьому етапі було приділено формуванню здатності студентів експериментальних груп до прийняття керівницьких рішень, для чого був проведений *тренінг «Рівні прийняття рішень керівником мистецьких колективів»* (авторська розробка на матеріалі В.Попової) [132]. Під час запропонованих можливих ситуацій репетиційного процесу з вокально-хоровими колективами учнівської молоді зі студентами були опрацьовані:

- ідентифікація ситуації, відповідальність за початок певних дій. На цьому рівні з досліджуваними опрацьовувалися складнощі керівника з позиції відсутності відчуття, невірною трактування ситуації, нелогічної дії, прийняття помилкових рішень, прояв нерішучості, неефективності, регламентованості, відсутності творчого підходу.

- оцінювання можливостей, пошук альтернативних шляхів дії. Увага студентів була спрямована на труднощі оцінювання широкого кола проявів вокально-хорової роботи (інтонація, стрій, ансамбль, дикція тощо) і вибору з кількох альтернативних варіантів дії найбільш прийнятні з позиції ефективною результативності,

- синтез перевірених підходів та евристичний пошук. Достатньою складністю виявилось для досліджуваних проявляти ініціативність у пошуку нового вирішення ситуативних проблем, незважаючи на те, що з цим вони стикалися на репетиціях навчальних хорових колективів і мали змогу аналізувати такі моделі прийняття рішень у викладачів.

- прояв креативності й винахідливості під час прийняття рішень. Зі студентами опрацьовувалися ситуації, що вимагали нових підходів, зокрема: повторення помилок колективом, коли рішення може вимагати нових ракурсів і методів; нові умови, що змушують керівника мислити і діяти відповідно змін, дотримуючись у той же час цільової стратегії роботи з

вокально-хоровим колективом; застосування інтерактивних, евристичних методів і прийомів тощо.

Для формування готовності майбутніх учителів музики до прийняття рішень в умовах керівництва вокально-хоровим процесом у зміст експериментальної роботи був уведений *метод стратегічного аналізу* [132] за допомогою якого студенти опрацьовували алгоритм інтелектуальної дії у наступній послідовності: аналіз ідеї нової стратегії; аналіз можливостей (оцінюється життєздатність і обґрунтованість ідеї, можливі різноманітних наслідків, їх попередній аналіз; аналіз виконання (оцінка реальності, ризиків, можливих перешкод); аналіз (розробка плану), модернізація (уточнення, пристосування, поліпшення стратегії у змінному вокально-хоровому середовищі); аналіз досвіду (остаточна оцінка, комплексне врахування результатів віртуального моделювання і досвіду реалізації попередніх стратегій); аналіз нової ідеї, яка може виникнути у цей час. Студенти переконувалися, що керівництво вокально-хоровим колективом є безупинним дослідним процесом у якому результатом стратегічного аналізу постає модель роботи колективу в конкретних ситуаціях з подальшим прийняттям рішення, що найбільшою мірою відповідає вимогам репетиційного процесу у конкретний час відповідно наявних характеристик.

Логічним продовженням педагогічної роботи стало опрацювання студентами методики прийняття керівницьких рішень за модифікованою методикою прийняття рішення В.Колпакова [76, с. 213]. За допомогою якого респонденти пересвідчилися у тому, що керівник повинен постійно вивчати та аналізувати обставини репетиційного процесу, робити необхідні висновки, давати колективу вказівки, приймати рішення, інформувати учасників колективу про результати своєї інтелектуальної діяльності, обґрунтовувати його необхідність колективу, оскільки керівник є організатором системної вокально-хорової діяльності, генератором ідей, який визначає методи та способи досягнення творчої мети. Отже, педагогічна робота проходила за таким алгоритмом: виникнення спонукального мотиву для дії і прийняття

рішення (оцінка обставин, характеристик звучання тощо); з'ясування причин проблеми (формулювання ознак проблеми); урахування часових термінів щодо нагальності прийняття рішення по даній проблемі вокально-хорової роботи); оцінка ситуації; виявлення проблем та встановлення почерговості їх вирішення; визначення можливих варіантів дій та вибір оптимального; уточнення мети дій; формулювання та інформаційний трансфер рішення колективу; організація виконання рішення.

Таким чином, впродовж цього етапу експериментальної роботи студенти практично опрацювали алгоритм прийняття рішення і пересвідчилися у тому, що інтелектуальна діяльність керівника вокально-хорового колективу здійснюється у просторі «інформаційної, аналітичної та цільової сфер, які взаємопов'язані та однаково взаємодіють під час багаторазової переробки інформації, її аналізу з погляду досягнення поставленої мети дій, активного прийому поточної інформації. Цей процес безперервний, тому служить необхідним тлом, у якому здійснюється поетапно процес прийняття рішення» (В.Колпаков) [76, с. 212-213].

Формування здатності до критичного оцінювання власних дій в умовах реалізації поліваріантних рішень керівництва вокально-хоровим колективом у студентів експериментальних груп відбувалось завдяки впровадженню у зміст експериментальних завдань впродовж третього етапу модифікованих методів, а саме: опитування, тестування, метод інтроспекції, метод психологічного аналізу творчого процесу, метод аналізу інформації про процес та результати діяльності, метод аналізу продуктів творчої діяльності. У педагогічній роботі ми опиралися на позицію про те, що «приводом для запуску рефлексії є утруднення, розрив у діяльності, а її результатом є подолання цієї скрути, усунення розриву» (О.Колпаков) [76, с. 340].

Під час експериментальної роботи студенти переконалися у тому, що процес керівництва відбувається у творчо-інтелектуальній, творчо-аналітичній, творчо-ціннісній та творчо-рефлексивній сферах, оскільки «механізм, «Я» прямо не залежить від зовнішнього світу, що дозволяє особі,

яка приймає рішення, бути вільним у виборі варіанта дій якщо його рефлексія виробляє нові перспективи» [76, с. 342], а відтак студенти були підведенні до розуміння і сприйняття сфери рефлексивного керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді. Для продовження цього розуміння на часі постало введення у педагогічну роботу *методу аналізу інформації про процес та результати діяльності* [112, с. 113] впродовж застосування якого студенти опрацьовували загальні характеристики діяльності керівника у рамках концепції рефлексивного керівництва, а саме: ґрунтовне наповнення змісту діяльності керівника професійним сенсом; постійна готовність керівника до ухвалення рішення; підтримка постійної актуальності змістової установки керівника; безперервне згадування керівником досвіду власної діяльності; пошук раціональних рішень; самозанурення, пошук інтуїтивних рішень; функціональна спрямованість на вдосконалення діяльнісного процесу; рефлексивна спрямованість на самоконтроль і самовдосконалення. Впродовж педагогічної роботи студенти з'ясували, що готовність до керівництва питання об'ємне і широке, в якому рефлексивні процеси забезпечують готовність і спрямовують до продуктивної дії з вокально-хоровими колективами учнівської молоді.

Варто зауважити, що під час експериментальної роботи ми опиралися на позицію О.Немченко про те, що підготовка керівника має бути комплексною та забезпечувати у процесі навчання: паритетне узгодження формування готовності до керівницької дії з концепцією спрямованого самоуправління; самоактуалізацію та активацію фахово-суб'єктивного досвіду; створення й вирішення рефлексивних завдань у змодельованих ситуаціях реальної практики; використання ігрових технологій, як інтегративного засобу підготовки до рефлексивного керівництва в процесі вокально-хорового навчання [112, с. 241].

Для реалізації поставлених завдань у змісті експериментальної роботи була застосована модифікована *методика спрямованої самоорганізації* Г.Єльникової [1]. Методика складалася з 4 підетапів завдяки згоді керівників

хорових колективів провести на практикумі роботи з хором тренінг зі студентами експериментальних груп, які за планом мали стояти за диригентським пультом перед начальним хоровим колективом.

На 1 (дестабілізаційному) створювалися ситуації з розбалансування ходу репетиції завдяки різним активаторам: ініціаторами, ідеями, вказівками, розпорядженнями, деталізацією реальних обставин педагогом, що впливали на сталі зв'язки студентів із вокально-хоровим процесом.

На 2 (орієнтаційному) підетапі активувалися у студентів дисипативні прояви (розрив зв'язків, розгубленість, розпорошення уваги, розпад структури керівницької дії) але згодом, завдяки витриманого адаптаційного часу почали спостерігатися кооперативні зв'язки (встановлення окремих зв'язків, рівноваги між зовнішніми та внутрішніми впливами, частковий прояв спрямованої дії, орієнтація студентів на конкретний напрямок розвитку у кооперації з дією, яка враховує напрямки збудження існуючих впливів).

На 3 (організаційному) під етапі, завдяки активній педагогічній підтримці у студентів спостерігалася певна стабільність, спрямована керівницька дія на узгодження масивів вокально-хорової роботи.

На 4 (результативному) підетапі спостерігалася цілеспрямована саморегуляція і самоорганізація студентів, які демонстрували адаптацію до перехрещення різнопланових та різноспрямованих впливів та впевнено узгоджували вокально-хорові завдання відповідно навчальних ситуацій.

Вельми корисними для формування у студентів експериментальних груп здатності до критичного оцінювання власних дій в умовах реалізації поліваріантних рішень керівництва вокально-хоровим колективом у студентів експериментальних груп виявилися методи модифіковані саме у руслі набуття студентами умінь рефлексивного керівництва, а саме: *метод «мозкова атака»*, *метод інтеграції та синтезу фахових знань у вокально-хоровій діяльності*; *метод «інтонаційна палітра»*, *прийом рефлексії «Cinquain»*, *метод портфоліо*, *метод самоаналіз*, *метод самооцінювання*

(ведення «Щоденника керівника», що зберігав зразки динамічного зростання та інші для експертизи та оцінки ефективності власної керівницької дії на практикумі роботи з навчальним хором, фіксації а аналізу причин ситуативних складнощів керівництва, оцінки успішності керівницької дії, а, також, порівняння оцінок викладачів-керівників навчальних хорів с результатами самооцінки студентів.

Для досягнення цілей експерименту в серію завдань був уведений модифікований метод «контроль результатів рішення» (В.Василенко) [18] під час якого студенти експериментальних груп досліджували можливі функції контролю у керівництві вокально-хоровими колективами учнівської молоді у трьох аспектах: контроль як основна діяльність керівника; контроль як принцип керівництва; контроль як завершальний процес процедури прийняття рішень. Принагідними в педагогічній роботі стали, також, метод попереднього контролю (встановлення відповідності сформульованої мети, визначення передумов і стратегій), метод спрямовуючого контролю (наскрізний процесуальний вимір, порівняння, оцінка, вироблення та виконання коригувальних дій, спрямованих на досягнення кінцевих результатів), метод фільтруючого контролю (призупинення виконання рішення за умови різких відхиленнях фактичних результатів від запланованих), метод контролю за результатами (інспекція виконання рішення, врахування нюансів роботи, аналіз етапів роботи, оцінка успіхів і недоліків).

Створення атмосфери «зворотнього зв'язку» уможливило інформаційне забезпечення студентами експериментальної роботи, зокрема такої, як інформацію про стан діяльності навчального колективу, адекватність рішень, прийнятих керівником-педагогом, результати виконання цих рішень. Під час порівняння наявних і бажаних характеристик студенти з'ясували, що налагоджена керівником система контролю може забезпечувати раптовість, комплексність, оперативність виявлення відхилень

і внесення коригувань, не порушуючи репетиційного ритму роботи вокально-хорового колективу.

Особливого значення на цьому етапі експериментальної роботи набуло впровадження третьої педагогічної умови – використання у педагогічній практиці форм, методів і засобів ефективного керівництва репетиційним процесом, актуалізація мистецької рефлексії майбутніх учителів музики.

По завершенню третього етапу формувального експерименту з метою виявлення дієвості експериментальної роботи та її впливу на динаміку формування операційно-рефлексивного компонента готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді було проведено підсумкове тестування за діагностувальним інструментарієм (додаток 1(В) – 4(В)). Завдяки заповненим спостерігачами-експертами карткам експертної оцінки (додаток 5(В)) уможливилось виявлення рівнів розвиненості умінь студентів оперувати засобами, методами й формами керівництва вокально-хоровою діяльністю. Результати математичних розрахунків середньоарифметичного значення виявили значне підвищення за всіма показниками в експериментальних групах, що викладено в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Рівні сформованості операційно-рефлексивного компонента готовності студентів до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді на третьому етапі формувального експерименту

Рівні	Операційно-рефлексивний компонент							
	Контрольні групи (126 студентів)				Експериментальні групи (128 студентів)			
	1 показник		2 показник		1 показник		2 показник	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий	22	17,6	25	20,2	45	34,8	49	38,5
Середній	64	51,2	64	50,8	53	41,3	47	36,7
Низький	40	31,2	37	29	30	23,9	32	24,8

Як доводять результати математичного виведення середнього арифметичного за рівнями сформованості спроможності до ефективного

керівництва, трансферу інформації, впровадження систем контролю, розробки й прийняття управлінських рішень у студентів ЕГ виявлено 34,8% високого і 41,3% середнього рівня, що у порівняння з констатувальним станом збільшилося відповідно на 22,7% і зменшилося на 12,4%; результативність формування здатності до критичного оцінювання власних дій в умовах реалізації поліваріантних рішень керівництва вокально-хоровим колективом виявилось у наступних відсотках: високий – 38,5% (+20,7%), середній – 36,7% (-18,2%), низький – 24,8% (-1,9%). На противагу, виявлено низький прогрес у КГ сумарно високий рівень зріс на 8,1%, середній зменшився на 3,7%, низький рівень несуттєве підвищення на 0,65%.

На четвертому – **результативно-коригувальному** етапі, з огляду на творчо-регулятивний компонент, у студентів завершувалося формування готовності до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді.

Мета четвертого етапу розкриває міру здатності студентів до здійснення творчих мистецьких і педагогічних дій у процесі вокально-хорового навчання.

Педагогічна робота результативно-коригувального етапу передбачала вирішення наступних завдань:

- формування уміння здійснювати оцінку ризиків, демонструвати творчу педагогічну дію на контрольно-регулятивній основі;
- формування здатності до виявлення факторів впливу на репетиційний процес, узгодження їх з метою і результатом вокально-хорової роботи;
- перевірка ефективності формування готовності до керівництва у процесі злагодженої взаємодії творчої та ідентифікаційної сфер здатностей до визначеного феномена майбутніх учителів музики.

Четвертий етап формування експерименту мав здебільшого характер практичної трансформації набутих студентами умінь у вокально-хоровому навчанні, що забезпечував формування творчо-регулятивного

компонента готовності до керівництва майбутніх учителів музики стосовно міри здатності студентів до здійснення творчих мистецьких і педагогічних дій у процесі вокально-хорового навчання.

У рамках визначеної мети, на цьому етапі експериментальної роботи був запланований цілеспрямований розвиток у студентів інтелекту, інтерпретації, креативності та ідентифікації, реалізації творчого потенціалу у керівництві вокально-хоровими колективами, уміння творчо застосовувати набутий фаховий досвід, оскільки творча діяльність керівника вокально-хорового колективу відрізняється особливими закономірностями й механізми реалізації мистецько-педагогічних завдань у практичній роботі з колективами учнівської молоді.

Досягнення мети четвертого етапу здійснювалось на основі системно-ситуаційного, синергетичного, компетентнісного, партисипативного, діяльнісно-творчого підходів, що дозволило реалізувати принципи цілеспрямованості, принцип інформативності, принцип установки на випередження, принцип максимізації ціннісних переваг для прийняття рішень, принцип еврилогізації вокально-хорової діяльності.

Розроблена серія експериментальних завдань була спрямована на формування у майбутніх учителів музики уміння здійснювати оцінку ризиків, демонструвати творчу педагогічну дію на контрольно-регулятивній основі. Пріоритету в ході експериментальної роботи набув акцент на творчий характер діяльності керівництва вокально-хорових колективів учнівської молоді, який визначає вектор творчих завдань і специфіку їх вирішення відповідно творчого потенціалу керівника. Так, на думку Чжан Хуань, від цього залежить «не лише характер взаємодії, а й вироблення правильної позиції в організації творчої взаємодії вчителя музики з дитячим творчим колективом у подальшій діяльності майбутнього фахівця» [159, с. 298], що підтверджує наративи К.Пігорова про те, що «на заняттях з хором викладачу потрібно у першу чергу бути педагогом, а потім диригентом», оскільки

«набуття вокально-ансамблевої техніки потребує напруженої постійної роботи спрямованої на технічне зростання колективу» [129, с. 31].

Перша серія дослідницьких завдань четвертого етапу формувального експерименту була проведена нами під час проведення занять з практикуму роботи з навчальним хором студентів бакалавріату і магістратури, виробничої педагогічної практики, модульних та екзаменаційних випробувань з метою формування уміння здійснювати оцінку ризиків, демонструвати творчу педагогічну дію на контрольно-регулятивній основі з подальшим дискусійним обговоренням й оцінюванням дій студентів експериментальних груп експертним журі.

Для виконання поставлених завдань педагогічної роботи на четвертому етапі формувального експерименту студентам було запропоновано для творів індивідуальної репетиційної програми самостійно розробити план роботи, спрямувати весь банк фахових знань і власний тезаурус на моделювання власної роботи з хором, створення власної інтерпретації хорового твору та спробувати втілити свій задум на практикумі роботи з навчальним хором.

На цьому етапі педагогічної роботи широко використовувався *метод моделювання творчої дії*, що включав активізацію творчої спрямованості до реалізації створеного у «Щоденнику керівника» плану вокально-хорової роботи та *метод інтерпретації творчої дії*, застосування якого дозволило студентам відходити від наміченого плану роботи з колективом, демонструючи тим самим компетентний підхід щодо гнучкості педагогічної дії відповідно особливостей (комунікативних, технічно-виконавських, організаційних тощо) репетиційних ситуацій. Під час педагогічної роботи у студентів експериментальних груп значно активізувалося усвідомлене керівництво з позиції самотворчості, що виявлялося у демонстрації сформованої диригентської техніки, високому інтелектуальному напруженні, продукуванні інформаційних потоків у вокально-хоровому процесі, поступовості керівницької дії для узгодження проблемних місць у хоровому звучанні.

На цьому етапі студенти експериментальних груп опановували на практиці технологію оперативного прийняття рішення і моментальної їх реалізації у роботі з хором для чого в експеримент був уведений модифікований *тренінг дії керівника у проблемних ситуаціях* [83]. Для чого досліджуваним було поставлено завдання вивчити нагальну проблемну ситуацію у хоровому колективі та продумати шляхи її вирішення й занотувати у «Щоденнику керівника» алгоритм дії керівника у проблемних ситуаціях: з'ясування проблеми (збір інформації, актуальність, визначення умов для вирішення проблеми); складання плану рішення (розробка альтернативних варіантів рішення, зіставлення варіантів рішення з наявними ресурсами, оцінка альтернативних варіантів за соціальними наслідками, оцінка альтернативних варіантів за економічною ефективністю, складання програм рішення, розробка і складання детального плану рішення).

Реалізація прийнятого рішення студентами відбувалася на наступній репетиції з хором на етапі виконання рішення у ситуаціях творчої взаємодії з колективом завдяки актуалізованій комунікативній, творчій та інтелектуальній активності майбутніх учителів музики, а також комплексному їх спрямуванні на доведення рішень до виконавців, розробки системи заохочень і для усунення негативних технологічно-виконавських проблем, підтримки творчої атмосфери у колективі, наскрізного контролю студентами за реалізацією рішень та координацією колективної дії.

Впродовж тренінгу студенти опрацьовували формальні правила і процедури прийняття рішень, а також з'ясували, що ніякі плани жорстко і повно реалізуватися не можуть на практиці з очевидних причин, що потребує від керівника гнучких інноваційних підходів до їх реалізації та координації.

Під час педагогічної роботи студентами було з'ясовано, що реалізація керівницьких рішень у діяльності керівника пов'язана з необхідністю усунення або нівелювання ризикової ситуації у роботі вокально-хорового колективу учнівської молоді, а ситуаціям ризику притаманні такі основні ознаки як: ситуація невизначеності, конфлікту; вибір з альтернатив,

зацікавленість у результатах; оцінка альтернатив з позиції прийняття рішення. Тому експериментальна робота на даному етапі поповнилася модифікованою *методикою оцінки ризиків* (М.Мамчин) [100].

Впродовж застосування методики майбутні вчителі музики мали змогу усвідомити, що всі чинники (об'єктивні та суб'єктивні) у різних мірах впливають на ступінь ризиків вокально-хорової роботи, а оперативне їх передбачення чи усунення залежить від керівника колективу, зокрема його компетентності та інтелектуального потенціалу, ступенем налагодженої кооперативної взаємодії і комунікативних зв'язків тощо. Далі студентами був опрацьований алгоритм оцінки ризиків, який включав: урахування специфіки ризикової ситуації; постановку проблеми; перевагами об'єктів ризику; відношення до ризику; доступність інформації, що характеризує ризик; кількість часу, відведеного на прийняття рішення; факторів, що створюють ризик (контрольованих і неконтрольованих); аналіз ризиків за ступенем важливості; структурний аналіз ризиків; кореляція.

Формування умінь здійснювати оцінку ризиків, демонструвати творчу педагогічну дію на контрольно-регулятивній основі у студентів експериментальної групи відбувалось завдяки впровадженню у зміст експериментальних завдань впродовж четвертого етапу різноманітних модифікованих *методів*, а саме: *метод аналізу доцільності; метод оцінки; метод аналізу ризиків; метод використання аналогів; метод оцінки ризиків за допомогою дерева рішень; метод аналізу факторів і впливу ризиків; метод координації ризиків; метод комплексної оцінки ризиків, метод управлінських впливів.*

Для формування у студентів експериментальних груп уміння в виявляти фактори впливу на мистецький процес, узгоджувати їх з метою і результатом вокально-хорової роботи саме у творчих колективах учнівської молоді у зміст завдань була ведена модифікована *методика «Фактори ефективної діяльності керівника»* (Л.Моїсеєнко) [105].

Упродовж переглядів відео-записів роботи з мистецькими колективами учнівської молоді (керівники О.Меркулова, О.Соловей, Т.Сазонова, С.Обручева, Т.Терешенко та ін.) студенти пересвідчувалися у тому, що керівник (стиль його роботи, поведінки, зовнішнього вигляду, бадьорого емоційного стану, піднесеного творчого артистизму тощо) є генератором стабільного позитивного настрою і творчої ефективності учасників колективу учнівської молоді. Студенти також мали змогу побачити й оцінити непересічне значення позитивного психологічного клімату в колективі, зокрема атмосфери успіху, підтримки й допомоги, попередження конфліктних ситуацій та конфліктних переживань, усунення ризиків (психологічного, технологічного, виконавського та ін.) різноманітних аспектів вокально-хорової роботи колективів учнівської молоді.

Під час експериментальної методики студенти з'ясували, що одним з критеріїв позитивного психологічного клімату у колективі є його згуртованість, коли учнівська молодь відчуває до себе доброзичливе ставлення, підтримку і допомогу, що забезпечує мотивацію до вокально-хорової діяльності інтерес, настроїв, бажання самореалізації.

Для оволодіння студентами алгоритмом побудови логіки прийняття рішення у колективах учнівської молоді для виявлення факторів впливу на мистецький процес та їх узгодження з метою і результатом вокально-хорової роботи у взаємоз'язку чинників і причин-наслідків в експеримент був уведений модифікований *критерій Х.Бредфорда* [83].

Власні оцінки правильності дії керівників із вищезгаданих відео-записах студенти осмислювали відповідно таких критеріїв: аналогія (причинно-наслідковий зв'язок уже встановлено для впливу подібного фактора зовнішнього середовища); правдивість (узгодження причинно-наслідкової асоціації з фаховим тезаурусом, інтуїтивність, інноваційність); залежність ефекту від сили впливу (посилення від підвищення впливу чинника зовнішнього середовища і навпаки); зворотність (виразність побічної дії знижується при послабленні впливу чинника зовнішнього

середовища); послідовність у часі (вплив передує ефекту); специфічність (одна причина призводить до одного ефекту або наслідку); стійкість (постійний вплив). Завдяки проведеній педагогічній роботі студенти продемонстрували високий рівень оволодіння знаннями щодо важливих впливів на різноманітні ситуації роботи з колективом учнівської молоді з урахуванням причинно-наслідкових чинників їх прояву.

Цілком доречним і важливим виявилось впровадження в експеримент *авторського методу моніторинг вокально-хорового процесу*, що передбачав постійний аналіз студентами показників якості вокально-хорового звучання та хорової інтонації впродовж репетицій навчальних хорів, а також, створення взаємодіючого інформаційного контуру творчого процесу для прийняття рішення у ситуаціях, що потребують оперативного втручання, забезпечуючи тим самим контроль за показниками ефективності творчого навчального процесу за визначеними параметрами.

Корисним до досягнення цілей експериментальної роботи виявився *метод візуалізації мистецької інформації*, впродовж застосування якого студенти відображали всі дані про кризові й ефективні дії керівників на вокально-хорових репетиціях у власному «Щоденнику керівника», обговорювали у соціальних мережах фейсбук, телеграм, інстаграм, опрацьовували групи новин та розсилок за відповідною тематикою керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді, що сприяло не тільки накопиченню інформації про ефективність керівницької дії але й надало можливості систематизувати всі аспекти керівництва як місії постійного прийняття рішення для узгодження мети і результатів вокально-хорової роботи.

У результаті педагогічної роботи уможливилось формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді завдяки заключному введенню в експеримент *системи комплексної підтримки керівницьких рішень*, яка забезпечила такі можливості: високу швидкість підготовки та прийняття рішення студентами

ЕГ незалежно від складності та обсягу; робота з багатовимірними даними; застосування методів аналізу (динаміка підсумкових результатів репетицій, аналіз творчих проблем за ступенем першочерговості, інтерактивний аналіз багатовимірних даних, агрегація, деталізація даних, порівняльний аналіз, ретроспективний аналіз), збереження нових прийнятих рішень, гармонізація інформаційного трансферу.

Змістовним доповненням експериментальної методики з формування у студентів уміння виявляти фактори впливу на мистецький процес, узгоджувати їх з метою і результатом вокально-хорової роботи постав модифікований *метод «керівництво змінами»* завдяки якому студенти озброїлися алгоритмом керівництва змінами у вокально-хорових колективах учнівської молоді з позиції: план-прогноз; чинники-наслідки; проблема-рішення; процес-моніторинг; колектив-синхронізація дії тощо. Також активного застосування на цьому етапі набули такі методи як: *контент-аналіз, матриці загроз, метод аудиту, метод інтегрування, інноваційні методи* та інші.

За результатами експериментальної роботи з метою виявлення дієвості впровадженої методики, зокрема її впливу на динаміку формування творчо-регулятивного компонента готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді, були проведені проміжні діагностичні зрізи. Також, виконання студентами тестових завдань (додаток 1(Г) – 3(Г)) і проведена детальна робота експертного журі, результатом якої постали заповнені картки експертної оцінки (додаток 4(Г)), дозволило визначити міру здатності студентів до здійснення творчих мистецьких і педагогічних дій у процесі вокально-хорового навчання, а також виміряти динаміку прояву його показників. Результати математичних розрахунків середньоарифметичного значення виявили значне підвищення за всіма показниками в експериментальних групах, що викладено в таблиці 3.9.

Рівні сформованості творчо-регулятивного компонента готовності студентів до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді на четвертому етапі формувального експерименту

Рівні	Творчо-регулятивний компонент							
	Контрольні групи (126 студентів)				Експериментальні групи (128 студентів)			
	1 показник		2 показник		1 показник		2 показник	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий	29	23,1	25	20,3	58	45,7	61	47,6
Середній	50	39,7	34	27	42	32,7	28	22,1
Низький	47	37,2	67	52,7	28	21,6	39	30,3

Дані, візуалізовані в таблиці, доводять, що рівні сформованості творчо-регулятивного компонента готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді суттєво різняться у ЕГ та КГ з превалюванням зростання у ЕГ. Так, високий рівень сформованості творчо-регулятивного компонента у студентів ЕГ вище на 24,95%; середній рівень сформованості вказаного компоненту нижче на 5,95% у студентів ЕГ, а низький рівень – нижче на 19% у порівнянні зі студентами КГ.

Отже, отримані дані свідчать про стрімкість зростання високого рівня показників сформованості готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді у респондентів ЕГ. Порівняльний аналіз динаміки формування досліджуваного феномена у студентів ЕГ та КГ засвідчує зростання високого рівня прояву показників кожного з критеріїв в ЕГ.

Узагальнення статистичних даних кожного з етапів формувального експерименту дає змогу виявити його кінцеві результати. Проведене математичне обчислення середнього арифметичного значення прояву показників забезпечило виявлення загальної динаміки формування означеного феномену. Порівняльний аналіз фінальних результатів констатувального та формувального експериментів і вихідних даних у КГ і

ЕГ зафіксував переконливу динаміку, констатує дані про що представлені в таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

Порівняння динаміки формування готовності до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді студентів контрольних та експериментальних груп (за результатами формувального експерименту)

Групи Рівні сформованості	Контрольні групи			Експериментальні групи		
	До експерименту %	Після експерименту %	Динаміка %	До експерименту %	Після експерименту %	Динаміка %
Високий	17,2	22,7	+5,5	17,06	44,55	+27,49
Середній	46,33	44	-2,33	46,66	32,53	-14,13
Низький	36,47	33,3	-3,17	36,28	22,92	-13,36

Завдяки отриманим даним, наведеним у табл. 3.11, було отримано можливість пересвідчитися у тому, що до формувального експерименту співвідношення студентів за відповідними рівнями у КГ і ЕГ було приблизно однакове на відміну від даних результатів отриманих після формувального експерименту, де простежується динаміка зростання рівнів сформованості готовності до керівництва вокально-хоровими колективами у студентів ЕГ у порівнянні з КГ. Зафіксовано, що в ЕГ на низькому рівні готовності до керівництва відбулося зменшення студентів (з 36,28% студентів під час діагностувального зрізу до 22,92% під час заключного). Загальна динаміка змін низького рівня становить -13,36%. На середньому рівні відбулося також зменшення кількості студентів (з 46,66% до 32,53%) за результатами заключного зрізу відхилення становить -14,13%. На високому рівні в ЕГ чітко простежується позитивна динаміка змін: збільшення кількості майбутніх учителів музики (з 17,06 % до 44,55%), а отже зміни на високому рівні +27,49%.

У КГ теж прослідковується динаміка у формування готовності до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді, проте не настільки суттєва як у ЕГ. Як видно з табл. 3.11 у КГ кількість студентів,

рівень сформованості готовності до керівництва в яких відповідає низькому зменшилась (від 36,47% до 33,3%), одночасно зменшилась кількість студентів, віднесених до середнього рівня (від 46,33% до 44%), а кількість студентів з високим рівнем збільшилась (від 6,7% до 26,6%).

Інспекція результатів формувального експерименту дозволила зробити висновок про ефективність запропонованої методики та доцільність її впровадження в систему вокально-хорового навчання.

Резюмуючи все вищевикладене, можемо констатувати, що аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи та її статистичне опрацювання, представлене у третьому розділі, підтверджує доцільність застосування обраних педагогічних умов та ефективність запропонованої поетапної методики формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді. Зважаючи на представлені дані, зробимо висновок про те, що запропонована поетапна методика достатньою мірою охоплює всі аспекти, які необхідні для ефективного формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді на факультетах мистецтв педагогічних університетів України та КНР.

Висновки до третього розділу

Конкретизація результатів експериментальної перевірки розробленої поетапної методики формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді дозволила зробити такі висновки:

- результати констатувального експерименту, проведеного впродовж чотирьох етапів, підтвердили наше припущення про недостатню сформованість готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді, оскільки статистичні дані проведеної діагностики рівнів сформованості досліджуваного феномену

в експериментальних (ЕГ) та контрольних групах (КГ) засвідчили, що переважно майбутні вчителі музики знаходилися на середньому (46,66% (ЕГ)) і (46,33% (КГ)) та низькому рівнях (36,28% (ЕГ)) і (36,47% (КГ)), високого рівня було зафіксовано 17,06% (ЕГ) і 17,2% (КГ) студентів;

- формувальний експеримент здійснювався відповідно до розробленої поетапної методики, згідно методичної моделі впродовж чотирьох етапів – *адаптивно-цільового, аналітично-конструктивного, процесуально-класифікаційного, результативно-коригувального.*

Адаптивно-цільовий етап ставив за мету ознайомлення майбутніх учителів музики зі змістом, сутністю і специфікою керівництва педагогічними системами, зокрема у сфері діяльності керівника вокально-хорових колективів учнівської молоді.

Аналітично-конструктивний забезпечував інтеграцію вокально-хорового навчання в напрямку актуалізації та накопичення студентами фахових знань, умінь, навичок, творчого потенціалу, аналізу, обробки і трансферу інформації, що сприяють підвищенню ступеню готовності до керівницької діяльності з паралельним напрацюванням алгоритмів продуктивного творчого спілкування та конструювання моделей співтворчості з вокально-хоровими колективами.

Процесуально-класифікаційний сприяв поступовому оволодінню студентами операційно-технологічним інструментарієм керівництва вокально-хоровими колективами з урахуванням специфіки взаємовпливів, причинно-наслідкових зв'язків і логіки процесу, динамічно-якісного стану колективу, прийняття рішення за певних умов протікання репетиційної роботи, збереження руху колективу по наміченій траєкторії, підтримці наміченого режиму функціонування на основі постійної рефлексії власної відповідності, самоконтролю власних дій, самокорекції з метою набуття досвіду самостійної творчої діяльності в якості керівника вокально-хорових колективів.

Результативно-коригувальний забезпечував формування у студентів умінь здійснювати оцінку ризиків, демонструвати творчу педагогічну дію на контрольно-регулятивній основі, виявляти та ідентифікувати фактори впливу на репетиційний процес, узгоджувати їх з метою і результатом вокально-хорової роботи, що спрямовував студентів до практичної трансформації набутих умінь з опорою на активну інтелектуальну дію, інтерпретацію, креативність на реалізацію творчого потенціалу у керівництві вокально-хоровими колективами, уміння творчо застосовувати набутий фаховий досвід з метою оптимальної реалізації керівницьких рішень, моніторингу та внесенні коректив у вокально-хорову діяльність колективів учнівської молоді;

- якісний та кількісний аналіз результатів формувального експерименту, порівняння отриманих даних засвідчили зростання динаміки рівнів сформованості готовності студентів до керівництва вокально-хоровими колективами в ЕГ (високий рівень +27,49%, середній рівень – зменшення на 14,13%, низький рівень – зменшення на 13,36%) на противагу даних отриманих у КГ, де рівні сформованості готовності до керівництва виявилися менш динамічними, а саме: високий рівень +5,5%, зменшення середнього (на 2,33%) і низького рівнів (3,17%). Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи та її статистичне опрацювання підтвердило доцільність застосування обраних педагогічних умов та ефективність запропонованої методики формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні представлено результати теоретичного узагальнення і запропоновано нове вирішення наукового завдання формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді, що знайшло відображення в обґрунтуванні та експериментальній перевірці розробленої методики.

Проведене дослідження та розв'язання всіх поставлених завдань дає підстави зробити наступні висновки:

1. У результаті теоретико-методологічного аналізу з'ясовано, що звернення до теорії керівництва у вокально-хоровому навчанні відкриває можливості для підготовки майбутнього вчителя музики нового типу, наповненого сучасними стратегіями і тактиками керівництва, готового до якісних перетворень мистецького середовища, спроможного досягти певних цілей, реалізація яких потребує координації навчального процесу, виявлення конкретних умов для прийняття рішень, сам процес прийняття рішення, а також форми і методи організації та контролю діяльності вокально-хорових колективів учнівської молоді. Роз'яснено зміст поняття «готовність до керівництва» у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики як виявлення самостійної установки майбутніх учителів музики на планування, організацію, контроль, комунікацію, регулювання, реалізацію програм і мистецьких цілей, що дозволяє здійснювати ефективну координацію вокально-хорового процесу завдяки оперуванню визнаними стратегіями, тактиками і правилами продуктивного керівництва ситуативними змінами. На часі, у даному вимірі, є пошук шляхів ефективної реалізації технік керівництва у вокально-хоровому навчанні майбутніх учителів музики на основі системно-ситуаційного, інформаційно-аналітичного, синергетичного, компетентнісного, партисипативного, аксіологічного, діяльнісно-творчого підходів.

2. На основі аналізу наукових психолого-педагогічних та мистецьких джерел щодо специфіки готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді виявлено, що опора у процесі вокально-хорового навчання на психологічно-фізіологічний, музично-естетичний, управлінський аспекти вокально-хорової роботи зі школярами вікової групи учнівська молодь в значній мірі сприяє набуттю студентами професійно-операційного кейсу керівництва у взаємодії таких чинників як: вокально-хорова культура, свобода творчості, мистецька рефлексія, вокально-виконавська технологія, стратегії комунікації, прийняття рішення, емпатія, сугестія, аналітичне, художньо-образне, функціональне, системне мислення. Запропоновано авторське визначення поняття «готовність майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді», яке характеризується як стійке особистісне утворення, що базується на певному теоретично-методичному, виконавському досвіді, комплексі спеціальних знань, навичок та включає сукупність цілеспрямовано-скоординованої дії майбутніх учителів музики на вирішення завдань вокально-хорового колективу, яка має циклічний характер, забезпечує отримання продуктів керівництва з підготовки і прийняття рішення, реалізації і виконання рішення, контролю і координації, керівницького впливу та становить послідовність завершених етапів вокально-хорової роботи. Виокремлено основні функції основні функції готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді: цільовизначальну, інформаційну, прогностичну, проєктувальну, організаційно-корпоративну, праксіологічну, операційно-координаційну, контрольну-оцінювальну, адаптивну, евристичну.

3. Розроблено структуру готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді, яка становить єдність мотиваційно-вольового, когнітивно-комунікативного, операційно-рефлексивного, творчо-регулятивного компонентів. Критеріями яких нами визначені: ступінь сформованості у студентів позитивного

ставлення до діяльності керівника вокально-хорових колективів; міру набуття студентами системних знань у сфері керівництва навчальними вокально-хоровими колективами; ступінь розвиненості умінь студентів оперувати засобами, методами й формами керівництва вокально-хоровою діяльністю; міру здатності студентів до здійснення творчих мистецьких і педагогічних дій у процесі вокально-хорового навчання, до кожного з яких розроблено показники. Встановлено три рівні сформованості означеного феномену – високий, середній, низький, що визначаються ступенем прояву певних показників конкретних критеріїв.

4. Обґрунтовано систему *принципів* формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді охоплює принципи цілеспрямованості, принцип інформативності, принцип діалогічності, принцип диференціації, принцип оперативного облаштування зворотнього зв'язку, принцип установки на випередження, принцип максимізації ціннісних переваг для прийняття рішень, принцип еврилогізації вокально-хорової діяльності. Педагогічними умовами формування готовності студентів до керівництва у процесі вокально-хорового навчання є: активізація інтересу студентів до вокально-хорового навчання за управлінським типом; орієнтація студентів на планування, постановку цілей вокально-хорової роботи з опорою на активну творчу комунікацію з колективом; використання у педагогічній практиці форм, методів і засобів ефективного керівництва репетиційним процесом, актуалізація мистецької рефлексії майбутніх учителів музики; стимулювання студентів до самостійного керівництва, моніторингу та корекції з урахуванням специфіки вокально-хорової роботи. Розроблено методичну модель в якій зазначені мета дослідження, наукові підходи, функції, компонентна структура означеного феномена, принципи вокально-хорового навчання, педагогічні умови, основні визначені етапи та методи досягнення прогнозованого результату – сформованості готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді.

5. Розроблено поетапну методику формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді, ефективність якої була перевірена під час формувального експерименту, відповідно до визначених етапів: адаптивно-цільового (формування мотиваційно-вольового компонента), аналітично-конструктивного (формування когнітивно-комунікативного компонента), процесуально-класифікаційного (формування операційно-рефлексивного компонента), результативно-коригувального (формування творчо-регулятивного компонента). Проведення експериментальної роботи здійснювалось згідно з визначеною метою і змістом кожного етапу, розробленим і впровадженим методичним комплексом, що синтезує форми, методи і засоби керівницької діяльності із формами, методами і засобами вокально-хорового навчання.

6. Для перевірки ефективності запропонованої поетапної методики були проведені контрольні зрізи, ідентичні констатувальним методикам дослідження. Порівняльний аналіз вхідних і вихідних даних результатів формувального експерименту виявив динамічне зростання рівнів сформованості готовності у студентів ЕГ (на 18,33%) порівняно з КГ (зростання на 3,67%). Зафіксовані результати засвідчили дієвість та ефективність експериментальної методики формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді, що надає підстави для визнання доцільності її впровадження в процес вокально-хорового навчання студентів на факультетах мистецтв педагогічних університетів.

Теоретичні висновки та отримані результати можуть модифікуватися і адаптуватися до умов начальних закладів багаторівневої мистецької підготовки студентів України та КНР з метою оптимізації вокально-хорового навчання. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів поставленої проблеми та має перспективу подальших наукових пошуків у сфері вищої мистецької освіти України та КНР.

Список використаних джерел

1. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи: Кол. монографія : Г. В. Єльнікова, Т. А. Борова, О. М. Касьянова, Г. А. Полякова та ін. Чернівці: Технодрук, 2009. 572 с.
2. Актуальные вопросы художественного образования и воспитания: монография. Ред. проф. Михайличенко О. В. Саарбрюккен, Германия: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2019. 237 с.
3. Алиева М. Б., Магомедова Е. Э., Раджабова Р. В., Умариева С. З., Цахаева А. А. Психология управления Киев: ООО «Финансовая Рада Украины», 2017. 146 с.
4. Балл Г. А. Психологія в раціогуманістичній перспективі: Вибрані роботи. Київ: Основа, 2006.
5. Бандурка А. М., Бочарова С. П., Землянская Е. В. Психология управления. Харьков: ООО «Фортуна-пресс», 1998. 231 с.
6. Баніт О. В. Професійне навчання персоналу в умовах корпоративних навчальних центрів. *Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи*: збірник наукових статей, 2018. С. 508-515.
7. Батечко Н. В. Методологія освітології: синергетичний аспект. *Освітологічний дискурс*, 2017. Вип. № 1-2 (16-17) С. 1-13.
8. Баханов К. О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі: Монографія. Запоріжжя: Просвіта, 2004. 328 с.
9. Безпалько О. В. Соціальне проектування: навч. посіб. Київ: ун-т ім. Б. Грінченка, Ін-т психології та соц. педагогіки, 2010. 127 с.
10. Берека В. Є. Теоретико-методологічні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. Київ, 2008. 47 с.
11. Біла І. М. Психологія дитячої творчості. Київ: Фенікс, 2014. 137 с.

12. Бобало О. Ю. Комунікативні стратегії: навч. посібник. Львів: Вид-во Львів. політехніки, 2015. 344 с.
13. Бондаренко Л. А. Готовність майбутнього вчителя музики до професійного саморозвитку: сутність та структура. Київ: Вища освіта України, 2010. Т. IV (22). С. 19-24.
14. Бондарчук О. І. Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін: посібник. Київ : Ун-т менеджменту освіти НАПН України, 2014. 194 с.
15. Булатов М. О. Філософський словник. Київ: Стінос, 2009. 575с.
16. Ван Чжун. Специфіка і зміст підготовки студентів до керівництва ансамблевим музичуванням школярів. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. С. 83-89.
17. Варенко В. М. Інформаційно-аналітична діяльність: навч. посібник Київ: Університет «Україна», 2014. 417 с.
18. Василенко В. О. Теорія і практика розробки управлінських рішень: навч. посіб. для студ. вищих закл. освіти. Київ: ЦУЛ, 2003. 419 с.
19. Васянович Г. П. Вибрані твори: В 5-ти т. Львів: Сполом, 2010. Т.1: Філософія. 348 с.
20. Виконавська співацька майстерність учителя музики як один із засобів естетичного виховання підростаючого покоління. *Теоретичні та практичні питання культурології*: збірка статей. Київ: Логос, 1997. Ч. II. 184 с. С.179-182.
21. Волинчук О. А. Формування психологічної готовності особистості до управлінської діяльності під час навчання у ВНЗ. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*: збірник наукових праць. Вінниця: Університет «Україна» С. 269-277.
22. Волярська О. С. Формування управлінської компетентності керівників закладів освіти в умовах післядипломної підготовки. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. Донецьк, 2013. Вип. №1 (14). С. 78-82.

23. Всесвітня конференція з вищої освіти, 2009. *Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку*, ЮНЕСКО, Париж, 5-8 липня 2009 року. КОМЮНІКЕ (8 липня 2009 р.). Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/952_011#Text (дата звернення 12.02.2018 р.)

24. Гавран І. А. Функціональний аналіз розвитку емпатії майбутніх керівників дитячих хорів. *Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського: збірник наукових праць*. Одеса: 2012. № 7-8. С.24-29.

25. Галіцина Л. В. Керівник: мистецтво, стратегії і тактики. Київ: Шк. світ, 2010. 128 с.

26. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні: Навч. посіб. Київ: ІНТЕЛ, 1995. 166 с.

27. Гао Десян. Готовність до управління вокально-хоровою діяльністю учнівської молоді як складова фахової компетентності майбутнього вчителя музики. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського*. Педагогічні науки: зб. наук. праць. №1 (60), лютий 2018. Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2018. С. 49-53.

28. Гао Десян. Діагностичне дослідження сформованості готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами. *Вісник Національного авіаційного університету*. Серія: Педагогіка. Психологія: зб. наук. праць Київ: Національний авіаційний університет, 2020. Випуск 1 (16). С. 29-35.

29. Гао Десян. Методологічні основи підготовки майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 31 (41). С. 3-7.

30. Гао Десян. Особливості вокально-хорової роботи з мистецькими колективами учнівської молоді. *Науковий часопис Національного*

педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: збірник наукових праць. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 24 (29). С. 96-101.

31. Гао Десян. Педагогічні умови формування готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до керівництва вокально-хоровими колективами. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць*. Серія «Педагогічні науки». Категорія «Б». Київ: Юстон, 2021. Випуск 16 (45). С. 39-52.

32. Гао Десян. Структура готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді. *Disputationes scientificae universitatis catholicae in Ružomberok*. Ružomberok: Katolícka univerzita, 2019. Roč. 19, č. 3. С. 15-23.

33. Гао Десян. Специфіка і особливості роботи з хором колективом – методичний аналіз. *Сучасна мистецька освіта: матеріали II Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 179-183.

34. Гао Десян. Ознаки управлінської діяльності керівника вокально-мистецького колективу учнівської молоді. *Сучасна мистецька освіта: досвід, проблеми та перспективи: матеріали Всеукр. наук.-практ. конференції*. Київ: Київський державний інститут декоративно-прикладного мистецтва і дизайну ім. Михайла Бойчука. Київ, 2018. С. 241-244.

35. Гао Десян. Особливості ефективної підготовки майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді. *Сучасна мистецька освіта : матеріали III Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. С. 144-148.

36. Гао Десян. Функціональний зміст готовності студентів до керівництва вокально-хоровими колективами. *Сучасна мистецька освіта: матеріали IV Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. С.106-108.

37. Гао Десян. Актуальність питання керівництва навчальними мистецькими колективами в освітніх закладах Китаю. *Україна і світ: вектори музичної комунікації*: протоколи засідань Міжнародного наукового форуму Музикознавчий універсам молодих. Львів : Видавець ФОП Король І. В., 2021. С. 38-40.

38. Гао Десян. Інтеграційний підхід до підготовки майбутніх керівників вокально-хорових колективів учнівської молоді. *Сучасна мистецька освіта*: матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. С. 192-195.

39. Гармаш Т. А. Характеристика рівнів підготовленості фахівців з логістики до управлінської діяльності. *Вісник Національного авіаційного університету*: збірник наукових праць. Київ, 2016. Вип. 2(9). С. 43-49.

40. Головка С. О. Управлінська культура менеджера як сучасний міждисциплінарний феномен. *Конкурентоспроможність вищої освіти України в умовах інформаційного суспільства*: збірник тез I Міжнародної науково-практичної конференції (м. Чернігів, 9 листопада 2018 року). Чернігів: Чернігів. нац. технол. ун-т, 2018. С. 362-364.

41. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 374 с.

42. Грицевич Т. Л., Капінус О. С., Мацевко Т. М., Ткачук П. П. Соціально-психологічні технології управління військовими колективами: Навчально-методичний посібник. Львів: НАСВ, 2018. 256 с.

43. Гузій Н. В. Педагогічна професія особистість учителя. Метод. рекомендації. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. 19 с.

44. Дакворт А. Крок за кроком. Як ентузіазм і наполегливість ведуть до мети». Київ: «Наш формат», 2018. 312 с.

45. Дербеньова А. Г., Кунцевська А. В. Тренінги з розвитку комунікативності вчителів. Харків: Вид. Група «Основа», 2010. 191 с.

46. Деркач В. Ф. Підготовка студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів до фахового становлення у процесі колективного музикування: Навчально-методичний посібник. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. 104 с.

47. Дикань Н. В., Борисенко І. І. Менеджмент: Навч. посібник. Київ: Знання, 2008. 389 с.

48. Доер Д. Мір'яй важливе. ОКР. Проста ідея зростання вдесятеро. Київ: Yakaboo Publishing, 2018. 296 с.

49. Драганчук В. М. Музична психологія і терапія: навч. посіб. Луцьк: Східноєвр. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2016. 230 с.

50. Ду Ханьфен. Дитячий інструментальний ансамбль та психолого-педагогічні завдання його керівника у типологічному ракурсі. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: матеріали та тези II Міжнародної конференції молодих учених та студентів*. Одеса, 2016. С. 41-43

51. Еріксон А., Пул Р. Шлях до вершини. Наукові поради про те, як досягнути професіоналізму. Київ: Наш Формат, 2018. 304 с.

52. Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз. *Вісник Житомирського державного університету*. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2008. Вип. 40. С.63-68.

53. Закатнов Д. О. Технології підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2012. 160 с.

54. Застосування діагностичних мінімумів в діяльності працівників психологічної служби: метод. рек. : авт. упор.: В. М. Горленко, В. Д. Острова, Н. В. Сосновенко, І. І. Ткачук. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2018. 106 с.

55. Захарова І. В., Філіпова Л. Я. Основи інформативно-аналітичної діяльності: навч. посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2013. 335 с.

56. Зязюн І. А. Освітня парадигма – тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб'єктів освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи*: зб. наук. праць. Київ, 2003. С. 15-29.

57. Іванов А. О. Теорія автоматичного керування: Підручник. Дніпропетровськ: Національний гірничий університет, 2003. 250 с.

58. Ігнатенко П. Р. Аксиологія виховання: від термінології до постановки проблем. *Педагогіка і психологія*. 1997. Вип. N1. С. 118-124.

59. Калашнікова С. А. Компетентнісно-орієнтований підхід: базові поняття та положення. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Педагогіка. Психологія. Київ. ун-т ім. Б.Грінченка, Ін-т проблем виховання НАПН України. Київ, 2010. № 1(13). С. 67-71

60. Калашнікова С. А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства: монографія. Київ: Вид-во ун-т ім. Б.Грінченка, 2010. 390 с.

61. Калушка Л. В. Вплив стилю керівництва на ефективність управління персоналом. *Соціально-економічні проблеми і держава*: Збірник наукових праць. Київ: 2012. Вип. 2 (7). С. 74-80.

62. Карамушка Л. О. Психологія управління: Навчальний посібник. Київ: Міленіум, 2003. 344 с.

63. Карпенко З. С. Аксиопсихологія особистості: Монографія. Київ: ТОВ «Міжнар. фін. агенція», 1998. 220 с.

64. Карпенко Н. А. Психологія творчості: навч. посібник. Львів: ЛДУВС, 2016. 156 с.

65. Качуровський М. О., Наумкіна О. А., Цикін В. О. Синергетика: нове мислення: навч. посібник. Суми: СумДПУ, 2004. 128 с.

66. Керівництво в організації [Електронний ресурс]. Режим доступу : https://pidru4niki.com/67933/menedzhment/kerivnitstvo_organizatsiyi (дата звернення 18.02.2019)

67. Киричук О. В., Роменець В. А. Основи психології: Підручник для студ. вузів. Київ: Либідь, 1999. 630с.

68. Кобиляцький Л. С. Управління проектами: Навч. посіб. Київ: МАУП, 2002. 200 с.

69. Коваленко І. Г. До питання диригентської підготовки студентів музичних факультетів вищих педагогічних закладів. *Наука і сучасність. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова*. Київ: Логос, 2001. Том 27. С. 45 – 54.

70. Ковалик П. А. Практична спрямованість підготовки керівника дитячого хорового колективу. *Наукові записки*. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. ЧЗ. С. 60-66.

71. Коваль Л. Г. Музично-естетичне виховання підлітків. Київ: Товариство «Знання» Української РСР, 1979. 48 с.

72. Козій О. М. Інтеграційно-творчий підхід формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у процесі диригентсько-хорової підготовки. *Техніка Е. Жака-Далькроза як засіб творчого самовираження особистості майбутнього вчителя мистецьких дисциплін: матеріали міжнародного науково-практичного семінару (Умань, 25-26 червня 2013 р.)*. Умань: Візаві, 2013. С. 46-50.

73. Козир А. В., Федоришин В. І. Вступ до акмеології мистецької освіти. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 263с.

74. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія. Київ: НПУ імені М. Драгоманова, 2008. 378 с.

75. Коломінський Н. І. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): монографія. Київ: МАУП, 2000. 286 с.

76. Колпаков В. М. Теорія та практика прийняття управлінських рішень: Навч. допомога. Київ: МАУП, 2004. 504 с.

77. Колот А. М. Мотивація персоналу: підручник Київ: КНЕУ, 2002. 337 с.

78. Компетентнісний підхід у вищій школі: теорія та практика: монографія, кол. авт. за заг. ред. О. А. Жукової, А. І. Комишана. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2021. 264 с.

79. Кондрашова Л. О. Формуючий потенціал навчання в сучасній вищій педагогічній школі. Київ: Рідна школа, 2005. № 8. С. 25.

80. Кондур О. С. Управлінська компонента професійної компетентності фахівця в освітній системі. *Витоки педагогічної майстерності*: збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Серія «Педагогічні науки». Полтава, 2018. Вип. 21. С. 95-99.

81. Кононець М. О. Психологія лідерства та професійної успішності: комплекс навчально-методичного забезпечення підготовки бакалаврів всіх спеціальностей. Київ: НТУУ «КПІ ім. Ігоря Сікорського», 2017. 60 с.

82. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Рад. школа, 1989. 608 с.

83. Котлер Ф., Карен Ф., Фокс А. Стратегічний маркетинг для начальних закладів. Київ: УАМ, Вид. Хімджест, 2011. 580 с.

84. Кравченко О. Д., Моргун В. Ф. Психодіагностика особистості підлітка: Навчальний посібник. Полтава, 2008. 118 с.

85. Кремень В. Г. Синергетика і творчість: монографія. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. 312 с.

86. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка у запитаннях і відповідях. Навчальний посібник. Київ: Знання, 2006. 311 с.

87. Кулініч І. О. Психологія управління: підручник для вищої школи. Київ: Знання, 2011. 415 с.

88. Курлянд З. Н., Хмелюк Р. І., Осипова Т. Ю. та ін. Педагогіка: Навчальний посібник. Харків: Бурун Книга, 2009. 304 с.

89. Лемберт Т. Ключові проблеми керівника. 50 способів вирішення проблем. Київ: Всесвіт, Наукова думка, 2001. 303 с.

90. Ліненко А. Ф. До питання про деякі методологічні аспекти проблеми формування готовності до діяльності. *Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського*: зб. наук. праць. Одеса, 2000. Вип. 11. С. 83-88

91. Лінь Є. Методичні основи формування підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами *Науковий часопис Національного педагогічного ун-ту імені М. П. Драгоманова*. Серія № 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2015. Вип. 19 (24). С. 76-80.

92. Лі Сянчжень. Специфіка підготовки майбутніх учителів музики до вокально-хорової діяльності учнів. *Педагогічна освіта: теорія та практика*: збір. наук. статей Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський, 2015. Вип. 19 (2-2015). С. 289-293.

93. Лодатко Е. А. Моделювання педагогічних систем і процесів: монографія. Слав'янськ: СГПУ, 2010. 148 с.

94. Лозниця В. С. Психологія менеджменту. Теорія і практика: навч. посібник. Київ: ТОВ «УВПК, Екс. об.», 2001. 512 с.

95. Луговий В. І. Управління освітою. Київ: Вид-во УАДУ, 1997. 302с.

96. Лунячек В. Е. Педагогічний менеджмент: навчальний посібник. Харків: Вид-во ХарPI НАДУ «Магістр», 2015. 512 с.

97. Лушин П. В. Психологічна служба педінституту: теоретико-експериментальні проблеми. *Практична психологія і школа* Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 1993. С. 15-21.

98. Майборода В., Ярошенко О., Скиба Ю. Теоретичні засади науково-дослідницької діяльності суб'єктів освітнього процесу університетів: практичний посібник. Київ: ІВО НАПН України, 2015. 174 с.

99. Максименко С. Д., Щербан Т. Д. Професійне становлення молодого вчителя. Ужгород: Закарпаття, 1998. 106с.

100. Мамчин М. М., Мних О. Б., Паробецька І. М. Управління ризиками в логістиці: конспект лекцій. Львів: Видавництво Національного університету «Львівська політехніка», 2009. 153 с.

101. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами: навч. посіб. Тернопіль: Астон, 2007. 150 с.
102. 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.
103. Мешко О. І. Формування готовності шкільних психологів до створення психологічного клімату у педагогічному колективі.: Дис... канд. психол. наук : 19.00. 07. Київ, 1995. 174с.
104. Милосердна І. М. Принцип зворотнього зв'язку в сучасному політичному управлінні. *Вісник Одеського національного університету: Соціологія і політичні науки*. Одеса: Вид-во ОНУ, 2004. 13, вип. 5, с. 651-652.
105. Моїсеєнко Л. М. Навчальний посібник з нормативної навчальної дисципліни «Психологія управління». Красноармійськ: КП ДонНТУ, 2013. 175 с.
106. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. Київ: Знання. 1989. 48с.
107. Моляко В. А., Смульсон М. Л. Психологическая готовность к труду на современном производстве. Киев, 1985. 14 с.
108. Москаленко В. В. Психологія соціального впливу. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 448 с.
109. Москаленко В. В. Стилi лiдерства i керiвництва. *Соцiальна психологiя : пiдручн.* Київ: Центр навчальної літератури, 2005. С. 590-592.
110. Наливайко Л. О. Методи прийняття управлінських рішень. Дніпро: Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ, 2019. 67с
111. Науменко С. І. Психологія музичної діяльності. Чернівці: Видавничий дім «Родовід», 2015. 408 с.
112. Немченко С. Г. Теоретичні і методичні засади підготовки керівника загальноосвітнього навчального закладу до рефлексивного

управління у педагогічних університетах : монографія. Бердянськ: Видавець Ткачук О. В., 2017. 406 с.

113. Неурова А. Б., Капінус О. С., Грицевич Т. Л. Діагностика індивідуально-психологічних властивостей особистості: Навчально-методичний посібник. Львів: НАСВ, 2016. 186 с.

114. Ніколаєнко С. М. Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України: монографія. Київ: НТЕУ, 2008. 419 с.

115. Ничкало Н. Г. Проблеми підготовки виробничого персоналу у XXI столітті: концептуальний аспект. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*: Щорічний пол.-укр. журнал. Ченстохова; Київ, 2004. Вип. 6. С. 19-35.

116. Новиков Б. В. Творчість як спосіб здійснення гуманізму: монографія. Київ: НТТУ «КПІ», 1998. 310 с.

117. Нужна О. А. Стиль керівництва як основа комунікацій керівника з колективом. *Системи забезпечення управління підприємством: сучасний стан та перспективи розвитку*: Збірник наукових праць. Харків: ХІБМ, 2016. С. 296 -303.

118. Ольчак М. Партисипативне стратегічне планування в органах місцевого самоврядування. Варшава: Фонд Розвитку Місцевої Демократії, 2017. 107 с.

119. Омеляненко В. Л., Кузьмінський А. І., Вовк Л. П. Педагогіка: завдання і ситуації: Практикум. Київ: Знання-прес, 2006. 423 с.

120. Опачко М. В. Принципи реалізації дидактичного менеджменту. *Науковий вісник УжНУ. Серія Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород: Вид-цтво «Говерла», 2013. Вип 27. С. 135-138.

121. Опачко М. В. Системний та інтегративний підходи в освіті: Навчально-методичний посібник. Ужгород УжНУ: Говерла, 2016. 78 с.

122. Оспіщев В. І., Костенко О. І, Пруненко Д. О. Основи менеджменту: Навчальний посібник. Харків: ХНАМГ, 2006. 325 с.

123. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти: монографія. Чернівці: Зелена Буковина, 2009. 752с.

124. Паньків Л. І. Особливості підготовки майбутнього вчителя до керівництва музичними колективами школярів. *Наукові записки: Збірник наукових статей НПУ імені М. П. Драгоманова*. Київ: НПУ, 2003. Вип.52. С.101-105.

125. Пачковський Ю. Ф. Соціологія і психологія: навч. посібник. Київ: Каравела, 2009. 760 с.

126. Пелех Ю. В. Ціннісно-смісловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога: монографія. Рівне: Тетіс, 2009. 400 с.

127. Пехота О. М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя: монографія. Київ: Вища школа, 1992. 139с.

128. Пірен М. Елітологія. Київ: НАДУ, 2014. 300 с.

129. Пигров К. К. Хоровая культура и мое участие в ней. Одесса: ОГМА, 2012. 40 с.

130. Покропивний С. Ф., Колот В. М. Підприємництво: стратегія, організація, ефективність: навч. посібник. Київ: КНЕУ, 1998. 352 с.

131. Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія: навч.-метод. посібник. Суми: ВТД «Університетська книга», 2007. 330 с.

132. Попова В. Д. Стратегічний аналіз: навчальний посібник. Чернівці: ЧНУ, 2018. 157 с.

133. Прангишвили А. С. Психологические очерки. Тбилиси: Мецниереба, 1975. 111 с.

134. Психологічні основи підготовки педагогічних працівників до розвитку духовного потенціалу учнівської молоді: монографія за ред. С. О. Помиткіна. Київ: ІПОД НАПН України, 2017. 252 с.

135. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи: монографія. Тернопіль: ТНПУ, 2009. 415 с.

136. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості: навч. посібник. Київ: ІЗМН, 1996. 235 с.
137. Розов В. І. Методика оцінювання і самооцінки адаптивних індивідуально-психологічних властивостей особистості. *Практична психологія та соціальна робота*, 2007. № 6. С. 30-49.
138. Романовский А. Г., Михайличенко В. Е., Грень Л. Н. Педагогика лидерства: монографія. Харьков: НТУ «ХПИ», 2018. 496 с.
139. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна і мистецька: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга : Богдан, 2005. 360 с.
140. Савельєва В. С. Психологія управління: навч. посіб. Київ: Професіонал, 2005. 320 с.
141. Сакалюк О. О. Готовність до управлінської діяльності: сутність і структура. *Вища освіта: удосконалення якості підготовки фахівців*. Київ: Альфа-ПК, 2018. С. 113-118.
142. Светлорусова А. В. Формування готовності управлінців навчальних закладів до професійно-рефлексивної діяльності. *Вісник Львівського університету*. 2009. Вип. 5, Ч. 4. С. 73-80.
143. Свідзинський А. В. Синергетична концепція культури. Луцьк: Вежа, 2008. 696 с.
144. Семиченко В. А., Бондарчук О. І. Психологічні проблеми навчання педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002: Зб. наук. праць до 10-річчя АПН України*. Харків: ОВС, 2002. Ч. 2. С. 86-94.
145. Сі Даофен. Структурні особливості співацького навчання студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного ун-ту імені Павла Тичини*. Умань: ПП Жовтий О. О., 2015. Частина I. С. 156-164.
146. Сімко Р. Т. Поняття готовності до професійної діяльності на сучасному етапі розвитку психологічної науки. *Проблеми сучасної психології*:

зб. наук. праць К-ПНУ ім. І. Огієнка та Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2011. Вип. 13. С. 415-425.

147. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. *Методологія науково-педагогічних досліджень: Підручник*. Рівне: Волинські обереги, 2013. 360 с.

148. Скрипник М. *Мистецтво бути педагогом: Зб. тренінг. занять*. Київ: Вид. Дім «Шкіл. світ», 2006. 112 с.

149. Скрипченко О. В. *Вікова та педагогічна психологія: навч. посібник*. Київ: Просвіта, 2004. 413 с.

150. Сліпчишин Л. П. *Підвищення професійної мотивації учнів ПТНЗ в умовах гурткової роботи. Нові технології навчання: науково-методичний збірник*. Київ: Інститут інноваційних технологій змісту освіти, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки, 2011. Вип. 67, Ч.1. С. 122–125.

151. *Словник української мови в 11 томах*. Онлайн-версія. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://sum.in.ua/> (дата звернення 09.07.2019)

152. Стадник В. В., Йохна М. А. *Менеджмент: Підручник*. Київ: Академвидав, 2007. 472 с.

153. Степанов О. М. *Основи психології і педагогіки: навч. посіб.* Київ: Академвидав, 2012. 528 с.

154. Степанов О. М. *Психологічна енциклопедія*. Київ: Академвидав, 2006. 424 с.

155. Стріхар О. І. *Розвиток особистості та формування світоглядних орієнтацій сучасної молоді засобами музичного мистецтва: монографія*. Херсон: Грінь, 2014. 304 с.

156. Сунь Лінян. *Особливості диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики. Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць*. Слов'янськ: ДДПУ, 2016. Вип. LXXV. С. 50-56.

157. *Сучасний філософський словник: за ред. акад. В. П. Андрущенко*. Київ: Вища школа, 2013. 289 с.

158. Таранюк К. В., Кобушко Я. В. Лідерство та команда в публічному управлінні: конспект лекцій. Суми: Сумський державний університет, 2020. 175 с.

159. Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 402 с.

160. Теорія і практика формування лідера: навчальний посібник: гр. авт.: Романовський О. Г., Гура Т. В., Книш А. Є., Бондаренко В. В. Харків, 2017. 100 с.

161. Термінологічний словник [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://pidru4niki.com/17530607/menedzhment/terminologichniy_slovník (дата звернення 18.04.2018)

162. Ткаченко М. О. Специфіка та зміст фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва *Пріоритетні наукові напрямки педагогіки і психології: від теорії до практики*: зб. тез Міжнар. науково-практ. конф., м. Харків, 14–15 жовт. 2016 р. Харків, 2016. С. 46–49.

163. Токарева Н. М. Шамне А. В. Вікова та педагогічна психологія: навчальний посібник. Київ, 2017. 548 с.

164. Топчієва І. О. Філософський аспект проблеми творчості: зарубіжний досвід. *Щомісячний науково-педагогічний журнал «Молодь і ринок»*. Дрогобич: ДДПУ імені Івана Франка 2011. №1 (72) січень. С.136-140.

165. Трофімов Ю. Л., Рибалка В. В., Гончарук П. А. Психологія: підручник Київ: Либідь, 2003. 560 с.

166. Троцький Р. С. Модель формування готовності до управлінської діяльності майбутніх офіцерів у процесі фахової підготовки. *Молодь і ринок*: щомісячний науково-педагогічний журнал. Дрогобич, 2017. № 2 (145). С. 121-126.

167. Туленков М. В. Сучасні теорії менеджменту: навч. посіб. Київ: Каравела, 2007. 304 с.

168. Туріщева Л. В. Психологія управління. Харків: Основа, 2005. 160с.
169. Тягушева О. Г. Завдання і принципи стратегічного управління розвитку регіональної системи освіти. *Держава та регіони: наук.-вироб. журн.* Запоріжжя: Класич. приватний ун-т, 2006. С. 174-178.
170. Тяг Р. Б., Холод Б. І., Ткаченко В. А. Управління проектами: підручник. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 224 с.
171. Управління навчальним закладом: підруч.: гр. авт.: С. Г. Немченко, О. Б. Голік, О. А. Кривильова, О. В. Лебідь. Донецьк: ЛАНДОН - XXI, 2012. 516 с.
172. Учителю присвячується. Журнал завідувача кафедри хорового диригування професора К. К. Пігрова. Одеса: ОГМА, 2011. 55 с.
173. Федорак І. О. Теоретичні аспекти проблеми психологічної готовності майбутнього учителя до педагогічної діяльності. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський: Вид-во НУ імені Івана Огієнка, 2010. Випуск №9. С.683-690
174. Філософія освіти: Навчальний посібник за заг. ред. В.Андрущенка, І.Передборської. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 329 с.
175. Хамітов Н. В., Шинкарук В. І. Комунікація: Філософський енциклопедичний словник. Київ: Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України: Абрис, 2002. 742 с.
176. Хомич І. М. Функціональний аналіз професійної діяльності майбутніх учителів музики. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського*: Збірник наукових праць, 2916. Вип. №1(52) лютий, 2016. С.66-70.
177. Ху Маньлі. Формування готовності майбутнього вчителя музики до керівництва вокальним ансамблем. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: зб. наук. праць. Харків: ТОВ «Видавництво НТМТ», 2016. № 3 (77). С. 66-72.

178. Цао Хункай. Музична синергія як мета вольових дій керівника шкільного хору. *Наукові записки* КДПУ ім. В.Винниченка. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2016. Випуск 143. С. 215-219.

179. Циба В. Т. Системна соціальна психологія. Навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 327 с.

180. Чень Бо. Сутнісна характеристика готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. № 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць*. Київ: НПУ, 2015. Вип. 19 (24). С.98-102.

181. Чепіль М. М. Педагогічні технології: навч. посібник. Київ: Академвидав, 2012. 224 с.

182. Чжан Лу. Сутність, зміст і структура диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах. *Наукові записки: Зб. наук. статей*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. Вип. СXXXI (126). С. 147-155

183. Чміль Ю. К. Оптимізація роботи з дитячим хором. Київ: КДПІ, 1993. 73 с.

184. Чугунова Є. В. Особливості підготовки майбутніх учителів музики до організації культурно-дозвіллевої діяльності школярів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №14 Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 13 (18). С. 81-84.

185. Швець Д. Є., Швець Є. Я. Керованість самостійною роботою студентів як шлях для підвищення якості освіти. *Гуманітарний вісник ЗДІА*, 2010. № 41. С. 203–207.

186. Шевченко О. А., Хозраткулова І. А. Тренінги професійного становлення молодих педагогів. Харків: Вид. група «Основа», 2010. 112 с.

187. Шевчук О. Б., Голобуцький О. П. E-Ukraine. Інформаційне суспільство: бути чи не бути. Київ: ЗАТ «Атлант UMS», 2001. 102 с.

188. Шпалінський В. В., Помазан К. А. Психологія управління: навч. посібник. Харків: Веста: Вид. «Ранок», 2002. 128 с.

189. Юнда В. В. Деякі аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до роботи з дитячим хором. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*: Зб. наук. праць. Луганськ: вид-во СНУ ім. В. Даля. 2013. С. 259-264.

190. Юрков О. С. Психологія управління. Мукачево: МДУ, 2017. 179 с.

191. Юшин В. П. Керівництво з інтенсивного розвитку організаційних якостей керівника. Луцьк: МП «Зоря», 1998. 207 с.

192. Ягупов В. В., Савченко І. М. Інформаційно-аналітична діяльність педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів: термінологічний словник. Київ: ІПТО НАПН України, 2014. 127 с.

193. Якубенко В. Д. Партисипативне управління в соціалізації корпоративних відносин. *Науковий вісник Чернівецького торговельно-економічного інституту*: зб. наук. праць. Чернівці, 2003. Вип. IV. С. 19-24.

194. Ярошевська Л. В. Теоретичні аспекти диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Праксеологічна спрямованість професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва*: стаття в колективній монографії. Миколаїв: «РАЛ – поліграфія», 2016. С.199-215.

195. Ячменьова В. М., Височина М. В., Сулима О. Й. Ефективність управління діяльністю промислового підприємства та діагностика загроз: монографія. Симферополь: ВД АР1-АЛ, 2010. 472 с.

196. Aguilar-Saven R. S. Business process modelling: review and framework. *International Journal of Production Economics*, 2004. Vol. 90 No. 2, p. 129-149.

197. Balzarova M. A., Bamber C. J., McCambridge S., Sharp J. M. Key success factors implementation of process-based management. *Business Process Management Journal*, 2004, Vol. 10 No. 4, p. 387-99.

198. Bass B. M. *Leader March, a Handbook of Leadership*, New York: The Free Press, 1990. 841 p.
199. Bonazzi G. *Geschichte des organisatorischen Denkens*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2014. 157 p.
200. Boyatzis R. E. *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. New York : John Wiley and Sons, 1982. 328 p.
201. Dumas M., La Rosa M., Mendling J., Reijers H. *Fundamentals of Business Process Management*. Berlin Heidelberg: Springer Verlag, 2013. 287 p.
202. Diamandis P. H., Kotler S. *The Future Is Faster Than You Think: How Converging Technologies Are Transforming Business, Industries and Our Lives*. Simon Schuster, 2020. 384 p.
203. Differentiation and Integration in Complex Organizations Author(s): Paul R. Lawrence and Jay W. Lorsch Source: *Administrative Science Quarterly*, (Jun., 1967). Johnson Graduate School of Management, Cornell University, 1967. Vol. 12, No. 1. pp. 1-47. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/234021677> (accessed on 26.01.2019)
204. Drucker P. F. *Five Most Important Questions You Will Ever Ask about Your Organization*. San Francisco: Jossey-Bass, 1993. 263 p.
205. Fiedler F. E., Garcia, J. E. *New Approaches to Leadership, Cognitive Resources and Organizational Performance*. New York: John Wiley and Sons, 1987. 214 p.
206. Giannantonio C. M., Hurley-Hanson, A. E. Frederick Winslow Taylor: Reflections on the relevance of the principles of scientific management 100 years later. *Journal of Business & Management*, 2011. Vol. 17 (1), p.7-10.
207. Harmon P. *Business Process Change: A Manager's Guide to Improving, Redesigning, and Automating Processes*. San Francisco, CA: Morgan Kaufmann, 2003. 282 p.
208. Haken H. *Synergetics: An Introduction*, Springer Ser. *Synergetics*. Berlin: Springer Heidelberg, 1983. Vol. 1, 3rd ed. 404 p.

209. Hattie J., Timperley H. The Power of Feedback: *Review of Educational Research*. March 2007, Vol. 77, No. 1, p. 81-112.
210. Kaplan R. S., Norton D. P. Using the Balanced Scorecard as a Strategic Management System. *Harvard Business Review*, 1996, January/February, p. 17-24.
211. Koch S.. Einführung in das Management von Geschäftsprozessen. Berlin Heidelberg: Springer Verlag, 2011. 243 p.
212. Maslow A. H. Religions, values and peak-experiences. New York: Free Press of Glencoe, 1961. 208 p.
213. Masuda Y. The Information Society as Post-Industrial Society. Washington: World Future Society, 1981. 172 p.
214. Prowse M. J. Total quality management. Alabama: Air University Press, 1992. 231p.
215. Schopenhauer A. On the Principle of Sufficient (Great Books in Philosophy). Reason Prometheus Books, 2006. 189 p.
216. Tan A. Mass communication theories and research. New York: Macmillan; London: Collier Macmillan, 1986, p. 14-22.
217. Thomas K. W., Kilmann R. H. Instrument Conflict Mode. TKI Profile interpretive report. March 2, 2010. pp. 2-11. Available at: <https://www.skillsone.com/Pdfs/smp248248.pdf> (accessed on 18.02.2020)
218. Thomson R., Batsleyer D., Stanley M. Strategies for managing complex change. Cambridge: Burlington Press Ltd., 1994. 352 p.
219. Torrance E. P. The Nature of Creativity as Manifest in its. Testing Sternberg R.J. (Ed.). Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1988, p. 32-75
220. Warr P., Work B., Unemployment and mental health. *Oxford*. New York: Clarendon Press, Oxford University Press, 1987. 198 p.
221. Wiener N., Luhmann N. System theory. New York : Richardson, 1999, 119 p.

222. Waring M., Stephen P., *Taylorism Transformed: Scientific Management Theory since 1945*, Chapel Hill, NC, US: University of North Carolina Press, 1991. 153 p.

223. Witzel M. and Warner M. Taylorism revisited: culture, management theory and paradigm shift. *Journal of General Management*, 2015. Vol. 40 (3), p. 55-69.

224. McClelland's Theory of Needs. Available at: <https://parsadi.com/mcclellands-theory-of-needs/> (accessed on 26.04.2020).

ДОДАТКИ**Додаток 1(А)****Анкета**

Шановні студенти! Пропонуємо Вам виявити власне ставлення до діяльності керівника вокально-хорових колективів.

Дякуємо за відвертість!

Бажаємо творчих успіхів!

1. Чи задумувалися Ви над комплексністю діяльності керівника вокально-хорового колективу?

2. Чи необхідно планувати етапи вокально-хорової роботи?

3. Які, на Вашу думку, функції керівника навчального мистецького колективу?

4. Чи важко самостійно працювати з мистецьким колективом?

5. Яким чином ви готувалися до репетицій з навчальним хором?

6. Чи передбачаєте Ви ризики вокально-хорової роботи?

7. Наскільки впевнено і швидко Ви здійснюєте оцінювання перебігу репетиції?

8. Як Ви вважаєте, чи демонструєте ви розвинені навички і вміння фронтального керівництва вокально-хоровим колективом?

Додаток 2(А)**Опитувальник для виявлення готовності студентів до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді (авторська модифікація опитувальника В. Успенського)**

Шановні студенти! З метою виявлення рівня Вашої власної готовності до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді пропонуємо проаналізувати нижчеперелічені твердження і висловити свою згоду або незгоду з ними відповідями «так» чи «ні».

1. Ви вже твердо обрали майбутню професію.
2. Основний мотив вибору – матеріальні інтереси.
3. В обраній діяльності керівника вокально-хорових колективів Вас приваблює передусім творчий процес.
4. Ви симпатизуєте діяльності керівника вокально-хорових колективів тому, що цим хочуть займатися Ваші колеги по групі.
5. Ви обираєте цю діяльність за мірками престижності.
6. У Вас є запасні варіанти майбутньої професійної діяльності
7. Ви працюєте над поповненням фахових знань і розширенням тезаурус щодо особливостей керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді.
8. Вам відомі протипоказання, які існують для обраної діяльності.
9. Не важливо, ким працювати, важливо, як працювати.
10. Ви думаєте, що з вибором майбутньої професійної діяльності не треба поспішати, спочатку потрібно отримати диплом.
11. Вам відомо, яких якостей, важливих для майбутньої професійної діяльності, Вам не вистачає.
12. Ви займаєтесь розвитком професійно-значущих якостей.
13. Чи погоджуєтесь Ви з тим, що здоров'я не впливає на вибір професії?

14. Педагоги з вокально-хорових дисциплін схвалюють Ваш вибір майбутньої професійної діяльності.

15. Ви знаєте про конфліктні сторони керівництва мистецькими колективами.

16. Вам вдається спробувати власні сили у керівництві навчальними мистецькими колективами.

17. Ви консультувалися щодо вибору майбутньої професійної діяльності з викладачами з хорового класу і хорового диригування.

18. Головне у діяльності керівника вокально-хорового колективу учнівської молоді – можливість реалізації власних художньо-ціннісних амбіцій у хоровому звучанні.

19. Ви знаєте про стилі керівництва мистецькими колективами школярів.

20. Вам відомо про можливості колективної взаємодії в репетиційній роботі.

21. Ви впевнені, що зможете завдяки власним знанням забезпечити інформаційно-комунікативну єдність вокально-хорового колективу.

22. Ви знаєте про психо-фізіологічні особливості вікового цензу учнівська молодь.

23. Ви ознайомлені з методами керівництва колективами, стратегіями прийняття рішення, оцінки ризиків, подолання конфліктів.

24. Для продуктивного керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді достатньо Вашого слова «хочу».

Обробка та інтерпретація результатів.

Отримані варіанти відповідей розташуйте двома паралельними стовпчиками наступним чином:

I II

1. 2.

3. 4.

6. 5.

7. 9.

8. 10.

11. 13.

12. 15.

16. 18.

17. 21.

19. 24

20.

22.

23.

Підрахуйте у першому стовпчику суму відповідей «так», у другому — суму відповідей «ні». Складіть отримані суми та визначте власний рівень готовності до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді за наступною шкалою:

0-7 балів – низька готовність

8-16 балів – середня готовність;

17-24 бали – висока готовність.

Додаток 3(А)**Тест-опитувальник для виявлення у студентів мотивів до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді Т.Грицевич (авторська адаптація)**

Шановні студенти!

З метою виявлення у Вас переважних мотивів до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді пропонуємо визначити, що і якою мірою приваблює Вас у цій діяльності. Для відповіді використовуйте 4-бальну шкалу, де: 3 - приваблює дуже сильно; 2 - приваблює значною мірою; 1 - приваблює слабо; 0 – не приваблює зовсім.

1. Бажання самореалізації у вокально-хоровій діяльності.
2. Захоплення вокально-хоровим мистецтвом і бажання займатися їх професійно.
3. Реалізація лідерських амбіцій.
4. Потреба в комунікації.
5. Бажання передати власний виконавський досвід і мистецькі знання колективам школярів.
6. Можливість ввести учнівську молодь у прекрасний світ вокально-хорового мистецтва.
7. Намагання допомогти учням розібратися в жанрах, стилях, формах класичної і сучасної вокально-хорової музики.
8. Творчість.
9. Набуття нових знань, умінь.
10. Можливість керувати іншими.
11. Участь у творчій колективній діяльності.
12. Імовірність заслужити на повагу.
13. Зробити добру справу для інших.
14. Виділитись серед інших в якості керівника творчого колективу.
15. Виробити в себе певні професійні та особистісні риси й уміння.

Обробка та інтерпретація результатів.

Для визначення переважних мотивів слід виділити такі блоки:

- а) колективістські мотиви (п. 4, 5, 6, 7, 8);
- б) особистісні мотиви (п. 1, 2, 3, 8, 9, 15);
- в) престижні мотиви (п. 10, 11, 12, 13, 14).

Порівняння середніх оцінок щодо кожного блоку дозволяє визначити переважні мотиви студентів до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді

Додаток 4(А)**Опитувальник щодо сформованості особистісно-вольових якостей керівника вокально-хорових колективів за Л.Галіциною (авторська модифікація).**

Шановні студенти! З метою визначити у Вас наявний особистісно-вольовий потенціал до здійснення керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді зміни, пропонуємо надати відповіді на такі запитання:

1. Подумай і постарайся чесно надай відповідь, які якості є в тобі, що можуть забезпечити ефективне керівництво вокально-хоровим колективом учнівської молоді (постав поруч із літерою знак «+»), чого недостатньо (постав знак «—»):

- а) фізична сила та витривалість;
- б) розумова працездатність;
- в) сила волі;
- г) витримка, терпіння, завзятість;
- д) розум, кмітливість;
- е) пам'ять;
- ж) обсяг знань;
- з) увага та спостережливість;
- і) критичність та доказовість мислення;
- к) вміння завжди бачити мету та прагнути до неї (цілеспрямованість);
- л) вміння планувати роботу;
- м) вміння організувати вокально-хорову діяльність колективу (організованість);
- н) вміння контролювати та аналізувати роботу колективу та свої вчинки;
- о) вміння за необхідності працювати самостійно, без сторонньої допомоги;

- д) чуйність та чуйність до людей;
- р) вміння створювати атмосферу колективної комунікації;
- с) вміння аналізувати власні дії;
- т) вміння бачити і цінувати прекрасне в учнях;
- у) вміння артистично поводити себе.

2. Які якості потребують активного напрацювання (перерахуй літери з попереднього питання)?

3. Які спеціальні здібності керівника ти в собі відкрив)?

4. Над якими ти зараз працюєш?

5. Що б ти хотів побажати собі на майбутнє?

Обробка та інтерпретація даних.

Отримані результати можна систематизувати за допомогою наступної таблиці:

Прізвище, ім'я, по батькові студента	Особистісно-вольові якості студентів		
	Фізична сила і витривалість	Інтелектуальна працездатність	Лідерство, сила воли

Аналіз відповідей студентів на питання методики дозволяє отримати інформацію про особистісно-вольове зростання майбутніх учителів музики, про самооцінку, про зміни в інтелектуальному, моральному та фізичному розвитку. Зіставлення отриманих даних із цілями, змістом та способами організації процесу формування готовності студентів до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді допомагає визначити її ефективність.

Додаток 5(А)**Тест на виявлення керівницьких вольових якостей у майбутніх учителів музики за Л.Галіциною (авторська модифікація).**

Шановні студенти! Пропонуємо пройти тестування об'єктивно виокремлюючи притаманні саме Вам вольові якості в кожній наведеній опції.

Дякуємо за роботу!

Опція цілеспрямованості

- можу ставити цілі й завдання вокально-хорової роботи з учнівським колективом;
- можу планомірно здійснювати керівництво колективом і досягати запланованих результатів;
- можу спрямовувати колектив до досягнення поставленої мети.

Опція наполегливості і лідерства

- можу планувати і проектувати перебіг вокально-хорової роботи з колективом і планомірно спрямовувати себе і колектив до наміченої мети;
- можу не зважати на власний фізично-емоційний стан під час роботи з колективом, умію трансформувати їх у зону комфорту;
- можу долати конфліктні і складні ситуації, спрямовувати колектив до конкретних цілей вокально-хорової роботи.

Опція саморегуляції, інтелектуальної активності, рефлексії

- можу володіти своїми емоціями, знаходити оригінальні ідеї оптимізації вокально-хорових колективів;
- можу оцінювати й упорядковувати власні дії, керувати ними;
- можу впливати на власний стан, власну інтелектуальну активність, контролювати енергетичний вплив на колектив.

Інтерпретація результатів: за кожну відповідь надається 5 балів: високий рівень – 30-45 балів, середній рівень – 15-29 балів, низький рівень – 1-28 балів.

Додаток 6(А)

**Карта експертної оцінки вияву студентами позитивного ставлення
до діяльності керівника вокально-хорових колективів**

Прізвище, ім'я студента: _____

Курс _____

Виявляє активність у роботі вокально-хорового колективу

1 2 3 4

Демонструє бажання брати участь у допомозі керівнику колективу

1 2 3 4

Виявляє достатні знання з педагогіки мистецтва і вокально-хорового виконавства

1 2 3 4

Пропагує серед співкурсників цінності вокально-хорового мистецтва

1 2 3 4

Здатний демонструвати художній смак у транскрипціях і тлумаченнях художніх образів музичних творів.

1 2 3 4

Зважено підбирає навчальний репертуар для виконання модульних завдань з хорового дитячого репертуару

1 2 3 4

Наполягає на власній позиції

1 2 3 4

Демонструє наполегливість і упертість у вокально-хоровому навчання

1 2 3 4

Може цілеспрямовано досягати навчальних цілей

1 2 3 4

Не боїться виходити за пульти диригента перед навчальним хоровим колективом

1 2 3 4

Може сформулювати завдання і скласти план репетиційної роботи

1 2 3 4

Здатний самостійно проводити елементи вокально-хорової роботи з колективом

1 2 3 4

Бали –

Експерт -

Додаток 1(Б)

Тест-опитувальник для самовиявлення системних знань у сфері керівництва навчальними вокально-хоровими колективами (авторська адаптація діагностувальної методики А.Неурової)

Шановні студенти! Пропонуємо Вам пройти тест-опитування з метою самовиявлення системних знань у сфері керівництва навчальними вокально-хоровими колективами за 3-бальною шкалою. Поставлений Вами відповідний бал поруч із кожною позицією буде означати, що «володію у повній мірі» – «3»; «володію частково» – «2»; «не володію» – «1».

Знання про роль керівника вокально-хорового колективу учнівської молоді	
Знання про цілі і завдання керівника вокально-хорового колективу учнівської молоді	
Знання про характер, специфіку діяльності керівника вокально-хорового колективу учнівської молоді	
Знання принципів керівництва навчальними мистецькими колективами	
Знання особливостей планування роботи вокально-хорових колективів учнівської молоді	
Знання про інструменти здійснення ефективного керівницького впливу відповідно конкретних особливостей навчальної ситуації	
Знання про індикатори якості керівницьких рішень для виявлення відхилень та здійснення корегувальних дій	
Знання алгоритму діагностики навчального вокально-хорового процесу	
Знання про методи аналізу, проєктування та здійснення міжособистісно-групової комунікації з вокально-хоровим колективом учнівської молоді	

Додаток 3(Б)**Тест виявлення комунікативних організаційних нахилів
майбутніх учителів музики А.Дербеньової
(авторська модифікація)**

Шановні студенти! Пропонуємо Вам оцінити власну здібність до організації та комунікації з вокально-хоровими колективами для чого Вам необхідно відповісти на 20 питань. Вільно висловлюйте свою думку щодо кожного з них і відповідайте на них лише «так» чи «ні». Якщо Ваша відповідь на питання позитивна, то у відповідній клітині листа поставте знак «+», якщо негативний, то «—». Якщо вам важко у виборі відповіді, необхідно все-таки обрати між двома альтернативами. Час на виконання: 10-15 хвилин.

1. Чи цікаво Вам знайомитися спілкуватися з людьми?
2. Чи прийнятним є для Вас організувати діяльність вокально-хорового колективу школярів?
3. Чи довго вас турбують відчуття почуття образи на будь-кого?
4. Чи завжди Вам важко орієнтуватися в критичній ситуації?
5. Чи подобається Вам перспектива організувати діяльність вокально-хорових колективів учнівської молоді ?
6. Якщо виникли деякі перешкоди у здійсненні Ваших намірів, чи легко Ви відступаєте від задуманого?
7. Чи завжди вам важко орієнтуватися в критичній ситуації?
8. Чи часто вам вдається схилити більшість своїх друзів до прийняття ними вашої позиції?
9. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні ті справи, які потрібно було виконати сьогодні?
10. Чи прагнете Ви, щоб оточуючі діяли відповідно Ваших бажань?
11. Чи вірно, що у Вас не буває конфліктів із колегами через невиконання ними своїх обіцянок, зобов'язань, обов'язків?

12. Чи часто Ви проявляєте ініціативу при вирішенні питань, що стосуються колективних інтересів?
13. Чи правда, що Ви зазвичай погано орієнтуєтесь в незнайомих обставинах?
14. Виникає у Вас роздратування, якщо Вам не вдається закінчити розпочату справу?
15. Чи легко ви встановлюєте контакти з людьми?
16. Чи правда, що Ви стомлюєтесь від частого спілкування з людьми?
17. Чи вірно, що Ви різко прагнете доказу своєї правоти?
18. Якщо виникли перешкоди у здійсненні ваших намірів, чи легко вам відмовитися від своїх намірів?
19. Чи виникає у вас роздратування, якщо вам не вдається закінчити розпочату справу?
20. Чи правда, що Ви не дуже впевнено почуваетесь в оточенні великого колективу?

Аркуш відповідей

1 6 11 16

2 7 12 17

3 8 13 18

4 9 14 19

5 10 15 20

Обробка одержаних результатів.

Показник виразності комунікативних нахилів визначається за сумою позитивних відповідей на всі непарні питання та негативних відповідей на всі парні питання, розділеною на 20. За отриманим таким чином показником можна судити про рівень розвитку в майбутніх учителів музики здібності до комунікації з колективами низький рівень - 0,1-0,45;

нижче середнього - 0,46-0,55;

середній рівень - 0,56-0,65;

вище середнього - 0,66-0,75;

високий рівень - 0,76-1

Додаток 4(Б)**Експрес-діагностика виявлення майбутніми вчителями музики наявності у себе комунікативних якостей, необхідних для керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді (авторська модифікація опитувальника Леонгарда - Шмішека)**

Шановні студенти! Нижче представлений перелік якостей, необхідних керівнику вокально-хорового колективу учнівської молоді. Пропонуємо Вам визначитись щодо наявності їх у Вас. Просимо надати швидкі та об'єктивні відповіді «+» (так є) чи «-» (немає).

1. Уміння надавати вказівки
2. Наполегливість
3. Логічність суджень і оцінок
4. Самостійність
5. Серйозність
6. Справедливість
7. Критичність
8. Самокритичність
9. Толерантність
10. Поважність
11. Здатність до співпраці, взаємодопомоги
12. Доброзичливість
13. Хороший естетичний смак
14. Гуманність
15. Уміння приймати рішення
16. Комунікабельність
17. Диригентська техніка
18. Схильність до моралізації, читання нотацій
19. Почуття музичної форми
20. Артистизм

21. Уміння пояснювати
22. Терпіння
23. Почуття обов'язку, старанність
24. Уміння налагоджувати дисципліну
25. Тактовність
26. Здатність до наслідування
27. Спостережливість
28. Красивий вокальний голос і тембр, природня чистота інтонування
29. Демократичність
30. Авторитарність
31. Широкий світогляд
32. Розвинуте аналітичне і художньо-образне мислення
33. Здатність психологічно впливати на вокально-хоровий колектив
34. Культура мовлення
35. Прояв гумору
36. М'якість
37. Уміння викликати у інших повагу до себе
38. Впевненість в собі
39. Високий інтелектуальний рівень
40. Вимогливість
41. Артистизм і темперамент
42. Музична пам'ять
43. Емоційність
44. Витримка
45. Діловитість, практичність
46. Зосередженість, уважність, поступовість
47. Чуйність
48. Відповідальність
49. Поступливість
50. Сконцентрована і розподілена увага

51. Вольові яості
52. Нетерпимість до помилок інших
53. Завзятість
54. Працездатність
55. Фізична та психічна витривалість
56. Почуття гумору
57. Старанність
58. Відкритість до успіхів інших
59. Принциповість
60. Уміння усувати конфлікти
61. Вразливість, тендітність сприйняття
62. Організованість
63. Художньо-образне мислення
64. Ініціативність
65. Самовладання
66. Швидка реакція
67. Безконфліктність
68. Гостра реакція на фальш і невідповідність
69. Цілеспрямованість
70. Виразна міміка
71. Рішучість
72. Творча інтуїція
73. Здатність знаходити індивідуальний підхід
74. Емпатійність
75. Самовдосконалення
76. Відповідальність
77. Жорсткість
78. Відкритість для сприйняття нового
79. Оригінальність, спритність
80. Воля

81. Стійкість до стресів
82. Схильність до лідерства
83. Незалежність, самостійність
84. Інтуїтивність
85. Реалістичність
86. Творча уява
87. Музична обдарованість
88. Спостережливість

Обробка результатів:

Підрахувати «так» (+) і «ні» (-).

Отриману суму помножити на 3.

Результати:

18-24 бали - виражена наявність якостей, необхідних для керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді.

12-17 балів - прихована наявність якостей, необхідних для керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді.

Нижче 12 балів - відсутність наявності якостей, необхідних для керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді.

У випадку перевищення 19 балів риси-якості характеру є акцентованими.

Додаток 5(Б)

Карта експертної оцінки вияву студентами міри накопичення студентами системних знань у сфері керівництва навчальними вокально-хоровими колективами

Прізвище, ім'я студента: _____

Курс _____

Виявляє активність у роботі вокально-хорового колективу

1 2 3 4

Вміє уточнювати задачі і цілі вокально-хорової роботи

1 2 3 4

Послідовний

1 2 3 4

Встановлює часові кордони

1 2 3 4

Вивчає можливості розвитку навчальної ситуації

1 2 3 4

Уміє планувати етапи роботи з хором

1 2 3 4

Уміє вибирати інформацію з власного кейсу знань

1 2 3 4

Систематизує та узагальнює думки

1 2 3 4

Підтримує баланс інформативно-комунікативної взаємодії

1 2 3 4

Уміє використовувати часові рамки роботи над елементами вокально-хорового звучання

1 2 3 4

Оптимально використовує власні фізично-енергетичні сили

1 2 3 4

Ефективно створює комфортне середовище творчої цілеспрямованості

1 2 3 4

Бали –

Експерт -

Додаток 1(В)**Тест****на виявлення у студентів спроможності до ефективного керівництва, трансферу інформації, впровадження систем контролю, розробки й прийняття керівницьких рішень**

Шановні студенти! Пропонуємо Вам виявити рівень Ваших можливостей здійснювати ефективне керівництво вокально-хоровими колективами . У кожній позиції тесту виділіть, будь-ласа, твердження «а» або «б», яке, на Ваш погляд, найбільш притаманне Вашій індивідуальності.

Дякуємо, бажаємо успіхів !

1. а) без плану роботи з колективом я не починаю діяти;
б) вважаю достатньою мінімум інформації для прийняття рішень.
2. а) я не замислююся про наслідки прийнятих рішень;
б) я намагаюся оцінити перспективи прийнятих рішень.
3. а) я згоден, що ризик себе не виправдовує;
б) вважаю ризик завжди виправданим.
4. а) віддаю перевагу деталізації в процедурах оцінювання;
б) вважаю доцільним оцінювати явища в узагальненій формі.
5. а) іноді я складаю плани, а іноді і дію, зовсім забуваючи про мету;
б) я ніколи не забуваю про мету і про власні плани.
6. а) для трансферу інформації колективу я намагаюся встановити ситуативні зв'язки;
б) для інформаційного забезпечення репетицій мені не потрібно широке коло даних.
7. а) я завжди в роботі з навчальним хором віддаю перевагу інтуїції;
б) певен, що для ефективного керівництва вокально-хоровими колективами необхідні ґрунтовні знання.
8. а) під час прийняття рішення я частково аналізую ситуацію;

- б) під час прийняття рішення я намагаюсь комплексно охопити проблему.
9. а) під час прийняття рішення перебираю і оцінюю альтернативи;
б) обов'язково оцінюю майбутні наслідки прийнятого рішення.
10. а) для впровадження систем контролю мені потрібно мінімумом фактів;
б) для контролю вокально-хорового процесу перевіряю всі його параметри.
11. а) не можу в процесі прийняття рішення включати увагу і фантазію, віддаю перевагу логіці і послідовності;
б) мені легко в процесах прийняття рішення створювати нові конструкції та комбінації.
12. а) вважаю прийнятним і доступним контролювати причини і наслідки вокально-хорових ситуацій;
б) мені важко прогнозувати наслідки, але оцінювати ситуації легко.
13. а) я схильна (ий) до ризику;
б) я не схильна (ий) до ризику.
14. а) якщо я оцінюю наслідки можливих прийнятих рішень, то враховую всі обставини, які можуть їх викликати;
б) мені важко прорахувати потенційні ризики того чи іншого рішення.
15. а) я часто долучаюся до процесів оцінювання;
б) я ніколи не приймаю рішення без ретельної оцінки наслідків.
16. а) якщо результати мого оцінювання не були продуктивними, я можу піти іншим шляхом прийняття рішення;
б) якщо результати мого оцінювання не були продуктивними, мені дуже важко піти іншим шляхом прийняття рішення.

Додаток 2(В)

Тест виявлення здатності до критичного оцінювання власних дій в умовах реагування на конфліктні ситуації (авторська модифікація методики К.Томаса)

Шановні студенти! Пропонуємо Вам оцінити міру власної саморегуляції у конфлікті і надати відповіді на питання опитувальника. Поставте ствердження «так» якщо Ваша реакція співпадає під час роботи з навчальними хоровими колективами.

1 а) Іноді я не можу взяти на себе відповідальність за вирішення конфліктних питань б) Зажди шукаю можливість знайти точки дотику у поглядах з опонентами	
2 а) Я намагаюся знайти компромісне рішення. б) Я намагаюся залагодити його з урахуванням власних і колективних інтересів	
3 а) Зазвичай я наполегливо прагну домогтися свого. б) Іноді я жертвую своїми власними інтересами заради інтересів інших.	
4 а) Я намагаюся знайти компромісне рішення. б) Я намагаюся не зачіпати почуттів опонентів.	
5 а) Залагоджуючи конфліктну ситуацію, я весь час намагаюся знайти підтримку в інших. б) Я намагаюся робити все, щоб уникнути марної напруженості.	
6 а) Я намагаюся уникнути неприємностей особисто для себе. б) Я намагаюся домогтися свого.	
7 а) Я намагаюся відкласти рішення спірного питання на потім. б) Я вважаю за можливе в чомусь поступитися, щоб досягти більш важливих цілей.	
8 а) Зазвичай я наполегливо прагну домогтися свого.	

б) Я шукаю суть конфлікту.	
9 а) Думаю, розбіжності у поглядах не варті хвилювань. б) Я прикладаю зусилля, щоб домогтися свого.	
10 а) Я твердо прагну домогтися свого. б) Я намагаюся знайти компромісне рішення. 11 а) Я прагну з'ясувати, в чому полягає сутність суперечки. б) Я намагаюся заспокоїти інших з метою збереження відносин.	
12 а) Найчастіше я уникаю позиції конфронтації і суперечки. б) Я толерантно можу піти на взаємні поступки.	
13 а) Я пропоную проміжну позицію. б) Я наполягаю, щоб все було зроблено по-моєму.	
14 а) Я повідомляю свою точку зору і запитую позицію інших. б) Я намагаюся довести іншим логіку і перевагу моїх поглядів.	
15 а) Я намагаюся заспокоїти інших і зберегти наші відносини. б) Я намагаюся зробити все необхідне, щоб уникнути напруги.	
16 а) Я намагаюся не зачепити почуттів оточуючих. б) Я зазвичай намагаюся переконати оточуючих в перевагах моєї позиції.	
17 а) Зазвичай я наполегливо прагну домогтися свого. б) Я намагаюся зробити все, щоб уникнути марної напруженості.	
18 а) Якщо це зробить оточуючих щасливими я піду на поступки. б) Я надам партнеру можливість залишитися при своїй думці, якщо він йде мені назустріч.	
19 а) По-перше я прагну з'ясувати основне зерно суперечки. б) Я намагаюся відкласти спірні питання для подальшого вдумливого їх вирішення.	
20 а) Я намагаюся негайно подолати розбіжності. б) Я намагаюся знайти найкраще поєднання вигод і втрат.	
21 а) Я намагаюся бути уважним до партнера.	

б) Я завжди схильюся до прямого обговорення проблеми.	
22 а) Я намагаюся знайти позицію, яка влаштовує і мене, і партнера. б) Я відстоюю свою позицію.	
23 а) Як правило, я намагаюся, щоб всі залишилися задоволені. б) Іноді надаю іншим взяти на себе відповідальність за рішення спірного питання.	
24 а) Якщо йду на компроміси з іншими б) Я намагаюся вмовити інших на компроміс.	
25 а) Я намагаюся переконати інших у своїй правоті. б) Ведучи переговори, я намагаюся бути уважним до аргументів інших.	
26 а) Я зазвичай пропоную середню позицію. б) Я майже завжди прагну задовольнити інтереси кожного з нас.	
27 а) Найчастіше прагну уникнути суперечок. б) Якщо я знаю, що в даній ситуації опоненту необхідно виглядати лідером, я дам йому можливість настояти на своєму.	
28 а) Зазвичай я наполегливо прагну домогтися свого. б) Улагоджуючи ситуацію, я шукаю підтримку в інших.	
29 а) Я пропоную паритетну позицію. б) Думаю, що не варто хвилюватися через розбіжності у поглядах і позиціях.	
30 а) Я намагаюся не зачепити почуттів іншого. б) Я приймаю сприятливу позицію у конфлікті для спільного досягнення успіху.	

Обробка результатів.

Підрахуйте кількість відповідей, які співпадають з ключем.

Ключ опитувальника

Суперництво – 3а, 6б, 8а, 9б, 10а, 13б, 14б, 16б, 17а, 22б, 25а, 28а.

Співробітництво – 2б, 5а, 8б, 11а, 14а, 19а, 20а, 21б, 23а, 26б, 28б, 30б.

Компроміс – 2а, 4а, 7б, 10б, 12б, 13а, 18б, 20б, 22а, 24б, 26а, 29а.

Уникнення – 1а, 5б, 7а, 9а, 12а, 15б, 17б, 19б, 21а, 23б, 27а, 29б.

Пристосування – 1б, 3б, 4б, 6а, 11б, 15а, 16а, 18а, 24а, 25б, 27б, 30а.

Додаток 3(В)**Тест прояву рефлексії і саморегуляції майбутніх учителів музики щодо керівництва вокально-хоровими колективами (авторська модифікація методики І.Хозраткулової)**

Шановні студенти! Пропонуємо здійснити рефлексію власних якостей, професійних цілей. Просимо провести об'єктивний і вдумливий самоаналіз, детально описуючи власні відчуття з метою отримання найбільш повного уявлення про самого себе. Маємо надію, що об'єктивні відповіді допоможуть відкрити Вам нові якості у собі, які сприятимуть більш продуктивному керівництву вокально-хоровими колективами.

Дякуємо за співпрацю!

1. Мої прагнення в керівництві вокально-хоровими колективами школярів?
2. Чи вдалося мені під час вокально-хорового навчання зрозуміти специфіку керівництва мистецькими колективами?
3. Чи здатний я перемагати? Які творчі перемоги на моєму рахунку? Що допомогло?
4. Чи можу я віднести себе до творчо і вокально-обдарованої особистості?
5. Чи є у мене здібності до керівництва мистецькими колективами школярів? Якими здібностями мені б хотілося оволодіти?
6. Чи є я особистістю, яку цінують мої друзі з хорового навчального колективу? Що вони цінують в мені?
7. Чи можу проявити вольові якості у роботі з навчальним хоровим колективом?
8. Як впливаю на хід навчальної репетиції?
9. Чи впевнено почуваюсь за пультом диригента?
10. Наскільки повно я оцінюю якість хорового звучання колективу?

11. Чи можу виокремлювати проблемні елементи вокально-хорової роботи і класифікувати їх?
12. Як швидко я знаходжу необхідну інформацію для колективу?
13. Чи можу лаконічно і чітко сформулювати вимоги щодо покращення вокально-хорової роботи колективу?
14. Наскільки повний у мене словниковий запас?
15. Чи можу швидко підключати уяву, асоціації та аналогії для надання більш конкретних настанов колективу?
16. Чи відповідає мій психологічний стан керівницькій діяльності?
17. Наскільки адекватно я оцінюю свої дії керівника?
18. Чи відчуваю контакт і зворотній зв'язок із колективом?
19. Як швидко можу прийняти рішення щодо покращання вокально-хорової роботи?
20. Чи можу сформулювати й обґрунтувати рішення колективу й отримати колективний результат?
21. Ви розцінюєте конфліктні ситуації у вокально-хоровій роботі як суперництво?
22. Ви розцінюєте власну саморегуляцію у конфлікті як ознаку співтворчості?
23. Ви розцінюєте власну саморегуляцію у конфлікті як ознаку компромісу?
24. Ви розцінюєте власну саморегуляцію у конфлікті як ознаку уникнення відходу від конфлікту?

Додаток 4(В)**Опитувальник для діагностики здатності студентів до критичного оцінювання власних дій в умовах реалізації поліваріантних рішень керівництва вокально-хоровим колективом (методика діагностики оцінки самоконтролю М.Шнайдера в авторській модифікації)**

Шановні студенти!

Просимо Вас відповісти за запитання, наведені в опитувальнику з метою з'ясування рівня самоконтролю. Кожному з наведених нижче позицій надайте оцінку відповідно власного «Я» як вірне (В) чи заперечливе (З).

1. Мені важко наслідувати прийоми керівництва викладача у процесі практикуму роботи з хором.
2. Під час практикуму керівництва навчальними хоровими колективами я можу відслідковувати якість і переконливість власних дій.
3. Я постійно звертаюся до внутрішнього «Я» для з'ясування відповідності власних дій.
4. Мені важко в роботі з хором аналізувати себе, свої дії, свою фахову відповідність.
5. Я розумію важливість втілення поетапної програми роботи з хором у практичній діяльності, але самостійно це мені зробити важко.
6. Можу аналізувати деталі вокально-хорової роботи, але охопити процес у комплексі недоліків, які потребують виправлення, я не в змозі.
7. Я можу оцінити власну відповідність діяльності керівника вокально-хорового колективу як ефективне керівництва.
8. Я постійно здійснюю самооцінку, самоорганізацію, самодіагностику власних дій у процесі практикуму роботи з хором.
9. Я працюю над удосконаленням власних технік керівництва вокально-хоровими колективами.

10. Я не можу гнучко реагувати на виклики навчальних ситуацій, зокрема мені важко миттєво діяльнісно їх змінювати.

Інструкція з обробки й інтерпретації результатів опитування:

По 1 балу нараховується за відповідь «З» на питання 1, 5, 7 і за відповідь «В» на всі інші питання.

Підраховується сума балів.

0-3 бала - низький рівень самоконтролю.

4-6 балів - середній рівень самоконтролю.

7-10 балів - високий рівень самоконтролю.

Додаток 2 (Г)

**Тестова карта виявлення студентами оптимального стилю
керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді**

Прізвище, І.Б. студента

Група, курс і форма навчання

Шановні друзі! Перед вами представлені стилі керівництва колективами. Виявіть власне відношення до кожного з них з позиції ефективного керівництва вокально-хоровою роботою учнівської молоді

Дякуємо, бажаємо успіхів !

	Ознаки	Варіанти відповідей
1.	Примітивне керівництво характеризує тип керівника байдужого до діяльності колективу. Керівник не демонструє лідерські якості.	- позитивне відношення; - негативне відношення; - посереднє відношення.
2.	Сугестивне керівництво забезпечує приділення особливої уваги потребам колективу. Вважають, що запорукою успіху є підтримка атмосфери довіри і взаємоповаги. Проте, зайва довірливість призводить до прийняття непродуманих рішень і зловживанням колективом довірою.	- позитивне відношення; - негативне відношення; - посереднє відношення.
3.	Авторитарне керівництво характерне для амбітних керівників, які використовують колектив для досягнення цілей будь-якою ціною. До позитивних рис такого типу керівників відноситься є високий рівень відповідальності, інтелект, талант, працездатності, організаторський дар. Притаманні дистанційні рамки спілкування, відсутність взаєморозуміння.	- позитивне відношення; - негативне відношення; - посереднє відношення.
4.	Демократичне керівництво характеризує тип керівника, який поєднує турботу про колектив з турботою про якість мистецького процесу. Такий керівник демонструє	- позитивне відношення; - негативне відношення; - посереднє відношення.

	відкритість до компромісів, стабільність, спрямування до успіху, оригінальність мислення, ліберальність у відносинах з колективом.	
5.	Командне керівництво характеризується стратегічним мисленням керівника, який толерантно і дбайливо відноситься до колективу як ресурс досягнення високих творчих цілей. Такий керівник докладает максимум зусиль для корпоративної єдності і досягнення високого рівня вокально-хорового виконавства колективу. Вважає, що для ефективної роботи є прийнятним активне залучення колективу до процесу прийняття рішення, що впливає на рівень задоволення колективу вокально-хоровою роботою.	- позитивне відношення; - негативне відношення; - посереднє відношення.
6.	Функціонально-лідерське керівництво має морально-духовний і творчий вимір без наявності чого керівник може стати технічним лідером, але ніколи не буде справжнім. Тип такого керівника характеризується впровадженням політики заохочення, побудовою ієрархічної структури колективу і відповідного амбітного мікроклімату, самовдосконалення.	- позитивне відношення; - негативне відношення; - посереднє відношення.

Додаток 3(Г)

**Опитування студентів щодо визначення ефективності власної
практичної роботи з хором в якості керівника відповідно визначених
цілей вокально-хорової роботи за SMART-методикою П.Друкера
(авторська модифікація)**

Шановні студенти! Пропонуємо провести самооцінювання ефективності результатів власної практичної роботи з хором в якості керівника відповідно зазначених критеріїв.

Дякуємо, бажаємо успіхів!

Інструкція:

Необхідно проаналізувати результати Вашого керівництва хором на репетиції відповідно визначеним цілям заняття. Наведений блок запитань бажано розкрити за кожним критерієм у наведеній нижче таблиці відповідно опцій аббревіатури SMART. Поставте «+» якщо так або «-» якщо ні.

Блок запитань.

- Чи відповідає результат репетиції запланованим цілям?
- Чи реалізований план роботи на конкретній репетиції вокально-хорового колективу в повному обсязі?
- Чи відповідає результат високому рівню виконання мистецьких творів?
- Чи були поставлені виконавсько-технічні цілі необачно?
- Чи можливо покращити результат?
- Чи можливо конструювати наступні цілі вокально-хорової роботи за результатами даної репетиції?

Опції SMART	1 питання	2 питання	3 питання	4 питання	5 питання
Specific – конкретність					
Measurable – вимірність					
Attainable – досяжність					
Relevant – значущість					
Time-bounded – часовий термін					

Додаток 4(Г)

**Карта експертної оцінки вияву студентами здатності до здійснення
творчих мистецьких і педагогічних дій**

Прізвище, ім'я студента: _____

Курс _____

Виявляє знання про методику і зміст керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді

1 2 3 4

Виявляє знання про принципи і засоби художнього втілення авторського замислу, основи інтерпретації вокально-хорових творів

1 2 3 4

Виявляє знання про сукупність диригентських прийомів, навичок, методик роботи з колективами учнівської молоді

1 2 3 4

Виявляє знання про стилі, жанри, напрямки, особливості та закономірності функціонування шкільних вокально-хорових колективів

1 2 3 4

Здатний формувати власний репертуар відповідно особливостей вокально-хорових колективів

1 2 3 4

Виявляє знання про поетапну організацію навчально-репетиційного процесу: постановку завдань, технологію роботи над хоровою звучністю, корегування звукових характеристик, наскрізний контроль та оцінювання проміжних результатів.

1 2 3 4

Демонструє орієнтацію на творчий результат, загальний успіх вокально-хорового колективу

1 2 3 4

Здатний до гнучкого, мобільного керівництва, напрацювання спільного ціннісного вокально-хорового простору

1 2 3 4

Виявляє уміння створювати особливий інтелектуальний рівень взаємодії учасників вокально-хорових колективів

1 2 3 4

Демонструє розуміння якості вокально-хорового виконавства як уявлення про стиль та імідж вокально-хорового колективу учнівської молоді

1 2 3 4

Бали –

Експерт -