

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

ПАНЬКІВ ЛЮДМИЛА ІВАНІВНА

УДК 378.637.016:78

**ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
ДО КЕРІВНИЦТВА УЧНІВСЬКИМИ МУЗИЧНИМИ
КОЛЕКТИВАМИ**

13.00.02 - теорія та методика навчання музики і музичного виховання

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:

Рудницька Оксана Петрівна,

доктор педагогічних наук, професор.

Київ - 2005

ЗМІСТ

	стор.
ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО КЕРІВНИЦТВА УЧНІВСЬКИМИ МУЗИЧНИМИ КОЛЕКТИВАМИ.....	10
1.1. Керівництво учнівським колективом як педагогічна проблема.....	10
1.2. Специфіка керівництва учнівським музичним колективом.....	43
1.3. Критерії та показники готовності студентів до керівництва музичними колективами школярів.	72
Висновки до розділу 1.....	88

РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО КЕРІВНИЦТВА УЧНІВСЬКИМИ МУЗИЧНИМИ КОЛЕКТИВАМИ.....	91
2.1. Педагогічна діагностика готовності майбутніх учителів до керівництва учнівськими музичними колективами.....	91
2.2. Організаційно-методична система поетапної підготовки майбутнього вчителя та її експериментальна апробація в умовах навчально-виховного процесу.....	115
2.3 Аналіз та результати дослідно-експериментальної роботи.....	159
Висновки до розділу 2.....	181
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	184
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	188
ДОДАТКИ.....	208

ВСТУП

У ХХІ століття Україна увійшла незалежною державою з гуманістичними цінностями в усіх сферах суспільного життя. На формування неповторної творчої особистості зорієнтовані ідеї самоактуалізації, самовизначення, самопроекування, що становлять основу гуманістичної парадигми сучасної педагогіки. Звернення педагогічного процесу до Людини передбачає впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання і виховання молоді, метою яких є не нагромадження знань і вмінь, а збагачення учнів досвідом творчості, формування духовного світу, кругозору, розвиток самостійного мислення, глибоко індивідуального гуманістичного сприйняття навколишньої дійсності.

Зазначені тенденції освіти підсилюють значення викладання мистецьких дисциплін, зокрема музики, як могутнього фактора виховання творчої особистості. Необхідність переорієнтації педагогічного процесу на індивідуальність учня вимагає відповідного переосмислення позиції вчителя як керівника навчально-виховного процесу в учнівських колективах. Керівництво колективним дитячим музикуванням є важливою складовою професійної діяльності вчителя музики, адже в шкільній практиці переважають саме групові форми музичних занять. Тож, поряд із знанням змісту предмета, методики його викладання, перед вчителем-музикантом постають завдання створити в учнівських колективах максимально сприятливі умови для розвитку творчих здібностей кожного школяра у творчій атмосфері співпраці, взаєморозуміння, довіри.

У науковій педагогічній літературі висвітлювалися різні аспекти підготовки вчителя музики: культурологічний (Рудницька О.П., Щолокова О.П.), аксіологічний (Падалка Г.М., Петрушин В.І.); дидактичний (Абдуллін Е.Б., Арчажнікова Л.Г., Тимошенко Н.П., Ростовський О.Я., Хлебнікова Л.О., Шульгіна

В.Д.) та ін. Окремі дослідження присвячені проблематиці педагогічного керівництва музичними колективами: хоровим колективом (Венедиктова Н.В., Козир А.В., Ніколаєнко П.М.), оркестровим колективом (Лапченко В.П., Лебедєв В.К., Карпун А.Л., Сверлюк Я.В.), народно-інструментальним ансамблем (Болгарський А.Г.). Проте, важливі питання підготовки вчителя до керівництва колективною музично-творчою діяльністю школярів як цілісним процесом з позицій особистісно орієнтованого навчання і виховання в умовах мистецької освіти висвітлені недостатньо.

Аналіз стану професійної підготовки вчителів музики показав невідповідність змісту і форм навчання студентів музично-педагогічних факультетів сучасним вимогам до педагога - керівника дитячого музично-творчого колективу, що посилюється суперечностями: між потребою впровадження гуманістичних засад у навчально-виховний процес і нівелюванням їх у практиці колективних форм мистецького навчання; між освітніми завданнями творчого розвитку кожної особистості в її унікальному виявленні і нерозробленістю педагогічних умов їх реалізації в колективній музично-навчальній діяльності; між визнанням різнобічного впливу музики на особистість і недостатнім його використанням у педагогічному процесі; між необхідністю впровадження діалогових відносин у побудову педагогічної взаємодії і монологічними формами викладання мистецьких дисциплін.

Їх подолання вимагає глибокого вивчення сутності керівницької діяльності вчителя музики; механізмів творчої самореалізації особистості у колективному музикуванні; специфіки організації учнівських музично-творчих колективів, організаційно-методичних засад формування готовності майбутнього вчителя до керівництва ними.

Актуальність даної проблеми, її недостатня теоретична й методична розробленість, а також потреби практики зумовили вибір теми дослідження "Теорія та методика підготовки майбутнього вчителя до керівництва учнівськими музичними колективами".

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота входить до плану наукових досліджень кафедри методики музичного виховання, співів та хорового диригування Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова і складає частину наукового напряму "Зміст, форми, методи фахової підготовки вчителів музики".

Тему дисертації затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова 29 березня 2002 р., протокол № 8 та узгоджено у Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні 29 квітня 2002 р., протокол № 4.

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки майбутнього вчителя музики.

Предмет дослідження – теоретичні основи та методика підготовки майбутнього вчителя до керівництва музичними колективами школярів.

Мета дослідження полягає у розробці, обґрунтуванні та експериментальній перевірці теоретичних засад та методики підготовки майбутнього вчителя до керівництва учнівськими музичними колективами.

Гіпотеза дослідження - ефективність підготовки майбутнього вчителя до керівництва учнівськими музичними колективами зростає за умови усвідомлення та поетапного опрацювання студентами технології керівництва дитячим мистецьким колективом, що передбачає взаємодію керівника з колективом у формі полілогу та забезпечує індивідуальний розвиток та творчу самореалізацію кожного учня у процесі сумісного музикування.

Для досягнення мети дослідження і перевірки сформульованої гіпотези визначено такі **завдання**: 1) проаналізувати стан досліджуваної проблеми в теорії і практиці загальної та мистецької освіти; 2) розкрити сутність педагогічного керівництва учнівськими музичними колективами, визначити основні принципові положення; 3) теоретично обґрунтувати структурні компоненти готовності майбутніх вчителів до керівництва учнівськими музичними колективами; 4) визначити критерії, показники та рівні готовності студентів до керівництва учнівськими музичними колективами; 5) розробити організаційно-методичну систему поетапної підготовки майбутніх вчителів до керівництва музичними колективами школярів; 6) експериментально перевірити доцільність застосування запропонованої системи в умовах навчально-виховного процесу музично-педагогічних факультетів вищих закладів освіти.

Методологічну основу дослідження становлять філософські положення системного підходу до аналізу педагогічних і мистецьких явищ та процесів, що вивчаються; філософські ідеї щодо сутності мистецтва як специфічної форми свідомості; урахування сучасних соціально-педагогічних чинників формування нового професійного мислення майбутнього вчителя; положення про соціальну зумовленість освіти й виховання, про взаємозв'язок навчання і розвитку, теорії і практики; теорія естетичного виховання.

Теоретичною основою дослідження є положення філософії освіти про гуманізм з урахуванням багатомірності та багатоваріантності його прояву в педагогічній діяльності (В.П.Андрущенко, І.А.Зязюн, В.С.Лутай та ін.); філософські концепції художньої творчості (М.М.Бахтін, В.С.Біблер, М.С.Каган, Л.Н.Столович); положення гуманістичної психології про здатність людини до самореалізації (Г.О.Балл, А.Маслоу, К.Роджерс); принципи особистісно орієнтованого навчання і виховання (І.Д.Бех, С.У.Гончаренко, І.С.Якиманська); наукові праці з питань підготовки вчителів (Н.В.Гузій, Г.П.Васянович, О.А.Дубасенюк, В.А.Кан-Калик, Н.В.Кузьміна, А.Ф.Ліненко, О.Г.Мороз, О.М.Пехота, В.О.Сластьонін, С.О.Сисоєва, В.О.Сухомлинський та ін.); теорія розвитку колективу (О.В.Киричук, А.С.Макаренко, М.Д.Ярмаченко); загальні положення теорії управління та менеджменту (Б.Н.Андрушків, Б.А.Гаєвський, Є.В.Глуценко, О.В.Захарова, Ю.В.Тихонравов, В.І.Кнорринг та ін.); психолого-педагогічні дослідження проблем керівництва (В.І.Бондар, Ю.В.Васильєв, Л.І.Даниленко, Н.Л.Коломінський, Н.М.Островерхова, В.С.Пікельна, В.П.Симонов, Р.Х.Шакуров, В.А.

Якунін); праці з проблем художньо-естетичного розвитку учнівської і студентської молоді (А.Г.Болгарський, Б.А.Брилін, Т.М.Завадська, Л.Г.Коваль, М.П.Лещенко, Л.М.Масол, М.А.Моїсеєва, С.І.Науменко, О.М.Олексюк, В.Ф.Орлов, Г.М.Падалка, О.Я.Ростовський, О.П.Рудницька, Л.О.Хлебнікова, Г.П.Шевченко, В.Д.Шульгіна, О.П.Щолокова) та ін.

Для реалізації поставлених завдань використовувалися теоретичні та емпіричні **методи дослідження**. *Теоретичні*: вивчення державних документів з питань розвитку освіти; критичний аналіз наукової і методичної літератури з проблеми дослідження; аналіз навчальних програм музично-педагогічних факультетів; узагальнення результатів експерименту; моделювання взаємодії керівника з музичним колективом, прогнозування шляхів управління навчально-виховним процесом (для виявлення стану досліджуваної проблеми, визначення понятійного апарату, розробки методики). *Емпіричні*: ознайомлення з досвідом організації музичної діяльності студентів, анкетування, тестування, інтерв'ю, бесіди, пряме та опосередковане спостереження, самоспостереження, самооцінка, експертні оцінки, моделювання, шкалування, констатувальний і формувальний експерименти, статистичні методи обробки отриманих даних.

Наукова новизна і теоретичне значення. *Вперше* створена і експериментально перевірена організаційно-методична система підготовки майбутніх вчителів до керівництва учнівськими музичними колективами. Розроблена структура готовності студентів до керівництва учнівськими музичними колективами, система критеріїв та показників її сформованості. *Конкретизовано* сутність та зміст педагогічного керівництва учнівськими музичними колективами. *Подальшого розвитку* набуло положення про необхідність застосування особистісно орієнтованого підходу у мистецькому навчанні. *Вдосконалено* процес підготовки майбутніх вчителів музики.

Отримані наукові результати можуть слугувати теоретичною основою для подальшої розробки проблем педагогічного керівництва колективною музичною діяльністю школярів і відповідної підготовки фахівців.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що його теоретичні висновки і експериментальні результати можуть становити підґрунтя для певної корекції та оновлення змісту курсів "Основи педагогічної творчості", "Методика музичного виховання" у вищих закладах освіти, використовуватись для розробки програм, спецкурсів з теорії та методики навчання музики і музичного виховання, при написанні методичних рекомендацій з питань удосконалення фахової та професійної підготовки вчителів, а також у практичній роботі вчителів загальноосвітніх та спеціальних шкіл.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася у Національному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова, Рівненському державному гуманітарному університеті, Переяслав-Хмельницькому державному педагогічному університеті імені Г.Сковороди, Мелітопольському державному педагогічному університеті. Експериментальною роботою було охоплено 297 студентів.

Організація дослідження. Дослідження проводилось у три етапи протягом 1995-2004 рр.

На першому етапі (1995-1997 рр.) проводився аналіз теоретичних джерел, навчально-методичної документації музично-педагогічних факультетів; визначалася проблема дослідження; уточнювалися і обґрунтовувалися основні поняття, критерії та показники досліджуваного педагогічного процесу.

На другому етапі (1998-2000 рр.) розроблялася методика дослідно-експериментальної роботи, проводився констатувальний експеримент, вивчався стан професійної готовності студентів до педагогічної діяльності.

На третьому етапі (2001-2004 рр.) проводився формувальний експеримент, аналізувалися одержані результати. На основі практичної апробації та теоретичного аналізу запропонованої методики підготовки студентів до керівництва учнівськими музичними колективами були зроблені висновки та підготовлені практичні рекомендації.

Вірогідність наукових положень, висновків і рекомендацій забезпечувалась теоретичним обґрунтуванням його вихідних позицій та репрезентативністю вибірки; проведенням дослідно-експериментальної роботи з використанням комплексу взаємодоповнюючих методів, адекватних предмету, меті, завданням дослідження; якісною та кількісною обробкою отриманих даних; позитивними результатами формувального експерименту.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні теоретичні та практичні положення дослідження доповідались Міжнародній науковій конференції "Мистецька педагогічна освіта: методологія, теорія, практика" (Київ, 2004); на Всеукраїнських наукових конференціях "Музична освіта України на межі тисячоліть: стан, проблеми, перспективи" (Ніжин, 1999 р.), "Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку" (м.Київ, 1996 р.), "Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість" Київ, 2002 р.), "Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм: проблеми теорії і практики підготовки вчителя-вихователя-викладача" (Київ, 2005 р.); на щорічних звітних науково-практичних конференціях викладачів та аспірантів НПУ імені М.П.Драгоманова (1998-2004 рр.) та обговорювалися на засіданнях кафедр теорії та методики постановки голосу, гри на музичних інструментах, теорії та методики музичного виховання, співів та хорового диригування НПУ імені М.П.Драгоманова.

Основні положення та результати дослідження впроваджено у навчально-виховну роботу зі студентами музично-педагогічних факультетів Рівненського державного гуманітарного університету (довідка № 745 від 06.09.04.), Мелітопольського державного педагогічного університету (довідка № 06/ 1871 від 29.11.04.), Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Г.Сковороди (довідка № 3877 від 23.11.04.), Інституту мистецтв НПУ імені М.П. Драгоманова (довідка № 04-10/ 2051 від 06.12.04.).

Публікації. Основні теоретичні положення та результати дослідження висвітлені у 6 публікаціях автора у наукових фахових виданнях.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається із вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, що містить 266 найменувань (з них 4 іноземною мовою), 6 додатків на 14 сторінках. Основний текст дисертації складає 187 сторінок. Робота містить 14 таблиць, 3 схеми, 5 рисунків, гістограму.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО КЕРІВНИЦТВА УЧНІВСЬКИМИ МУЗИЧНИМИ КОЛЕКТИВАМИ

1.1. Керівництво учнівським колективом як педагогічна проблема

Педагогічна думка кінця ХХ - початку ХХІ століття все більше зосереджується на гуманістичних ідеях розвитку творчої особистості на шляху її цілісного, глибоко індивідуального сприймання навколишнього світу, створення максимально сприятливих умов для реалізації нею свого природнього потенціалу.

Ідеї гуманізму супроводжували розвиток освіти упродовж усієї її історії. В різні часи зусилля прогресивних педагогів (Т.Кампанелла, Я.Коменський, М.Монтень, М.Монтессорі, К.Роджерс, С.Русова, В.Сухомлинський та ін.) були спрямовані на "утвердження поваги до гідності й розуму людини, її права на земне щастя, вільний вияв природних людських почуттів і здібностей" [61, 76].

Філософія сучасної освіти, спираючись на досягнення видатних мислителів минулого, стверджує погляд на особистість як на найвищу цінність суспільства, визначає орієнтацію на розвиток індивідуальності кожного учня, організацію його "саморуку" стратегією діяльності вчителя [21; 32; 83; 136; 137; 158]. " Найголовніше стверджує І.Зязюн, - поступове вирощування особистості, її самотворення, духовного самовдосконалення" [82, 378].

Сучасний гуманізм як світоглядна позиція базується на переконаннях:

- наявність у людини невичерпних можливостей особистісного розвитку, продуктивної суб'єктивної активності (цілепокладальної, вольової, ініціативної, творчої, рефлексивної, наднормативної, надситуативної, саморозвивальної);
- вказані можливості можуть бути реалізовані кожним індивідом за умови надання йому, на послідовних вікових етапах, потрібної соціальної (педагогічної та психологічної) підтримки [21, 6].

Гострота проблеми розвитку особистості активізує пошуки нових шляхів її формування у колективному навчанні і вихованні, оскільки в більшості освітніх систем використовуються групові (колективні) форми педагогічної роботи. Тож, питання формування учнівських колективів та педагогічне керівництво ними є

ключовими для сучасної педагогічної науки. Однак, на сьогодні немає остаточно прийнятого трактування цих важливих категорій. Розглянемо основні наукові підходи до тлумачення понять "колектив" та "керівництво".

За Словником української мови "колектив" (від лат. *collectivus* - збірний) визначається як "група людей, об'єднаних спільною метою і соціально значимою спільною діяльністю" [110, 222], тобто підкреслюється соціальний контекст даного феномена.

У філософських концепціях "колектив" розглядається з позиції малої соціальної групи, головною ознакою при цьому виділяється безпосередній контакт її членів [12,16]. Виходячи з визначення сутності людини як соціальної істоти, науковці стверджують, що саме залучення індивіда до суспільного життя формує розум та поведінку людини, робить з неї пред-ставника певної культури й психології (Андрущенко В., Михальченко М.). При цьому, високого ступеня актуальності набуває розробка гуманізації суспільних відносин, тобто приведення їх у відповідність із принципами гуманізму. Такі принципи Г.Балл узагальнює у "діалогічні універсалиї" [21, 6-11]. До них автор відносить:

- принцип поваги до партнера;
- принцип прийняття партнера таким, яким він є, і водночас орієнтації на його найвищі досягнення, на перспективу, що відкриваються перед ним;
- принцип поваги до себе;
- принцип конкордантності (згоди учасників діалогу щодо базових знань, норм, цінностей і цілей, якими вони керуються);
- принцип толерантності (трактується як презумпція прийнятності проявів активності партнера);
- принцип найповнішого використання потенціалу культури, входження у "великі діалоги", через які вона функціонує і розвивається.

Означені філософські тенденції гуманізації суспільних відносин, на наш погляд, є орієнтирами у визначенні шляхів формування учнівського колективу та педагогічного керівництва ним.

Слід зазначити, що "колектив" є предметом безпосереднього вивчення соціальної психології і розглядається науковцями як вища форма групового розвитку (Г.Андреєва, О.Ковальов, В.Казмиренко, О.Ковальов та ін.). За визначенням А.Петровського, "колектив - це група людей, об'єднаних спільними цілями і завданнями, що досягла у процесі соціально значущої сумісної діяльності високого рівня розвитку" [177,96]. Психологи (М.Корнєв, А.Коваленко) наголошують, що кожна людина включена до системи суспільних відносин, які реалізуються у конкретних соціальних групах. Саме в них поведінка та діяльність кожного індивіда регулюється спільними цілями, нормами, цінностями [109,124]. Взаємовідносини у колективі, як відмічають А.Петровський і М.Ярошевський, проявляються в "усвідомленому підкоренні особистих інтересів суспільним інтересам, в товаристському співробітництві, в готовності до взаємодії та взаємодопомоги, у взаєморозумінні, доброзичливості і тактовності, інтересі до проблем та потреб один одного" [191,167]. Концепції цих авторів ґрунтуються на

тому, що головним критерієм утворення колективу є високий рівень міжособистісних стосунків, опосередкованих змістом суспільно значущої спільної діяльності.

На організаційній, моральній єдності групи, що характеризують колектив, зосереджують увагу психологи Г.Андреева, В.Казмиренко, М.Обозов, Ю.Трофімов та ін. Так, Г.Андреева вважає головною ознакою колективу згуртованість, цілеспрямованість, ціннісно-орієнтаційну єдність [8,240]. В.Казмиренко, Ю.Платонов, Ю.Трофімов [92;184;191] та ін. наголошують, що індивідуальний успіх передбачає соціальну та психологічну взаємодію людей, оскільки кожна особистість прагне до самоствердження в тому середовищі, де вона працює чи навчається. Тож, цілком погоджуємося з авторами, що особистості формуються у колективі.

У сучасній педагогічній науці "колектив учнівський" розглядається як "об'єднання учнів, життєдіяльність якого визначається цілями і завданнями, що впливають із потреб суспільного, колективного та індивідуального розвитку, в якому функціонує самоврядування, а стосунки між учнями (ділові й особисті) є гуманними, характеризуються взаємною повагою і відповідальністю, спільним прагненням до загального успіху" [61, 170]. При цьому, розвиток індивідуальності у колективі визначається головною стратегією діяльності вчителя.

Проте, педагогічні ідеї колективного навчання і виховання, формування особистості у колективі почали реалізовуватися ще в XVIII ст. в дитячих притулках Й.Песталоцці, в XIX та на початку XX ст. в діяльності видатних педагогів П.Каптерева, В.Лай, М.Пирогова, Л.Толстого, К.Ушинського, С.Шацького, які закликали до створення шкільних об'єднань із спільним життям та діяльністю учнів; вказували на необхідність розвитку в дітей чуття взаємодопомоги.

Найбільш повно педагогічна теорія колективу була розроблена видатним представником вітчизняної педагогіки А.С.Макаренком у 30-х роках XX століття. Педагог переконливо довів, що колектив має багаті потенційні можливості для виховання високих моральних якостей особистості. На основі аналізу свого практичного досвіду він визначив, що колектив – це група дітей, об'єднана загальними цілями, що мають суспільно ціннісний зміст, а також сумісною діяльністю, що організується для їх досягнення [139]. А.Макаренко сформулював закон колективу: " рух – життя , зупинка - форма смерті", наголошуючи тим самим, що тільки через постановку нових цілей, завдань, оптимізацію колективних взаємин, постійну динаміку якісних змін, можливий розвиток колективу. До його найважливіших теоретичних напрацювань належить розробка принципів розвитку учнівського колективу, а саме:

- *Принцип перспективних ліній* (полягає в організації нових перспектив колективної діяльності, які захоплюють увесь колектив і кожного його члена, стають стимулом подальшої діяльності).
- *Принцип паралельної дії* (передбачає не тільки пряму дію педагога на особистість як члена колективу, а й опосередковану дію на неї через спільну

думку колективу. Колектив сам виступає носієм виховної дії).

- *Принцип педагогічної доцільності* (зміст життя, діяльності й спілкування в колективі обумовлені цілями та завданнями виховання).
- *Принцип відповідальної залежності* (характеризує систему взаємин між членами колективу, їх взаємодопомогу, відповідальність за спільну справу).
- *Принцип зміцнення позитивних традицій* (це усталені форми колективного життя, які емоційно втілюють норми, звички та бажання вихованців).

Важливими ознаками колективу А.Макаренка вважав стиль і тон взаємин у ньому, які визначаються через:

- мажор – постійну бадьорість, готовність вихованців до дії;
- почуття власної гідності, що виникає з уявлень про цінність свого колективу, гордість за нього;
- почуття захищеності;
- активність, що виявляється в готовності до впорядкованої дії;
- стриманість у словах, рухах, прояву емоцій.

Ідеї А.Макаренка залишаються актуальними і для сьогодення, і по праву вважаються кращими досягненнями вітчизняної педагогічної думки. Однак, за умов соціалістичної системи того періоду, що культивувала колективізм, відмову від орієнтації на особистість, політичне втручання у всі сфери шкільного життя, теоретичні основи розвитку колективу, розроблені видатним вченим-педагогом, стали гіпертрофікованими. Педагогічні праці 20-50-х років були написані в дусі тодішньої офіційної методології. В результаті, спотворене "колективістське виховання" мало своїм наслідком утиск індивідуального в особистості, розвиток колективної свідомості, підміну особистого в дитині нав'язаними почуттями, думками, бажаннями. Аксіомою соціалістичної педагогіки стало положення, що колектив є єдиним інструментом виховання. Принципи педагогіки А.Макаренка ("паралельної дії" та ін.) набули антигуманного розвитку. Даючи певні практичні результати підтримки дисципліни, вони негативно впливали на розвиток індивідуальності учня.

Натомість, в 50-60-х роках ідеї максимальної реалізації особистістю своїх можливостей набули широкого розвитку в зарубіжній теорії та практиці навчання і виховання, викристалізувавшись у напрямок "гуманістичної педагогіки". Один з найвидатніших його представників американський психолог і педагог А.Маслоу (1908-1970) створив стратегію цілісного аналізу вищих сутнісних проявів людини. Його концепція "самоактуалізації" особистості кожного учня виходить із того, що освіта має допомогти людині досягти більшої досконалості і більш повно і дієво розкрити в собі те, що вона вже має потенційно [265].

Сутність педагогічної концепції К.Роджерса (1902-1987)- "навчання, центроване на учневі" ("student - centered teaching")[266]. За переконаннями американського вченого, вчитель має бути у педагогічному процесі "фасилітатором" (тим, хто допомагає учням у процесі навчання). "Вчитель

зосереджується на створенні заохочувального клімату і на забезпеченні учнів ресурсами. Він також сприяє зустрічі учнів із значущими проблемами" [266, 61]. Таким чином, концепція К.Роджерса спрямована на стимулювання активності учнів, їх ініціативи, креативності та відповідальності перед собою. За словами автора, "позитивні зрушення у психологічній зрілості особистості істотно вищі у класах, де запроваджено "навчання, центроване на учневі", ніж у класах із традиційним навчанням" [266, 65].

Виразником гуманістичної лінії у вітчизняній педагогіці виступив В.О. Сухомлинський (1918-1970). Видатний український педагог надавав особливого значення вихованню учнів у колективі. Колектив, на його думку, - це "могутній інструмент", і користуватися ним необхідно з великою обережністю: він може стати небезпечним навіть у руках майстра. "Дитячий колектив, - зазначав В. Сухомлинський, - лише тоді стає виховною силою, коли він підносить кожену людину, утверджує в ній почуття власної гідності" [227, 93]. Гуманістичні ідеї всебічного розвитку особистості в педагогічній системі В.Сухомлинського були пов'язані саме із колективним вихованням: "Життя і праця в колективі є школою становлення буквально всіх рис особистості. Від того, які ідеї лежать в основі трудових, духовних, морально-етичних взаємин між членами колективу як людської спільки, залежить становлення понять і уявлень про добро і зло, про обов'язок і справедливість, честь і гідність", - писав педагог [227, 150]. Він визначив елементи складної системи взаємодій особистості з колективом:

- обмін інформацією під час спілкування, що дає змогу взаємозбагатитися інформацією, думками, переживаннями, формувати звички, норми поведінки;
- усвідомлення особистістю духовного життя колективу як наслідку власних зусиль, частини її інтелектуального життя (духовне життя колективу має бути таким багатогранним, щоб кожна людина могла самовизначитися, застосувати свої сили і творчі здібності);
- вболівання особистості через те, що колектив піклується про неї, прагне, відтак, бути кращою;
- становище (позиція) особистості в системі взаємовідносин;
- позитивний приклад колективу;
- стимулювання самооцінки особистості (взаємодія оцінки колективу й самооцінки особистості);
- посилення потреби особистості у самовихованні (виховний вплив колективу).

Вподальшому гуманістичне спрямування колективістичної педагогіки розробляється і відстоюється українським педагогом і психологом О.Киричуком. Вчений зазначає, що колектив є "домінуючою сферою життєдіяльності дитини" і спрямованість громадської думки є вирішальним фактором морального розвитку особистості у взаємозв'язку з глибокою індивідуалізацією виховного процесу [98].

Гуманізм і демократизм, людяність і чуйність міжособових взаємин, послідовне самоврядування відстоює в колективістському вихованні М.Ярмаченко. Автор відзначає, що "згуртований колектив є важливим фактором виховання особистості. Його вплив на окремих учнів залежить від того, якою мірою вони залучені до життя колективу" [260, 255]. Вчений переконаний, що саме колективістській педагогіці належить майбутнє [261; 262].

Огляд наукової літератури останнього десятиріччя дає підстави стверджувати, що сучасні визначення учнівського колективу містять як психолого-педагогічні, так і соціальні характеристики. У дослідженнях вчених [172; 173; 176 ; 186; 238] учнівський колектив постає не тільки об'єктом, а й суб'єктом виховання.

Так, наголошуючи на соціальних характеристиках, І.Харламов трактує учнівський колектив як "об'єднання учнів, життя і діяльність якого мотивується здоровими соціальними устремліннями, в якому добре функціонують органи самоуправління, міжособистісні відносини характеризуються високою організованістю, відповідальною залежністю, стремлінням до загального успіху, багатством духовних відносин та інтересів, що забезпечує свободу та захищеність кожної особистості" [238, 326]. Соціальні цінності та суспільно значуща спільна діяльність, на думку В.Сластьоніна, І.Ісаєва, А.Міщенко, Я.Шиянова, є основними факторами згуртування дітей. Автори визначають учнівський колектив як "організовану групу, в якій всі її члени об'єднані загальними цінностями та цілями діяльності, що є значущими для всіх дітей, та в якій міжособистісні відносини опосередковуються соціально значущим змістом сумісної діяльності" [173, 222].

Соціальні і психологічні ознаки відмічає у своєму трактуванні учнівського колективу М.Фіцула. "Учніський колектив, - за його визначенням, - це об'єднання дітей, згуртованих спільною корисною діяльністю (навчанням, працею, спортом, громадською роботою)" [235, 355]. Характерними рисами колективу вчений вважає суспільно значущу мету, щоденну спільну працю, спрямовану на її досягнення, наявність органів самоврядування, встановлення певних психологічних стосунків між його членами.

Близькими до цих підходів є позиції І.Підласого, П.Підкасістого. Автори акцентують увагу на соціальних відносинах у колективі. Так, І.Підласий зазначає, що учнівський колектив – "це група учнів, об'єднаних загальною соціально значущою ціллю, діяльністю, організацією цієї діяльності, що має вибірні органи та відрізняється згуртованістю, загальною відповідальністю, взаємною залежністю при безумовній рівності усіх членів в правах та обов'язках" [186, 65], а П.Підкасістий вбачає в учнівському колективі "взаємодіючу спільність, об'єднану соціально-ціннісними відносинами" [172, 453].

Поєднання та узгодженість індивідуальних та групових потреб і дій постає визначальною рисою у сучасних трактуваннях колективу. Так, за визначенням С. Гончаренка, учнівський колектив - це "таке об'єднання учнів, життєдіяльність якого визначається цілями й завданнями, що впливають із потреб суспільного,

колективного та індивідуального розвитку, в якому функціонує самоврядування, стосунки між учнями (ділові й особисті) є гуманними, характеризуються взаємною повагою і відповідальністю, спільним прагненням до загального успіху" [61,170]. Такі ж ознаки відмічає у своєму трактуванні учнівського колективу Н.Мойсеюк: "Це група учнів, об'єднана загальною соціально значимою метою, діяльністю, організацією цієї діяльності, має органи самоуправління, відрізняється морально-психологічною єдністю, поєднанням особистих і колективних інтересів, динамізмом життєдіяльності" [150,349].

В сучасних трактуваннях учнівського колективу все більш відображається загальна тенденція педагогіки початку XXI століття - повернення до Людини, до особистості. Так, "ареною для самовираження і самоутвердження особистості" називає учнівський колектив С.Г.Карпенчук [96, 61]; "основним чинником формування громадської сутності особистості, розвитку її індивідуальності" вважає колектив Н.Волкова [44,182]; "дитячий колектив потрібен перш за все в ім'я особистості, для забезпечення її свободи, гідності і розвитку!" - виголошує М. Красовицький [188,137].

Тож, характерною для сучасної педагогіки є думка Н.Волкової, С.Гончаренка, М.Фіцули, М.Ярмаченка та інших авторів, що саме в колективі формується і зростає особистість. Осмислення минулого свідчить, що не можна допускати крайнощів: культивувати лише колективізм чи, навпаки, лише розвивати індивідуальність на шкоду колективістичним якостям особистості.

Висвітлюючи різні ознаки колективу, дослідники [44; 145; 146;150] наголошують, що в процесі спільної діяльності кожний учень вступає у складні взаємини з колективом, формуючи, при цьому, один одного. У науковій літературі висвітленню питань міжособистісних відносин у колективі завжди приділялося багато уваги (В.Сухомлинський, О.Киричук, М.Ярмаченко та ін.).

Нинішній уяві щодо педагогічної роботи з колективом найбільшою мірою відповідає створення гармонії особистості і колективу. Проте, процес залучення індивідуальності до системи колективних відносин складний, суперечливий, але важливий для особистісного зростання і самоствердження. Колективні взаємини формуються завдяки міжособистісній, міжгруповій взаємодії. Характер міжособистісних відносин, як зазначають науковці, складний і має багаторівневу структуру. Типи взаємовідносин особистості і колективу були визначені ще В.Бехтеревим на початку XX століття: 1) колектив може підсилювати особистість, збільшувати її можливості; 2) байдуже невтручання особистості і колективу; 3) колектив може гальмувати прояв потенціалу особистості. Сучасними науковими дослідженнями (Н.Волкова, Н.Мойсеюк, М. Фіцула та ін.) узагальнено три найпоширеніші варіанти розвитку взаємин між особистістю і колективом:

- 1) особистість підкоряється колективу (конформізм);
- 2) особистість і колектив знаходяться в оптимальних взаєминах (гармонія);

3) особистість підкоряє собі колектив (нонконформізм) [44;150;235].

У кожного з цих загальних варіантів можуть бути різні лінії взаємин (колектив відмовляється від особистості; особистість ігнорує колектив; співіснування за принципом невторчання).

Багаторівнева структура взаємовідносин у колективі переконливо обґрунтована Н.Мойсеюк. Автор доводить, що першому рівню відповідає сукупність міжособових відносин безпосередньої залежності (персональних відносин). Вони проявляються в емоційній привабливості чи антипатичній спільності, трудності чи легкості контактів, збігові чи незбігові смаків, більшій чи меншій навіюваності. Другий рівень утворює сукупність міжособових відносин, які опосередковані змістом колективної діяльності і цінностями колективу (партнерські відносини). На третьому рівні взаємини між членами колективу виявляються як взаємини між учасниками спільної діяльності. Третій рівень утворює систему міжособистісних зв'язків, які виражають ставлення учасників до предмета колективної діяльності (мотиваційні відношення): мотиви, цілі колективної діяльності, ставлення до об'єкта діяльності [150,448].

Відповідно сучасних педагогічних досліджень [44;145;146;150;], у високоорганізованому колективі персональні, партнерські і мотиваційні відносини між учасниками поєднуються.

Звісно, кожний колектив неповторний і ця неповторність виражається у типові взаємовідносин його членів, що визначає ступінь його впливу на особистість. Проте, специфіка колективних взаємин, як зазначають дослідники С. Мартиненко, Л.Хоружа, має такі характерні для колективу ознаки:

- самовизначення у колективі (свідомий вибір своєї позиції);
- ідентифікація (ототожнення себе з колективом, його цілями та цінностями);
- характер мотивації міжособистісного вибору (стосунки будуються на ціннісно-орієнтаційній основі);
- висока референтність міжособистісних взаємин (вибіркове ставлення до партнерів у колективній взаємодії на підставі визначення їх авторитету, значимості позиції);
- згуртованість колективу та взаємна відповідальність його членів [145,139].

Процес формування гармонійних взаємин у колективі складний і тривалий, він вимагає спеціальної роботи, спрямованої на виховання в учнів терпеливого ставлення до недоліків інших, критичності до себе, толерантності. В педагогіці існує твердження, що у своєму розвитку кожна учнівська група повинна пройти певний шлях якісних перетворень [145;150;173;235]. Ці перетворення здійснюються згідно конкретних законів поетапно, оскільки в основі розвитку колективу лежить поступове ускладнення вимог, що висувуються педагогічним керівництвом тією діяльністю, в процесі виконання якої учням доводиться вступати у все більш складні взаємини з колективом, керуючись відповідними нормами поведінки. Так, досліджуючи процесуальний аспект формування учнівського колективу, Н.Волкова, Н.Мойсеюк, М.Фіцула, П.Щербань [44; 150; 235; 251] виділяються такі етапи розвитку колективу:

Перший етап - створення колективу учнів. Він охоплює знайомство керівника з дітьми, систематичне і глибоке їх вивчення. Про колектив можна говорити як про потенційну можливість, тому необхідна елементарна організація учнів, ознайомлення їх з єдиними вимогами. На цьому етапі педагог-керівник є єдиним виразником громадських вимог. Розпочинається внутрішня організація колективу створенням певного авторитету активістів.

Другий етап - поширення впливу активу на весь колектив. Якщо активісти правильно розуміють потреби колективу, то вони стають надійними помічниками керівника. Тож вчителю слід приділити значну увагу саме активу, щоб зорієнтувати його на подальші перспективи діяльності колективу, передаючи частину своїх функцій. Необхідно поступово залучати до життя колективу пасивних учнів, допомагати їм у розвитку ініціативи та самодіяльності. На цьому етапі започатковуються традиції колективу. Зміцнюються первинні колективи, вони стають основними провідниками впливу активу на окремих учнів. В міжособистісних взаєминах долаються протиріччя: між колективом і окремими учнями, які випереджають у своєму розвитку вимоги колективу або, навпаки, відстають від них; між загальними та індивідуальними перспективами; між нормами поведінки колективу і нормами, які складаються стихійно в окремих групах (первинних) з різними ціннісними орієнтаціями та ін. Це складний і тривалий етап розвитку колективу.

Третій етап знаменує розквіт колективу. Він є найбільш продуктивним періодом формування колективних відносин, впливу колективу на особистість. На цьому етапі весь колектив висуває вимоги до окремих учнів, які порушують встановлені правила і норми поведінки. Проте, колективна думка ні в якому разі не повинна спрямовуватися на насадження "культу колективу", на підрич автономних прав особистості на самостійність і свободу вибору власної позиції. Головним джерелом руху вперед є спільна діяльність, яка виконується для досягнення загальної мети. У всіх учнів виробляється єдиний підхід до справ колективу, формуються навички спільної роботи, вміння і звички моральної поведінки, загальна оцінка і загальне ставлення до багатьох фактів колективного життя. Досягненню третього етапу розвитку колективу сприяє, насамперед, організація дітей, мотивація їх спільної діяльності. Звісно, керівник має допомогти учням сформулювати громадську думку, усвідомити та осмислити досвід колективної діяльності. При цьому конче важливо, щоб колективна думка збігалася з думкою кожної особистості. В такому разі вона стане важливим засобом формування моральних переконань.

Четвертий етап - це, власне, продовження третього етапу, він характеризується тим, що кожний учень сам висуває до себе вимоги громадської поведінки, не потребуючи підказування товаришів. Завдяки засвоєному колективному досвіду кожен учень сам проявляє до себе певні вимоги. Виконання моральних норм стає його внутрішньою потребою, процес виховання переходить у процес самовиховання. На цьому етапі розвитку колективу завдання педагогічного керівництва є надзвичайно відповідальними і складними. Головне

полягає в тому, щоб навчити учнів працювати над собою і переборювати свої недоліки, поважати інтереси інших, турбуватися про оточуючих.

Отже, постає очевидним, що виняткового значення для виховання гармонійних взаємовідносин у колективі та для продуктивної його діяльності набуває вмиле педагогічне керівництво. Адже школярі, які включаються в систему колективних взаємин, різняться рисами характеру, ступенем товариськості, зовнішністю, станом здоров'я, знаннями, уміннями, багатьма іншими рисами і якостями. Тож, саме керівник, враховуючи особливості прояву особистостей, що складають колектив, характер їх взаємин (який щоразу неоднозначний і глибоко індивідуальний), має об'єднати, згуртувати учнів на основі певного виду спільної діяльності, що визначає тип колективу.

Слід зазначити, що в педагогічній практиці зустрічаються різні типи учнівських колективів: навчальні (класні, загальношкільні, предметних гуртків); самодіяльні творчі (хори, оркестри, колективи художньої самодіяльності); товариства (книголюбів, спортивні та ін.); об'єднання за інтересами; тимчасові об'єднання для виконання певних видів роботи. Але для всіх, як зазначають дослідники теорії колективу (Н.Мойсеюк, І.Матюша, С.Карпенчук, О.Киричук, В. Шпалінський, І.Распоров, П.Щербань та ін.), властивий ряд важливих ознак:

- загальна мета ;
- спільна суспільно корисна діяльність для її досягнення, яка складає основний зміст життя колективу;
- організована структура (педагоги і учні, первинні колективи);
- органи управління (учнівський комітет, рада колективу, загальні збори, уповноважені особи та ін.);
- наявність у відносинах між членами колективу певної морально-психологічної єдності, яка терпима до плюралізму думок, але не суперечить ідеалам колективу;
- динамізм (життя колективу у процесі постійного розвитку збагачується і ускладнюється, накопичуються традиції, підвищується рівень суспільної активності його членів);
- внутрішньоколективна атмосфера, що забезпечує взаєморозуміння, захищеність, взаємодопомогу, взаємовідповідальність, доброзичливість, здорову критику і самокритику, поєднання особистих і колективних інтересів

Таким чином, можна стверджувати, що створення учнівського колективу (як високоорганізованого об'єднання дітей на основі спільної діяльності) є тривалим і складним процесом, який проходить кілька етапів за обов'язкових умов вмиле, тактовного керівництва педагога. Саме вчитель-керівник на всіх стадіях розвитку учнівського колективу повинен надавати йому педагогічну допомогу у виробленні єдиних установок, що виражаються у правилах, законах життя, створенні єдиних вимог, у впливові на тон і стиль стосунків, у навчанні та координації органів самоврядування, у плануванні,

підготовці та проведенні запланованих заходів, у координуванні міжособових стосунків у колективі та досягненні результатів спільної діяльності. Розвиток "саморуху" учнівського колективу проходить у співробітництві та співтворчості з педагогом, потребує від нього захисту та допомоги кожній особистості у формуванні її власного "Я". Від вчителя-керівника залежить створення умов активізації діяльності учнів щодо вдосконалення свого колективу, а отже - інтенсивнішого здійснення процесу їх власного самовираження, самоудосконалення та самовиховання. Тож, динамічні процеси розвитку учнівського колективу та особистостей, що його складають, цілком залежать від вмiлого *керівництва* вчителя.

Проблемам педагогічного керівництва учнівським колективом завжди приділялось багато уваги у педагогічній науці. Це праці А.Макаренка, В. Сухомлинського, Ю.Азарова, Ю.Бабанського, О.Киричука, Н.Кузьміної, В. Сластьоніна, Л.Спіріна, М.Поташника, М.Ярмаченка та ін.

На думку Ю.Азарова, "головною умовою правильного виховання є справді наукове, авторитетне педагогічне керівництво, здатне забезпечити виховні труднощі, в тому числі і будь-які авторитарні прояви дорослих і дітей (зловживання силою, владою, авторитетом)" [4,69].

Особливого значення вмiлому педагогічному керівництву надає М. Ярмаченко, розглядаючи сам процес виховання як "систему способів саме педагогічного керування розвитком виховуваних, як складний і багатогранний комплекс педагогічних впливів", а процес навчання – як "процес керівництва пізнавальною діяльністю учнів, засвоєння ними знань, умінь, навичок" [260,12].

Ю.Кулюткін, Г.Сухобська наголошують: "Діяльність учителя є завжди діяльністю по керівництву іншою діяльністю, а саме навчальною діяльністю учнів" [118,39].

Упродовж останніх років, у зв'язку з демократичними перетвореннями усіх ланок суспільства, визначенням нового комплексу вимог до навчально-виховного процесу, значно активізувалися наукові дослідження різних аспектів педагогічного керівництва. Це монографії В.Бондаря [31], Ю.Васильєва [39], Н. Коломінського [106], Н.Островерхової, Л.Даниленко [164], О.Левченко, В. Третяченко, Є.Хрикова [124], В.Пікельної [182], В.Симонова [215], Р.Шакурова [241]; дисертаційні дослідження А.Карпуна [97], О.Кудріна [117], І.Мариніна [142] та ін. Проте, перші наукові обґрунтування феномена керівництва були зумовлені потребами виробництва. Ще на початку ХХ століття американські вчені почали виявляти інтерес до управління як до науки. Їх перші дослідження мали на меті виявити характеристики найбільш ефективних керівників, що призвело до створення теорії рис, теорії великих людей. Так, у роботі "Принципи наукового управління" (1911 р.) Ф.Тейлор вперше довів, що діяльність керівника виробництва базується на принципах наукового підходу до виконання кожного елементу роботи, системного підходу, кооперації з працівниками, розділу відповідальності між менеджерами і працівниками.

Новим кроком у дослідженні проблем керівництва стала наукова розробка "теорії

адміністрації", що запропонував французький вчений Анрі Файоль [101,622]. За його концепцією головними питаннями в колективі є людські відносини. Відповідно, А.Файоль сформулював основні функції керівника: організація; планування; координація; контроль.

На питаннях міжособистісних відносин у колективі зосередив свою увагу вчений Гарвардського університету Елтон Мейо [101, 412]. Результати його досліджень ("хоторнський експеримент") затвердили підхід до керівництва, що ґрунтується не на особистих якостях керівника, а на його поведінці. В основі цієї концепції лежить стиль керівництва. Однак, абсолютизація одного, на думку вченого, оптимального стилю керівництва згодом була визнана суттєвим недоліком такого підходу. Оскільки ефективність стилю значною мірою визначається ситуаційними факторами (потребами та особистими якостями членів колективу, рівнем розвитку колективу, інформованістю керівника), в кінці ХХ ст. швидко поширилися ідеї "ситуаційного підходу".

Концентруючи увагу на фактичній поведінці керівника, поведінковий та ситуаційний підходи сприяли вивченню феномена лідерства. Зазначимо, що поняття "керівництво" та "лідерство" взаємопов'язані, але мають і суттєві відмінності. Українські дослідники М.Корнєв, А.Коваленко [109, 208] зазначають, що феномен лідерства пов'язаний з регуляцією міжособових стосунків, які мають неформальний характер, а керівник є носієм функцій та суб'єктом регуляції офіційних, формальних стосунків у межах певної соціальної організації. Крім того, лідерство є феноменом організації соціально-психологічного спілкування і групової діяльності й функціонує переважно стихійно. Керівництво ж має більш стабільний характер, оскільки не залежить від зміни групових настроїв, має не тільки силу особистого впливу (як лідер), а й офіційний статус у системі організації.

Зазначимо, що в сучасній науковій літературі феномен керівництва активно досліджується зарубіжними і вітчизняними теоретиками менеджменту (Б. Андрушків, О.Кузьмін [11], М.Вудкок [46], І.Герчикова [55], О.Кравченко [112], В. Шуванов [247] та ін.), психологами (В.Афанасьєв [17], Ф.Генов [54], В.Казмиренко [92], Р.Кричевський [115], В.Лозниця [135], А.Устюжанін, Ю.Утюмов [233] та ін.), педагогами (В.Бондар [33], В.Пікельна [182], В.Симонов [215], І.Харламов [238], Р.Шакуров [241] та ін.). Однак, єдиного підходу до трактування категорії "керівництво" в науковій літературі немає і дотепер.

У Словнику української мови за редакцією Д.Гринчишина (2004 р.) дається два визначення щодо поняття "керівництво": 1) "спрямовувати, вести по якому-небудь шляху, вчити як треба діяти"; 2) "управляти" [110, 221]. Аналіз наукових джерел також свідчить, що категорія "керівництво" часто поєднується з категорією "управління".

Так, соціолог А.Сороковий стверджує, що керівництво є "...складовою частиною системи управління і відображає характерний, постійний, стійкий зв'язок між виконавцями і керівником" [219,187].

Дослідник проблем менеджменту І.Герчикова, вважає "керівництво" однією з функцій управління, що покликана об'єднувати, координувати та інтегрувати всі функції в єдине ціле [53, 379].

В психолого-педагогічних наукових дослідженнях категорія "керівництво" часто ототожнюється з "управлінням". Так, український психолог і педагог Н. Коломінський зазначає, що "керівництво - це процес взаємодії керівника з іншими людьми, в ході й результаті якої забезпечується їхня активна та скоординована участь у досягненні мети управління" [106,6].

Слід зазначити, що в різний час сутність поняття "керівництво" визначалася вченими у відповідності до рівня розвитку суспільства. За даними досліджень 70-80-х років, ця категорія розкривалася в таких характеристиках, як цілеспрямований вплив суб'єкта на об'єкт управління; вплив керуючої підсистеми на керувану з метою переведення останньої у якісно новий стан; впровадження елементів наукової організації праці [210; 256]. Філософські, соціологічні і педагогічні погляди вчених на сутність керівництва відповідали тогочасним політичним і соціально-економічним умовам розвитку суспільства, характеру командно-адміністративної управлінської системи, яка розглядала суб'єкт-об'єктні взаємовідносини керівника з колективом. ("керівництво - це вміння впливати на інших таким чином, щоб вони виконували роботу, що доручена організації" [210], "така діяльність, при якій одна людина реально впливає на поведінку решти членів колективу через механізм влади, забезпечуючи рух всього колективу до поставленої мети" [141]).

Сучасні погляди вчених на поняття "керівництво" і розкриття його сутності базуються на методологічній основі, де пріоритетними є особистісний, діалогічний підходи. Це створення умов співробітництва, партнерської взаємодії [11; 135; 205; 219; 233; 241]. "Основою ефективного керівництва є вміло побудовані взаємини з підлеглими",- стверджують українські вчені Б.Андрушків та О.Кузьмін [11,176]. Більш конкретизована ця думка у Р.Шакурова, який визначає "керівництво" як "механізм активізації людей шляхом створення всіх необхідних умов для вияву та розвитку особистісного потенціалу членів колективу"[241,6].

Така поліфонічність трактувань категорії "керівництво" зумовила різноманітність визначення вимог до особистих якостей керівника, його професійних здібностей, функціональних сторін діяльності, що узагальнюються науковцями у розробці професіограми як своєї моделі його особистості.

Так, досліджуючи керівництво як специфічний вид організаторської діяльності, І.Мангутов та Л.Уманський запропонували структуру особистості керівника, розподіляючи його необхідні якості на дві категорії: "загальні" та "специфічні". До "загальних" вони віднесли комунікабельність, загальний рівень розвитку, практичний розум, спостережливість, працездатність, активність, ініціативність, організованість, наполегливість, самостійність та самовладання. До "специфічних" - організаторське відчуття, що включає психологічну

винахідливість, практичний психологічний розум, психологічний такт, здатність до емоційного впливу, а також суспільну енергійність, вимогливість, критичність та схильність до організаторської діяльності [141,212].

Модель особистості керівника, яку розробив Є.Суїменко, включає три взаємопов'язані рівні особистісних якостей, а саме: загальні якості (ідеологічні, моральні); спеціальні (професійні знання, ділова компетентність); специфічні (організаторські здібності) [226, 114].

Дещо по-іншому виділяють 3 групи якостей в загальній структурі особистості керівника В.Шпалінський та І.Распоров: політичні (ідейна спрямованість, відповідальність, наполегливість); ділові (високий професіоналізм, знання основ психології особистості та колективу, навички організаторської діяльності); особистісні (чесність, самокритичність, справедливість, такт, принциповість, сила волі, інтелект, увага, пам'ять, гнучкість мислення) [246,19].

В моделі Ф.Русинова, В.Антонюка структурними компонентами особистості керівника визначено адаптаційну мобільність, емоційне лідерство, здібність до інтеграції соціальних ролей, контактність та стресостійкість [210, 44].

Більш детально подають структуру особистості керівника А.Устюжанін та Ю.Утюмов. На їх думку, професіограма керівника включає такі групи характеристик:

- 1) спрямованість особистості (мотивація та стремління до даного виду діяльності, організаторські якості);
- 2) підготовленість (специфічні знання, вміння та навички, висока кваліфікація);
- 3) загальні якості (комунікабельність, інтелект, практичний розум, ініціативність, наполегливість, спостережливість, самостійність, самовладання);
- 4) специфічні властивості (схильність до організаторської роботи, любов до відповідальності, організаторське відчуття, психологічний такт);
- 5) індивідуально-психологічні особливості (індивідуальний діапазон та індивідуальний стиль організаторської діяльності: форми впливу та динаміка психіки) [233, 11-15].

Значну увагу на структурі особистості керівника зосередив болгарський вчений Ф.Генов. Він виділяє такі компоненти:

- пізнавальні (розумова діяльність, мова і вербальні здібності, пам'ять, увага та відчуття, увага);
- емоційні (емоційні реакції; почуття, що пов'язані з управлінням, емоційні стани та фактори, які впливають на емоційний настрій; емоційна стійкість);
- вольові (вольові зусилля, вольові якості - цілеспрямованість, ініціативність та самостійність, рішучість та сміливість, наполегливість та завзятість, стриманість та самовладання, дисциплінованість та впевненість у своїх

- силах);
- темперамент;
- мобілізуюча готовність;
- професійні здібності [54, 99-102].

В особистісно-змістовному плані характеризують керівника дитячого колективу вчені-педагоги О.Киричук, Н.Мойсеюк, М.Фіцула, М.Ярмаченко [96; 150; 235; 260], виділяючи (при варіативності класифікацій) три взаємопов'язані групи вимог:

- 1) ідеологічні, духовні, морально-етичні якості (загальні: професійний світогляд, духовна зрілість, вміння відгукуватися на прогресивні тенденції);
- 2) спеціальні професійні знання (фахова компетентність, знання педагогіки, психології, етики, загальна ерудиція);
- 3) спеціальні управлінські знання та якості (знання теорії управління, організаторські здібності, психологічний такт, вербальна та невербальна комунікація).

Поширеним у сучасній науковій літературі є функціональний аналіз діяльності керівника, згідно якого визначається сукупність його дій (функцій), спрямованих на досягнення певних змін у життєдіяльності колективу у відповідності до намічених цілей. Ці функції, або "особливі види діяльності, що відображають напрями або стадії здійснення впливу" [252,196] складають зміст керівництва. Слід зазначити, що основою для багатьох сучасних трактувань " повного управлінського циклу", стала концепція А.Файоля, де вирізняється чотири керівницькі функції: аналіз, планування, організація, контроль [52; 58].

Поряд із основними функціями керівника в науковій літературі дослідниками виділяються ще й такі як прогнозування та планування (В.Симонов), мотивація (М. Поташник, В.Лазарєв), координація (Н.Коломінський), вироблення та прийняття управлінського рішення, регулювання та корегування (В.Афанасьєв).

Існують і дещо інші підходи щодо розгляду функцій керівника. Так, Р. Шакуров, визначає такі три групи керівницьких функцій: 1) цільові (організація навчально-виховного процесу); 2) соціально-психологічні (організація колективу, його активізація, стимулювання, згуртування); 3) операційні (планування, регулювання, контроль) [241, 126].

В.Пікельна, розглядаючи теоретичні основи управління школою, поділяє функції керівника за двома основними ознаками: 1)належність до сфер діяльності (спеціальні функції управління); 2) етапи управління (загальні керівницькі функції) [182, 58].

Аналізуючи процес управління закладами освіти, Н.Коломінський виділяє такі керівницькі функції: розробки та прийняття рішення (планування), організації його виконання, корекцію та регулювання, облік та контроль [106, 6-8]. Вчений пов'язує їх з компонентами управлінського процесу:

- діагностичним (аналіз вихідного стану);

- проектувальним (перехід від загальних орієнтувань до конкретних напрямків діяльності);
- організаторським (доведення колективу до суті завдань);
- комунікативним (спілкування);
- мотиваційним (формування позитивного ставлення до діяльності з врахуванням ієрархії мотивів кожної особистості);
- порівняльно-оцінювальним (оцінка роботи);
- емоційно-вольовим (формування та підтримка емоційного тону, впевненості);
- гностичним (знання керівника).

І.Харламов функціями керівника дитячого учнівського колективу вважає: 1) когнітивно-діагностичну (пов'язану з необхідністю всебічного вивчення особливостей розвитку та поведінки учнів, міжособистісних контактів); 2) організаторсько-стимулюючу (обумовлену необхідністю організації спільної діяльності учнів); 3) об'єднуючо-згуртовуючу (пов'язану з необхідністю створення здорового мікроклімату, дружньої атмосфери, згуртування дітей); 4) координуючу (обумовлену необхідністю координації діяльності дітей); 5) особистісно-розвиваючу (надання дієвого педагогічного впливу на розвиток особистісних якостей учнів, стимулювання їх пізнавальної активності, морально-естетичного формування, розвиток творчих здібностей, самоствердження) [238, 487].

На думку М.Фіцули, керівник навчально-виховного процесу, має виконувати наступні функції:

- діагностичну функцію (вивчення індивідуальних особливостей учнів, їхніх інтересів, нахилів);
- організаторську функцію (організація діяльності учнів);
- виховну (формування у школярів соціально-цінних мотивів поведінки, здорових інтересів, духовних потреб, почуттів, позитивних моральних, правових, трудових, естетичних та інших якостей);
- координаційну (спрямування зусиль на досягнення результатів діяльності);
- стимулюючу (своєчасне виявлення зрушень на краще в розвитку кожного учня і відповідному заохоченню його до наступних корисних дій і вчинків) [235, 400].

Н.Мойсеюк виділяє такі функції керівника дитячого колективу:

- збір і аналіз інформації про учнівський колектив та школярів, які до нього входять;
- планування і організація адекватних стану колективу впливів, метою яких є його удосконалення й оптимальний вплив на особистість;
- контроль та корекція, спрямовані на вищий рівень розвитку колективу і кожного учня [150, 446].

Наведені різні наукові підходи до функціонального аналізу діяльності керівника свідчать про широкий діапазон керівницьких дій, що вивчаються. Ми

підтримуємо загальну тенденцію розгляду функцій керівника відносно етапів роботи колективу: планування, організація та управління, контроль та оцінювання.

Як відомо, та чи інша функція (дія) керівника реалізується за допомогою комплексу методів, прийомів та засобів. Практичне застосування методів конкретизується в реальних відносинах і реальних педагогічних ситуаціях. Кожний учитель в міру своїх можливостей розв'язує це завдання, вносячи у використання добре відомих методів (загальних) свої часткові зміни, доповнення, що відповідають конкретним педагогічним умовам.

Аналіз педагогічної наукової літератури [39;150; 235; 238; 246; 252] дає можливість визначити найбільш вживані методи керівництва учнівським колективом. До них належать:

- методи вивчення особистостей учнів колективу;
- організації дитячого колективу;
- індивідуальної підтримки особистості;
- колективної творчої діяльності;
- стимулювання;
- контролю та оцінки;
- ситуаційні методи.

Оскільки всі вони використовуються у навчальній діяльності, розглянемо їх докладніше:

Методи вивчення особистостей учнів керівник використовує при здійсненні функції аналізу вихідного стану. Це методи педагогічного спостереження, індивідуальних і колективних бесід з учнями, особистих бесід з батьками і близькими, соціометричне дослідження.

Методи організації учнівського колективу застосовуються на всіх етапах розвитку колективу, забезпечуючи вироблення норм і правил поведінки учнів, характер міжособистісних і ділових взаємин, прийняття педагогічних вимог, формування громадської думки, самоврядування і громадських доручень. Це методи педагогічного впливу (переконання, навіювання, зараження), привчання, педагогічної вимоги, опосередкованої вимоги, виховуючих ситуацій, громадської думки.

Методи індивідуальної підтримки особистості в особистісно-орієнтованій системі виховання набувають виключного значення. Це методи індивідуальної бесіди, урахування і розвитку індивідуальних здібностей та нахилів учнів, формування гармонійних взаємин з колективом.

Методи колективної творчої діяльності мають забезпечувати активність учнів, їх участь у спільній діяльності колективу. Це методи співпраці, масових заходів, сценарію. Завдання керівника - спрямувати учнів саме на ту діяльність, котра якомога більше відповідає їх природним нахилам, розвиткові здібностей

та моральних якостей.

Методи стимулювання (від лат. *stimulatio* - збуджую, заохочую) спрямовані на заохочення, спонукання учнів до дії: схвалення, заохочення (що збуджують позитивні емоції, підтримують добрий настрій), покарання (що гальмують, попереджують небажані вчинки, викликають почуття провини перед собою та іншими людьми), змагання.

Методи контролю та оцінки застосовуються керівником при здійсненні функції критичного аналізу проведеної роботи. До цієї групи методів можна віднести педагогічне спостереження, аналіз результатів сумісної діяльності, виконання доручень, діагностичні методи (анкетування, тестування, бесіди).

Ситуаційні методи базуються на власному розумінні керівником педагогічної дії. Це творчі, нестандартні рішення, у виборі яких головну роль відіграє ситуація. Вони є самостійним, творчим доробком педагога-керівника.

Звісно, обираючи той чи інший метод роботи, керівнику необхідно враховувати багато залежностей, факторів впливу. Можна погодитися з думкою Н. Мойсеюк [150,313], що на вибір методів керівництва впливають такі умови:

- цілі та завдання навчально-виховної роботи ;
- зміст та методи певної науки та предмета спільної діяльності;
- особливості учнів (вікові, індивідуальні, рівень підготовки);
- рівень сформованості колективу;
- зовнішні умови (географічні, етнічні, релігійні);
- рівень педагогічної кваліфікації (можливості вчителів, досвід,
- рівень підготовленості, знання типових ситуацій педагогічного

процесу).

Вважаємо, що загалом фактори, які впливають на вибір методів керівництва, можна розділити на дві групи: **зовнішні** (об'єктивні) і **внутрішні** (суб'єктивні).

До **зовнішніх** (об'єктивних) факторів належать політичні, соціально-економічні впливи суспільства, система культурних цінностей, етнічні звичаї, відношення до релігії, матеріальний рівень життя. До **внутрішніх** (суб'єктивних) факторів відноситься потенціал керівника: його підготовленість до управлінської діяльності, професійна компетентність, сукупність суб'єктивно-психологічних характеристик, індивідуальні риси та стиль поведінки.

Залежно від того, які методи переважають в керівницькій діяльності вчителя, в науковій літературі вирізняють **стилі** керівництва. Ці питання висвітлювалися у працях О.Бодальова [30], Н.Бордовської [34], В.Кан-Калика [93], Г.Ковальова [95], О.Киричука [96], Н.Коломинського [106], А.Реана [195], І. Підласого [186] та ін.

"Стиль - це своєрідний "почерк", манера педагогічних дій, відносно стійка сукупність характеристик і повторюваних рис педагога-керівника, що виявляються в його мисленні, діях" , - зазначає С.Гончаренко [61,320].

У визначенні "стилю" А.Русалінової, акцентується увага на міжособистісних відносинах: "стиль керівництва - це особливості взаємодії керівника з колективом, що стабільно проявляються, формуються під впливом об'єктивних і суб'єктивних умов управління та індивідуально-психологічних особливостей особистості керівника" [209, 67].

Як "систему методів, прийомів, засобів, які переважають в управлінській діяльності керівника, а також особливості їх застосування, обумовлені особистістю керівника" визначає стиль керівництва Н.Коломінський [106, 112].

Зазначаючи, що стиль значною мірою носить індивідуальний характер, педаги-науковці пропонують різні класифікації стилів за певними типовими ознаками. Залежно від типу взаємодії керівника з колективом О.В.Киричук обґрунтував такі групи стилів педагогічного керівництва:

- активно-безпосередній, відокремлений;
- активно-безпосередній, контактний;
- активно-опосередкований, контактний;
- пасивно-спонтанний, відокремлений [96].

Таку класифікацію взято за основу у дослідженні стилів педагогічного керівництва хорівим колективом А.Козир, де автор доповнює її активно-творчим, контактним стилем [105,15].

В.Кан-Калик, Г.Ковальов обґрунтували розподіл стилів педагогічного керівництва на діалогічний, довірливий, рефлексивний, альтруїстський, маніпулятивний, псевдодіалогічний, конформний, монологічний [93, 87]. На класифікації цих авторів ґрунтується розробка стилів керівництва С.Братченко, яка додає альтероцентристський, індиферентний стилі [33,9].

Так, в основу класифікації стилів керівництва науковці покладають різні характеристики: орієнтації керівника (стиль, орієнтований на роботу та стиль, орієнтований на людину), емоційність взаємовідношень керівника та учнів (стійкий-позитивний, пасивно-позитивний, нестійкий, ситуативно-негативний, стійкий-негативний), рівні діяльності керівника (новаторсько-аналітичний, новаторсько-інтуїтивний, консервативно-аналітичний, консервативно-інтуїтивний). Однак, найбільш типовою для педагогічно-психологічних досліджень стилів керівництва (О.Бодальов, Н.Бордовська, А.Реан, Н.Коломінський, І.Підласий та ін.) є класифікація, розроблена К.Левіном, згідно якої стилі керівництва поділяються на *демократичний, авторитарний, ліберальний*.

Демократичний стиль характеризується тим, що вчитель-керівник зважає на індивідуальності учнів, підходить до них як до особистостей, гнучкий у своїх оцінках і поведінці. Такий вчитель широко використовує у роботі з колективом методи заохочення, стимулювання. Залучає учнів до активної діяльності, усіляко підтримуючи ініціативу, самостійність. Створює атмосферу доброзичливості, де

панують поради, прохання, повага до іншої думки. За таких умов в учнів з'являється впевненість в собі, почуття гідності, бажання працювати.

Для авторитарного стилю, навпаки, характерний функціонально-діловий підхід до учнів. При цьому вчитель виходить з "усередненого" уявлення про школярів, з абстрактних вимог до них. В своїх оцінках учитель авторитарного стилю часто буває стереотипним і суб'єктивним. В роботі з колективом використовує переважно одноособові методи, сам все вирішує, визначає напрями діяльності дітей, не допускає проявів ініціативи. Панують грубість, недовіра, диктат.

Ліберальний стиль це стиль анархічний, потуральний. Як правило, вчитель не втручається в життя колективу, свої функції виконує формально, попадає під вплив інших, нерідко протилежних думок і, фактично, самоусувається від відповідальності.

Найбільш привабливим у цій класифікації видається демократичний стиль керівництва. Але слід зазначити, що у психології управління встановлено, що немає стійкого співвідношення між стилем керівництва і продуктивністю праці. Найкращим вважається гнучкий стиль, адаптивний, орієнтований на реальність. Тож, можна вважати:

- Удосконаленню стилю керівництва сприяє оволодіння керівником якомога більшою кількістю методів, прийомів та засобів усіх відомих стилів, тобто максимальне розширення арсеналу способів впливу на колектив. В залежності від конкретної ситуації керівник має діяти або як ліберал, або як демократ, використовуючи позитивні риси кожного з них.

- Гнучкість стилю означає здійснення індивідуального підходу до учнів, прагнення зберегти і розвинути позитивні риси кожного з них. Мова йдеться про інтегративну особистість керівника. Залежно від конкретних умов він має бути то суворим, то м'яким, то демократичним, то авторитарним, гнучко змінювати спосіб своєї поведінки, володіти різноманітним арсеналом методів.

З цього приводу Ф.Гоноболін писав: "Про гарного педагога не завжди можна сказати, що він завжди суворий або м'який, активний або пасивний і т. д. Він зазвичай буває і тим і іншим залежно від обставин. Теплота у стосунках з дітьми необхідна, але буває необхідна і деяка холодність; велика допомога учням поєднується з наданням їм самостійності, початкова ініціатива вчителя потім повинна переходити в руки учнів і т.д." [60,75]. Проте, кожний керівник є неповторною індивідуальністю з притаманними йому характерними рисами, професійним та життєвим досвідом, управлінськими орієнтаціями. Такі позиції узагальнюються науковцями [58; 97] у типи керівників:

- *керівник-адміністратор* - схильний перебільшувати роль своїх правових компетенцій та обов'язків і недооцінювати всі інші ролі, передусім організатора (пасивний статус). Вихідна засада такого керівника - самоорганізація колективу і кожного його члена окремо з чітко визначеними правами і обов'язками);

- *керівник-фахівець* - характеризується орієнтацією на професійну компетентність. Вихідна засада його: необхідно лише знати все стосовно професії.

Організація та успіх стануть незаперечним наслідком знань та умінь;

- *керівник-організатор* - на відміну від керівника-адміністратора, орієнтується в першу чергу не на реалізацію наданих йому прав та обов'язків, а на необхідність власними зусиллями навести порядок, дисципліну, мобілізувати активність та зусилля колективу на виконання завдань (активний управлінський статус).

Вихідний принцип управління - організація колективу шляхом активних дій керівника, які не завжди узгоджуються з його правовими компетенціями;

- *зразковий керівник* - вбирає всі складові управлінського статусу керівника і гармонійно пов'язує права та обов'язки з гнучкою, вмілою організаційною роботою, з розширенням і поглибленням своїх професійних знань.

Узагальнюючи різноманітні наукові трактування керівництва учнівським колективом визначаємо, що сьогодні у своїй практичній діяльності вчителів-керівників слід виходити з таких основних положень:

- Розумно поєднувати педагогічне керівництво з природним намаганням учнів до самостійності, незалежності. Домагатися, щоб цілі, завдання, які необхідно вирішувати, ставили і вирішували самі вихованці шляхом співробітництва з педагогом-керівником.

- Педагогічне керівництво не може бути незмінним. Здійснюючи його як одноосібний організатор колективу на першій стадії його розвитку, педагог у міру розвитку колективу постійно змінює тактику, розширюючи демократію, самоуправління.

- Сучасні тенденції перебудови керівництва зводяться не тільки до перегляду цілей і змісту виховання, а й до зміни ставлення до об'єкта педагогічного керівництва. Ним є особистість, яка має право на власну думку, незалежне судження, інтелектуальну свободу, моральну позицію.

- Показником правильного керівництва є наявність у колективі загальної думки з поставлених питань. Вона підсилює і прискорює формування необхідних якостей як колективу, так і особистості.

- Керівник зобов'язаний організувати таку міжособову взаємодію у колективі, де персональні, партнерські, мотиваційні відносини між його членами поєднуються.

- Розподіл індивідуальних доручень вихованців слід здійснювати не з позицій потреб колективу, а з позицій можливостей та інтересів самих учнів. У цьому випадку позиція кожного в системі колективних відносин буде сприятливою для його розвитку, виховання.

- Функції і методи керівництва повинні сприяти розвитку кожної індивідуальності у колективі, формуванню її гуманістичного ставлення до навколишнього світу у співпраці, взаєморозумінні з іншими членами колективу.

На основі методологічних засад побудови навчального-виховного процесу, що базуються на концепції гуманістичної освіти та враховуючи сучасні наукові підходи теорії управління щодо "керівництва колективом", визначаємо сутність керівництва учнівським колективом має бути забезпечення педагогічних умов для

всєбічного, гармонійного розвитку кожної особистості, її самореалізації у сумісній діяльності з іншими. Основними вимогами до змісту, методики керівництва, основними положеннями або принципами, на яких базується педагогічна діяльність керівника вважаємо: *гуманізм та демократизм* (реалізація особистісного підходу на основі пріоритету самобутності кожного учня, розвитку його індивідуальності у колективній співпраці); *єдність теорії і практики* (використання у практичній діяльності теоретичних знань, постійне звернення до новітніх досягнень науки, культури, мистецтва, проблем суспільного життя та застосування їх на практиці); *спільна діяльність на основі співробітництва* (визнання суб'єкт-суб'єктного характеру взаємин з учнями, наповнення їх взаємоповагою у спільній діяльності); *колегіальність та виховання у колективі* (залучення усіх членів колективу до розробки й прийняття рішень, колективний творчий пошук нових ідей, виховання відповідальності, взаєморозуміння, взаємодопомоги); *індивідуалізація та диференціалізація* (урахування індивідуально-психологічних особливостей учнів, організація роботи колективу з огляду як на колективні, так і на індивідуальні потреби); *системність, послідовність, оптимальність* (логічна побудова навчально-виховного процесу у колективі, поступове ускладнення вимог, продуманий вибір методів, форм і прийомів виховного впливу, розуміння цілісності усіх функцій керівництва, що реалізуються послідовно).

Розглянуті науково-педагогічні концепції феноменів "керівництво" та "колектив" дозволяють стверджувати, що діяльність керівника будь-якого учнівського колективу визначають: основні методологічні принципи навчально-виховної роботи; досягнення науки управління; об'єктивні та суб'єктивні фактори; специфіка конкретного виду професійної діяльності. Останній аспект буде розглянутий у наступному параграфі.

1.2. Специфіка керівництва учнівським музичним колективом

Професійно-педагогічна діяльність вчителя музики передбачає використання переважно колективних форм організації навчально-виховного процесу під час проведення шкільних уроків і в позаурочній мистецькій роботі. Класно-урочна система музичних занять включає вокально-хорову роботу, гру на

елементарних музичних інструментах, інсценізації народних пісень, музично-дидактичні ігри. Межі і масштаби позаурочної музичної діяльності визначити іноді досить складно. Це діяльність шкільного хору, оркестру, вокальних та інструментальних ансамблів, музично-театральних колективів, різних мистецьких студій. Через специфіку діяльності вчитель-музикант постійно виступає керівником гурту дітей, часто різних за віковими, статевими, психологічними ознаками, з різними музичними здібностями і підготовкою. Йому належить згуртувати учнів, захопити музикою, створити умови для самореалізації кожної особистості та поєднати свободу творчості кожного з необхідною для колективу дисципліною всіх учасників.

Важко навіть перелічити всі вимоги до вмінь педагога-музиканта. Так, Г. Падалка зазначає: "Із усієї безлічі практичних дій педагога опорними є уміння керувати різноманітними формами художньо-творчої діяльності учнів. Воно включає в себе навички керування хоровим співом, слуханням-сприйняттям музики, інсценізацією пісенного репертуару, грою на найпростіших дитячих інструментах, мелодекламацією, імпровізацією та ін." [166, 22]. З іншого боку, колективне виконання художнього твору, за словами В.Петрушина, вимагає величезного взаєморозуміння виконавців, та вміння їх підкорити свої дії єдиній волі диригента або режисера, який відповідає за кінцевий результат творчого процесу [179, 317].

Тож, специфіка дитячих музичних колективів поєднує загальнопедагогічні і суто мистецькі творчі завдання, що дозволяє сформулювати певні принципи керівництва колективною музично-творчою діяльністю школярів.

Як відомо, гуманістичне спрямування сучасної педагогіки вимагає перенесення акценту з навчання на виховання людини, на формування її культури, особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, на розвиток творчого потенціалу, здатності до самореалізації та духовного самоудосконалення (І.Зязюн, М.Лещенко, О.Рудницька та ін.). Її гаслом став вислів: "Від людини освіченої - до людини культурної" [212]. Такий підхід потребує суттєвого уточнення змісту, форм та методів роботи вчителя-керівника музичного колективу, характеру його взаємовідносин з дітьми, що передбачають передусім взаєморозуміння та довіру, створення такого духовного простору, такої атмосфери занять, яка б стимулювала активність внутрішнього життя кожного учня.

В основі функціонування учнівського музичного колективу лежить безпосередня музично-творча діяльність дітей, що охоплює, за словами Б.Бриліна, "слухання, виконання та творення музики" [36, 4] і спрямовується на збагачення морально-естетичного досвіду учнів.

Тож, специфіка учнівського музичного колективу, перш за все, полягає в тому, що спілкування дітей з мистецтвом, їх сумісне музикування, художня творчість виховують самих же учасників, їх естетичні смаки, розвивають музичні здібності, потреби, бажання творити за законами краси. Музичні заняття надають широкі можливості прояву фантазії, чутливості, співпереживання, водночас,

формує в учнів ці якості. Адже музика, як відомо, є одним з найемоційніших видів мистецтва, котрий активізує сферу почуттів і переживань людини. Мистецтво надає унікальну можливість молодій людині спрямувати себе на усвідомлення своїх вражень, за словами М.Бахтіна, прожити "життя" мистецького твору як своє особисте і тим самим збагатити свій естетичний досвід [22].

В цьому плані можна погодитись з думкою М.Шеремет, яка пише: "Музика, як вияв внутрішнього світу людини, може поставати своєю аурою особистості, аналогом її буття, опорою для внутрішнього втілення творчої активності, відкритості, бути матеріалом, навіть ґрунтом самотворення" [245, 142].

Відомо, що ідея виховного впливу музики закладалась ще за часів Античності. Про її виняткове значення для формування кращих почуттів молоді наголошували Піфагор, Платон, Арістотель, надаючи особливої уваги музичному навчанню та вихованню підростаючих поколінь. Упродовж століть ця ідея розвивалась у різних педагогічних системах (К.Орфа, З.Кодая, Б.Трічкова, М. Лисенка, К.Стеценка та ін.), набуваючи глибини і конкретизації.

Протягом ХХ століття особливе значення музики у духовному становленні особистості неодноразово підкреслювали відомі музиканти-педагоги О.Апраксина, Л.Арчажнікова, Б.Асаф'єв, Н.Ветлугіна, Л.Дмитрієва, Д.Кабалевський, Г.Падалка, В.Ражніков, О.Ростовський, О.Рудницька, Л.Хлебнікова, В.Шацька та ін. На думку В.Сухомлинського, "пізнання світу почуттів неможливе без розуміння й переживання музики..."[227,553]. Видатний український педагог писав: "Музичне виховання - це не виховання музиканта, а передусім виховання людини,- і далі наголошував,- розвиваючи чутливість дитини до музики, ми облагороджуємо її думки, устремління"[227, 77].

Ці положення творчо втілювалися педагогами-музикантами [13; 24; 25; 32; 41; 67; 69; 134; 229; 242] у навчально-виховний процес і залишаються актуальними в наш час. Так, у сьогоднішніх програмах з музики зазначається: "Виховання музикою має найтонший, найдоцільніший вплив на розвиток духовного світу кожного школяра, пов'язується із його загальним розвитком, здійснюється у контексті становлення цілісної особистості" [189, 224]. У програмах також наголошується, що "усі форми музичних занять із школярами мають сприяти їхньому духовному розвитку, пізнанню світу, формуванню світогляду, вихованню моралі" [189, 236]. "Виховання здатності переживати людські почуття,- як зазначає О.Щолокова,- є головним призначенням музики" [253, 57].

Оскільки музика, за словами О.Рудницької, є "специфічним генератором ціннісного ставлення до навколишньої дійсності" [207, 1], вона розширює можливості пізнання художньої картини світу через передачу різноманітних настроїв. Обґрунтовуючи винятковість музичного мистецтва у вихованні молоді з позицій особистісно-діяльнісного підходу, автор наголошує на важливості оволодіння учнями спеціальними вміннями художньої діяльності, що забезпечують можливість залучення до особистісно значущих художніх цінностей та розвитку

особистісних мотивацій звернення до мистецтва: "Через кваліфіковане спілкування з мистецтвом до розвитку повноцінної особистості" [206, 14]. Тож, тільки безпосередньо спілкуючись з мистецтвом, дитина привчається розуміти музичну мову, прилучаючись до реально існуючих культурних цінностей, під впливом отриманих мистецьких вражень орієнтується на самопізнання. "Навчити любити і розуміти музику можливо тільки за допомогою самої музики", - підтверджує цю думку П.Халабузар [237, 8].

Діяльність музичного колективу базується на активному музикуванні дітей, тобто на їх безпосередній музичній практиці, що значно посилює активність ставлення учнів до мистецтва і розкриває, як наголошує О.Щолокова, "можливість для проникнення в суть музичного твору, в природу і логіку мови музики" [253, 57]. Сміслові осягнення музичного твору передбачає аналіз художньої інформації, пізнання авторської думки, спрямовує на адекватність розуміння мистецтва, активізуючи пізнавальні процеси.

Необхідно зазначити, що в сучасній музично-педагогічній літературі [104; 154; 180; 193; 207; 239; 240; 249] особистісне освоєння учнями музичного твору розглядається через спрямування їх асоціативного мислення на самопізнання під впливом отриманих мистецьких вражень. Це, на думку О.Рудницької, є предиктом "особливої духовної насолоди". При цьому автор підкреслює, що "форма її фіксації може бути досить різною: від мовчазного захоплення до аналітичних міркувань з приводу пережитого, від натхненних слів до зосередженого, глибинного вживання в художню тканину, відчуття її образного змісту" [206, 9]. В такий спосіб проявляється особливий катарсичний вплив музики.

Музично-творча діяльність, як вважає Г.Вільсон [43, 97], постає джерелом позитивних переживань та засобом, що допомагає виплеснути емоційну напругу, пристрасть, муку, що не знаходять реалізації у буденних відносинах з оточуючим світом. Відомий психолог Л.Виготський підкреслював, що мистецтво є засобом урівноважування дитини з навколишнім світом у критичні моменти її поведінки [49, 236]. Такі положення складають основу концепції музичної терапії [13]. Вчені В.Петрушин, Б.Любан-Плоцца, Г.Побережна, О.Белов [180; 139] та ін., досліджуючи оздоровчі впливи музики на психіку, наголошують на необхідності використання музики для гармонізації душевного стану дитини. Втім, особливого значення вони приділяють саме колективним музичним заняттям, оскільки музика постає мовою невербальної комунікації, сприяє взаємному позитивному психоемоційному зараженню учасників, їх емпатійному співпереживанню, взаємопідтримці.

Враховуючи ці думки, вважаємо, що **використання різнобічного впливу музики на особистість** є принциповим положенням професійно-педагогічної діяльності керівника учнівського музичного колективу. Даний принцип виражає сутність особистісно-зорієнтованого підходу, згідно якого засвоєння учнями певних музичних знань та умінь спрямовуються на вироблення особистого ставлення до них, використання їх для самопізнання, самотворення.

Реалізація цього принципу передбачає, на нашу думку, наявність таких умов:

- активного залучення учнів до спілкування з мистецтвом (слухання, музикування, творення музики);
- використання різних музичних жанрів з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей;
- усвідомлення післядії музичного твору, що об'єднує евристичне з гедоністичним, тобто пізнання з насолодою;
- створення ситуацій естетичного вибору.

Разом з тим, вчителю-керівнику необхідно враховувати, що учнівський музичний колектив - це об'єднання дітей на основі спільного музикування, групової музично-творчої діяльності (тобто активної музично-виконавської діяльності школярів, що включає спів, гру на музичних інструментах, музично-театралізовану імпровізацію тощо). Тому необхідно залучати кожного школяра до музики через його безпосередню участь, захоплювати дітей музичним мистецтвом, допомагати оволодівати виконавськими навичками, створюючи цікаве їм своєрідне "поле" спілкування для реалізації власних переконань, особистого творчого потенціалу та збагачення естетичним досвідом.

Оскільки діяльність багатьох учнівських музичних колективів (шкільний хор, оркестр, музичний театр та ін.) може відбуватись тільки у позаурочний час, такі колективи створюються виключно на добровільних засадах. В основі їх функціонування – особисте бажання та зацікавленість учасників, що породжують певну специфіку відносин. Організувати роботу такого колективу лише вольовими зусиллями неможливо. Тільки позитивне особисте ставлення, інтерес дітей до музичних занять можуть бути тим джерелом енергії, що забезпечують успішну діяльність шкільного мистецького колективу.

Зазначимо, що "інтерес" (лат.interest- важливий, значущий) в науковій педагогічній літературі трактується як "активна спрямованість людини на той, чи інший предмет або явище дійсності, пов'язана з позитивними емоціями, ставлення до пізнання, до оволодіння тією чи іншою діяльністю" [174, 232], "форма прояву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й тим самим сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами" [61, 147], "активне пізнавальне ставлення учнів до навчання і праці" [146, 49], "найістотніший стимул нагромадження знань, підвищення пізнавальної активності, творчого ставлення до роботи" [174, 232]. Узагальнюючи ці визначення, можна зробити висновок, що інтереси відносяться до мотиваційної сфери особистості і характеризуються, перш за все, емоційною забарвленістю. Вони визначають вибірковість прагнень і виявляються у потребах. Саме інтерес є одним з найістотніших стимулів набуття знань, домінуючим мотивом діяльності.

Проте, як зазначає І.Матюша, "інтерес може виникнути стихійно і неусвідомлено внаслідок емоційної захопленості об'єктом, а потім уже перерости у стійку потребу" [146, 50], а психологи Ю.Трофімов, П.Гончарук, Т.Кудріна та ін. доводять, що саме потреба (як нестаток суб'єкта в чомусь конкретному) є основою будь-якої діяльності, виявляючись у формах мотивів поведінки (обґрунтування рішення задовольнити або не задовольнити зазначену потребу) [190, 146]. При цьому слід підкреслити, що музично-навчальна діяльність учнів завжди є полімотивованою: намагання отримати певні знання; бажання виразити себе через набуті уміння і навички; самопізнання через отримані естетичні враження; прагнення до самовдосконалення та ін.

Емоційна забарвленість пронизує всі форми спілкування з музикою. У цьому зв'язку Г.Падалка наголошує: "Мистецька діяльність є специфічним видом діяльності, основу якої мають складати позитивні емоції" [165, 16]. Тож, керівнику дитячого музичного колективу слід намагатися, щоб позитивні емоційні переживання (настрої, почуття, пристрасті, радість від зустрічі з мистецтвом) супроводжували музичну діяльність учнів, впливаючи, таким чином, на особисте ставлення до неї, щоб мета і зміст музично-навчальної діяльності були не тільки внутрішньо прийнятні учнем, а й набули для нього особистісного смислу.

Відповідно, одним із головних завдань вчителя-керівника є формування в учнів інтересу до мистецтва та стійкої потреби в музичних заняттях через включення їх в активну, емоційно забарвлену музично-творчу діяльність. Така діяльність забезпечується шляхом підбору цікавих, сильних, різноманітних творчих завдань, які спонукають учнів до самостійних активних роздумів, особистого ставлення до музичних творів.

Таким чином, другим важливим принципом, що відбиває особливість керівництва навчально-виховним процесом в учнівському музичному колективі, вважаємо **стимулювання потреби дітей у музичних заняттях**.

Даний принцип передбачає наявність таких умов:

- урахування існуючого досвіду дітей спілкування з мистецтвом, їх музичних інтересів та запитів;
- використання високохудожніх мистецьких творів, спрямування отриманих вражень на розвиток естетичного смаку дітей;
- створення на заняттях ситуацій новизни, розширення естетичних почуттів дітей;
- високий авторитет керівника колективу (професіоналізм, високий моральний облік).

Особливої уваги заслуговує розгляд творчого аспекту музичних занять, адже музичне навчання і виховання має спрямовуватися на формування творчої особистості. Це положення, як відомо, ствердилося в сучасних концепціях мистецької освіти.

Визначенню поняття творчої особистості у вітчизняній і зарубіжній науковій літературі приділяється багато уваги (П.Еббс, В.Загвязинський, В.Кан-Калик, Н. Кічук, С.Сисоєва та ін). Визнаючи великі резерви її виховання за художньою діяльністю, більшість авторів трактують творчу особистість як таку, що володіє високим рівнем інтелектуальної активності, має потяг до нового, оригінального, здатну до самореалізації, духовного самовдосконалення [263; 76; 94; 100; 214]. "... Щоб стати творчою особистістю,- пише відомий британський вчений Пітер Еббс,- необхідно розвивати вміння мисленого малювання образів для надання мозку можливості мріяти, увійти в лабіринт асоціацій, ірраціональне середовище, а потім свідомо трансформувати уявне у конкретний продукт, описавши його у традиційних термінах" [263, 17]. Творчість він визнає умовою людського існування, найвищим здобутком людини і в той же час щоденним явищем.

У філософській літературі "творчість" трактується як активна взаємодія суб'єкта з об'єктом, у процесі якої суб'єкт цілеспрямовано змінює об'єкт, створюючи якісно нові, соціально значимі матеріальні чи духовні цінності [234]. Ця категорія визначається вищою формою активності і самостійної діяльності людини. Тобто "творчість" в широкому розумінні слова розглядається як діяльність, що породжує щось якісно нове. Найістотнішими характеристиками творчості є новизна і перетворення. Та ці показники можуть бути як об'єктивними, так і суб'єктивними. Об'єктивна цінність визначається за соціально значущими продуктами творчості, які не мали аналогів в історії культури. Суб'єктивна цінність має місце тоді, коли продукт є новим лише для людини, котра його створила. Саме суб'єктивна новизна думок, рішень, оцінок, позицій, почуттів властива дитячій навчальній творчості. "Творчість є діяльністю, в яку людина ніби вкладає часточку своєї душі, чим більше вкладає, тим багатшою стає сама...",- писав В.О.Сухомлинський [227, 109].

Аналогічної думки дотримується В.Загвязинський, зауважуючи, що "справжнє виховання і навчання завжди є творенням нового, творенням людини через пробудження її внутрішніх сутнісних сил, бо творчість і стає механізмом продуктивного перетворення особистості" [76,16].

Досліджуючи проблематику творчості, український психолог В.Роменець звертає увагу на те, що саме у творчості відбувається формування людини і саме через творчість стає можливим вияв її неповторної індивідуальності. За його словами, творчість - це й засіб самопізнання, й засіб саморозвитку, це дивовижне дзеркало, в якому відображаються найтонші намагання й очікування людини, найпотаємніші її думки, вся велич її духу, її неповторного "Я" [99, 412].

Актуальною і сьогодні залишається думка Л.Виготського, що творчість є необхідною умовою існування людини. Вчений ще в 30-х роках ХХ ст. довів, що все, що виходить за межі рутини, відтворення і в чому міститься хоча зернина чогось нового - є творчість. Психолог визначав творчість як таку діяльність, що створює щось нове, все рівно – чи то буде річ зовнішнього світу, чи відома побудова розуму, чи почуття, яке живе та виявляється тільки безпосередньо в людині [48, 3]. У своїй концепції вчений визначив: "Типові особливості дитячої

творчості виявляються краще всього не на вундеркіндах, а на звичайних дітях" [48, 32]. Таким чином, автор рішуче заперечував проти того, що творчість властива тільки окремим, найбільш талановитим дітям.

Своєрідний аспект творчості дітей, як вивільнення життєвої енергії за допомогою мистецтва, підсилення себе та самопізнання, розглядає Н.Роджерс у статті "Творчість як підсилення себе" [201]. При цьому автор підкреслює важливість створення необхідного психологічного клімату свободи на заняттях та застерігає від шкідливості критики та обмежень дій учнів з боку вчителя.

Розглянуті авторами ознаки творчості мають проявлятися на музичних заняттях. Так, суб'єктивний, особистісний аспект творчості, орієнтований на власне "я", пронизує усі види музичної діяльності учнів, оскільки жодну інформацію у галузі мистецтва, виконавську інтерпретацію не можна розкрити без залучення дітей до самостійного образного відчуття, прояву фантазії, асоціативного мислення, співпереживання. У музичній діяльності втілюється вільне оперування всім емоційним і образним запасом особистого досвіду. За словами Б.Теплова, всі музично-слухові уявлення людини за своєю природою є творчою діяльністю, оскільки вони - не пряме повторення образів сприймання, а результат певної їх переробки й узагальнення [230, 98]. Важливою для нашого дослідження є думка О. Рудницької, що у музичній навчальній діяльності творчість дітей проявляється не тільки у створенні нових мелодій пісень, інструментальних творів на основі отриманих знань (це, звісно, важливий показник творчості), а й у переживанні почуттів натхнення, окрилення, захоплення від діяльності, готовності помічати і формулювати альтернативи, імпровізувати тощо. Цей стан не завжди завершується відповідним результатом у вигляді продукту творчості, але він є необхідним для формування "Я-концепції", розвитку фантазії, самостійних оцінних суджень. [206, 85]. Саме такий стан властивий результатам творчого самовираження особистості, що доповнює опановані знання і вміння багатством внутрішніх переживань. Тож, керівнику конче важливо пробуджувати і стимулювати внутрішню активність дітей у сприйманні мистецтва, підтримувати прояв ініціативи, власних переконань, втілення у колективному музикуванні особистих відчуттів кожного учня.

Таким чином, визначаємо наступним принциповим положенням діяльності керівника учнівського музичного колективу- **стимулювання творчої активності учнів**. Реалізація даного принципу передбачає наявність таких педагогічних умов:

- визнання за учнем права на власні судження з приводу мистецтва, самостійний пошук інтерпретації музичних творів, власне творення;
- створення проблемних ситуацій, що стимулюють уяву, фантазію, обговорення мистецьких вражень;
- забезпечення свободи дій, які передбачають психологічну захищеність від утиску, емоційну відкритість.
- спрямування засвоєних учнями знань, умінь, навичок на втілення власних почуттів.

Однак, необхідно зазначити, що свобода творчого самовираження учнів не виключає групової дисципліни учасників, необхідної для діяльності будь-якого колективу. Тож визначення форм взаємодії учасників творчого колективу та технології керівництва таким колективом набувають особливого значення.

Колективна діяльність завжди передбачає певні конкретні зв'язки та відносини, що забезпечують організацію взаємних дій, спрямованих на реалізацію цієї діяльності, досягнення певної спільної мети. Колективне виконання музичного твору вимагає особливого взаєморозуміння, емпатійного відчуття учасників виконання, їх співпереживання, співтворчості. На це звертав увагу ще В. Сухомлинський, коли писав: "Творчість- це незримі ниточки, що з'єднують серця" [227, 109] Тож певні норми поведінки, способи співпраці, а також суб'єктивні, особистісні почуття, настрої, оцінки учасників повинні узгоджуватися у колективній музичній діяльності.

Єдність дій, потреб, настроїв, звісно, не виникають стихійно, а формуються через безпосередній вплив керівника - організатора, координатора та натхненника індивідуальних дій. В такому ракурсі виняткового значення набуває педагогічний вплив вчителя-керівника на колектив.

У науково-педагогічній літературі педагогічний вплив розглядається як " педагогічно доцільна організація життєдіяльності учнів, у процесі якої вони набувають необхідних моральних та інших рис і якостей, знань, навичок і звичок" [174], "система засобів стимулювання педагогічно доцільної, суспільно значимої поведінки й діяльності учнів" [61,253]. За висловом О.Рудницької, "педагогічний вплив акумулює у собі сутність педагогічної діяльності й знаходить своє відображення на кожному її етапі як важлива рушійна сила досягнення освітніх цілей" [206, 65].

Згідно сучасних науково-педагогічних трактувань [61; 94; 197; 206] цей термін передбачає не авторитарну "пряму дію" на учня, а забезпечення його різносторонньої активності у значенні повноправного учасника педагогічного процесу. Основу педагогічного впливу становлять діалогові відносини, реалізація яких спрямована на використання різноманітних навчально-виховних засобів спонукування учня до усвідомлення себе не пасивним об'єктом освіти, а її суб'єктом.

Саме завдяки діалоговим відносинам педагогічний вплив можна розглядати з позиції процесу і результату перетворення зовнішніх вимог у внутрішню позицію учня. Організуюючи процес навчання, педагог допомагає учням оволодіти певними знаннями, вміннями, навичками, сприяє розвиткові їх пізнавальної активності. Кінцевою ж метою педагогічного впливу є досягнення учнями більш високого рівня самостійності, ініціативи та здатності творчо мислити, емоційно реагувати та захоплюватися власною музичною інтерпретацією.

Діалогічність, згідно філософсько-естетичних уявлень (М.Бахтін, Л.Каган, Л.Столович) пронизує всі акти спілкування з мистецтвом: як реальні

міжособистісні відносини "з приводу мистецтва" (обговорення, обмін думками, дискусії), так і внутрішній діалог осмислення художніх вражень (спілкування людини з собою).

Активно-діалогову природу спілкування з мистецтвом обґрунтував М.Бахтін [22;23]. Він відстоював думку про те, що чужі свідомості не можна спостерігати, визначаючи їх пасивним об'єктом. З ними можна тільки діалогічно спілкуватися. Думати про них - означає говорити з ними. У цьому криється внутрішньодіалогова активність суб'єкта художньої діяльності, результати якої проявляються і у власній інтерпретації мистецького твору, і у здатності розуміти інших партнерів спілкування.

Відповідно, М.Каган зауважує, що найяскравіше серед усіх видів мистецтва діалогова структура спілкування моделюється музикою [90,152]. Автор вирізняє кілька можливих форм музичного діалогу. До них він відносить взаємодію окремих вокальних або інструментальних партій, коли є одночасне, а не послідовне звучання; творчу інтерпретацію, що передбачає взаємодію творця та співавтор-інтерпретатора, а також і сам процес слухання музики.

Розвиваючи ці думки, О.Рудницька обґрунтувала, що поняття "спілкування з мистецтвом" вже вказує на діалогічність. Вона розкрила сутність художнього спілкування через інтегральні якості міжособистісного і внутрішнього діалогу – комунікативності, емпатії, креативності, рефлексії [207].

Тож, колективна музична діяльність, на відміну від індивідуальної, не ізолює учасників один від одного, а навпаки, вимагає співпраці, взаємодопомоги, взаєморозуміння, співпереживання. Тому керівнику мистецького колективу конче важливо виховувати в учасників почуття партнерства, причетності до спільної діяльності, взаємовідповідальності. У такій формі педагогічної взаємодії вчителя-керівника і учнів визначаються їх діалогові стосунки.

Зазначимо, що поняття "діалог" (від грец. dialogos - розмова, бесіда) визначається у Словнику української мови [110] як "форма відношення "Я-Ти", " обмін думками між двома або кількома особами". Саме така позиція орієнтує учасників взаємодії на інформаційний обмін, взаємний вплив, знаходження спільного рішення. Але, зважаючи на те, що у нашому дослідженні береться до уваги діяльність вчителя музики з численним гуртом учнів, вважаємо за доцільне використовувати категорію *полілог* (частина складних слів "полі.." - від грец. численний, вказує на значну кількість чогось). Таким чином, полілог вказує на багатосторонність міжособистісних зв'язків учасників взаємодії у спільній художній творчості: співпереживання і взаєморозуміння, відтворення кожним у собі світу почуттів виконуваного музичного твору, а також на контакт з творчим "я" того, хто сприймає. Кожен учень, як учасник полілогу, виступає у ролі активного суб'єкта, рівноправного співучасника колективного музично-творчого процесу.

Отже, основні положення керівництва музичним учнівським колективом доповнюються принципом **діалогічної взаємодії та полілогу**, що обумовлюється різними формами педагогічного впливу керівника, взаємодії учасників та самою природою художньої творчості. Основними умовами реалізації даного принципу вважаємо:

- особливу позицію педагога як натхненника і координатора сумісної музичної діяльності з учнями, які визнаються рівноправними учасниками взаємодії;

- створення атмосфери емоційної відкритості спілкування з приводу мистецтва;

- спрямування естетичних вражень на внутрішній діалог з самим собою, рефлексивний аналіз власних дій;

- установку на емпатійне відчуття внутрішнього світу іншого, співпереживання через інтерпретацію музичних творів.

Таким чином, розглянуті особливості колективної музично-навчальної діяльності школярів підпорядковуються таким основним принципам керівництва музичним учнівським колективом:

- *використання різнобічного впливу музики на особистість;*
- *стимулювання потреби дітей в музичних заняттях;*
- *стимулювання творчої активності учнів;*
- *діалогічної взаємодії та полілогу.*

Оскільки успішність діяльності мистецького колективу школярів значною мірою залежить від вміння керівництва (цілеспрямованого систематичного впливу викладача на учнів з метою досягнення навчально-виховних результатів), виключного значення набуває розуміння вчителем педагогічної технології керівництва музичним колективом.

Зазначимо, що термін "технологія" грецького походження й означає "знання про майстерність". За своєю сутністю він близький до поняття методики, але передбачає більшу конкретність, детальність і точність описання потрібних умов та дій, виконання яких з достатньою вірогідністю дає очікуваний результат.

Останнім часом поняття "технологія" дедалі більше поширюється у педагогічній літературі і, як стверджують науковці (В.Орлов, О.Пехота, С.Сисоєва, Г.Селевко та ін.), має понад 300 формулювань, що дають характеристику цілісного освітнього процесу з його метою, змістом і методами навчання. За визначенням І. Зязюна, педагогічна технологія - це "системний, концептуальний, об'єктивований, інваріантний опис діяльності вчителя і учня, спрямований на досягнення освітньої цілі". Автор наголошує, що це "завжди квінтесенція виховної системи, базове утворення, в якому фіксується її своєрідність і специфічні особливості

теоретичного складу й категоріального апарату" [83, 220]. Тож, визначення технології надає можливість вчителю проектувати свою діяльність, зокрема навчальні заняття.

У контексті нашого дослідження важливою є технологія професійного становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін В. Орлова, ґрунтовно розроблена і висвітлена автором у його монографії [160]. Структура даної технології складається із:

- концептуальної основи, яка ґрунтується згідно з принципом людиноцентризму;
- змістової частини: цілі виховання, зміст кожного з етапів педагогічної роботи;
- процесуальної частини: організація навчально-виховного процесу, методи і форми діяльності, способи самопізнання і саморозвитку, процес взаємодії у системі "викладач- твор мистецтва - студент" [160,181].

Таку структуру беремо за основу визначення технології керівництва учнівськими музичними колективами, оскільки вона спрямована на реалізацію особистісно-розвиваючих функцій навчально-виховного процесу у визначенні цільових, змістових і процесуальних характеристик освітнього процесу.

Так, концептуальну основу технології керівництва учнівським музичним колективом становить гуманістичний, особистісно зорієнтований підхід до організації музично-навчальної роботи, що уможливорює максимальний розвиток творчої особистості кожного учня. *Сутність керівництва* учнівським музичним колективом, на нашу думку, полягає у *забезпеченні педагогом умов для творчої самореалізації учнів у процесі їх сумісного музикування*. Такими умовами визначаємо:

- залучення дітей до активного музикування, спілкування з мистецтвом;
- використання різних жанрів музики, враховуючи індивідуальні особливості учнів;
- досягнення усвідомлення учнями післядії музики, що об'єднує евристичне з гедоністичним, тобто пізнання з насолодою;
- створення ситуацій естетичних переживань;
- опора на існуючий досвід дітей спілкування з різновидами мистецтва, урахування їхніх музичних інтересів, запитів;
- розвиток естетичного смаку дітей через спілкування з високохудожніми музичними творами;
- розширення естетичних почуттів учнів шляхом створення ситуацій новизни сприйняття музичних творів;

- визнання за учнями права на власні судження з приводу мистецтва, самостійний пошук інтерпретації музичних творів, власне творення;
- створення проблемних ситуацій, що стимулюють уяву, фантазію; обговорення мистецьких вражень;
- забезпечення свободи дій, що передбачають психологічну захищеність від утиску, емоційну відкритість;
- широке використання рефлексії у міжособистісному полілозі;
- спрямування засвоєних учнями знань, умінь на втілення власних почуттів;
- створення атмосфери емоційної відкритості спілкування з приводу мистецтва;
- спрямування естетичних вражень на діалог з самим собою, рефлексивний аналіз власних дій;
- емпатійне відчуття внутрішнього світу іншого через інтерпретацію музичних творів;
- особлива позиція педагога як натхненника, координатора сумісної музичної діяльності учнів, які визнаються рівноправними учасниками взаємодії; високий авторитет керівника.

Вважаємо, що визначені педагогічні умови сприяють досягненню мети керівницької діяльності вчителя музики - творчої самореалізації учнів у процесі сумісного музикування. При цьому *творча самореалізація* особистості розглядається як складний, свідомий, багатогранний процес якісних особистісних перетворень на шляху втілення у діяльності (у нашому випадку розглядається музична діяльність) свого природнього потенціалу, самовідкриття і самоствердження власного "Я".

Зазначимо, що проблема творчої самореалізації особистості знайшла своє відбиття у працях психологів і педагогів гуманістичного спрямування (А.Маслоу, К.Роджерс, М.Монтессорі, В.Сухомлинський), які розглядали її з позицій задоволення особистістю духовних потреб, інтересів, ідеалів, системи духовних цінностей, розвитку здібностей [147; 200; 227; 265; 266]. Сучасними дослідниками (С.Гармаш, А.Сущенко, К.Фоменко та ін) [197; 228; 236] визначається самореалізація як "найбільш повна об'єктивація людської природи в соціальному середовищі" [228, 35], конкретизується її структура: самоактуалізація, самопізнання, самоосвіта, самовиховання [236].

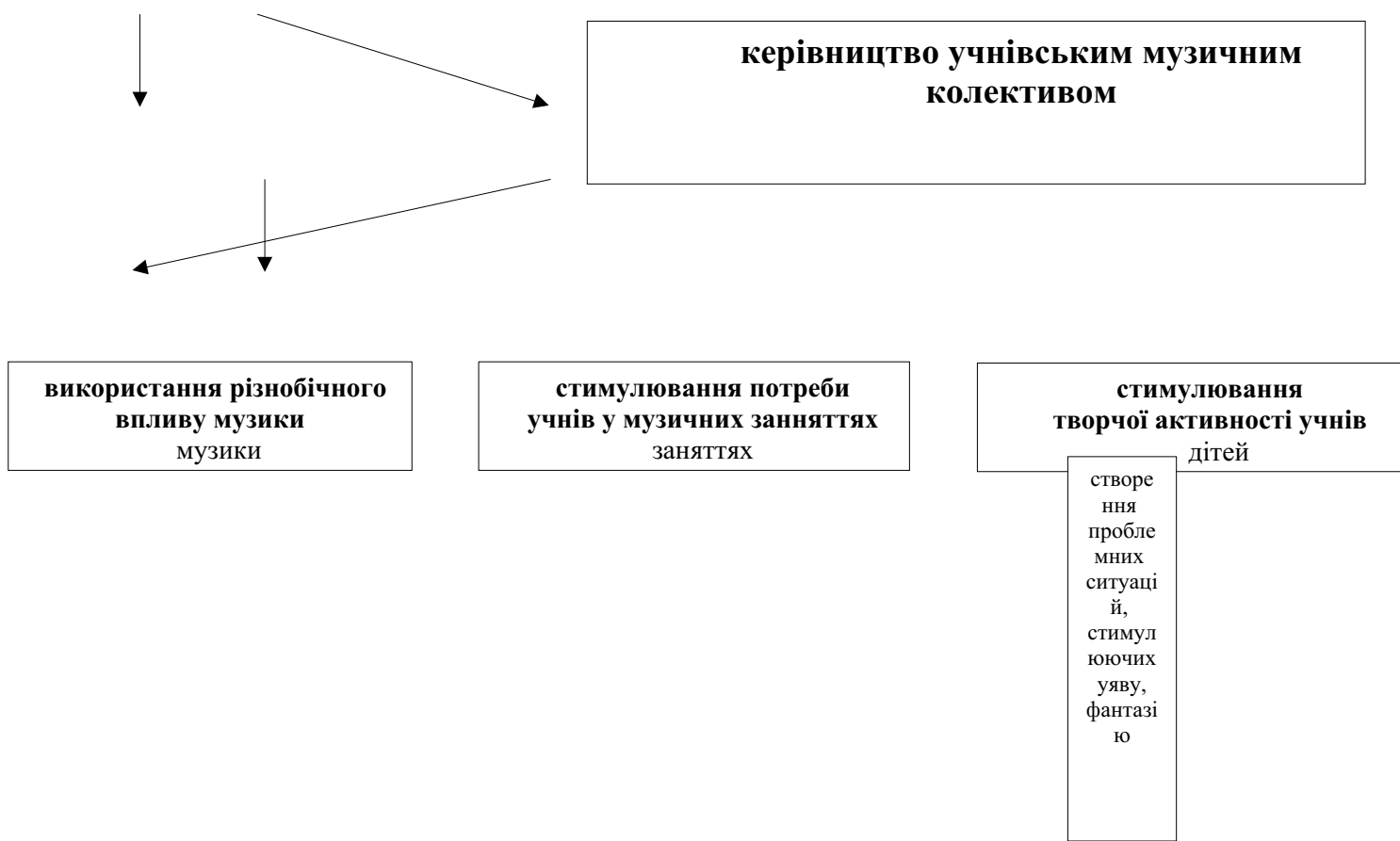
Враховуючи такі підходи, вважаємо, що творча самореалізація особистості у колективній музичній діяльності передбачає самопізнання через отримані мистецькі враження, самовираження власних думок, почуттів шляхом втілення їх через набуті музичні знання і уміння, саморегуляцію власної поведінки через узгодження її з іншими у процесі спільної музично-творчої діяльності та саморозвиток кращих природніх задатків людини. Педагогічні умови забезпечення такої творчої самореалізації впливають із виділених принципів керівництва:

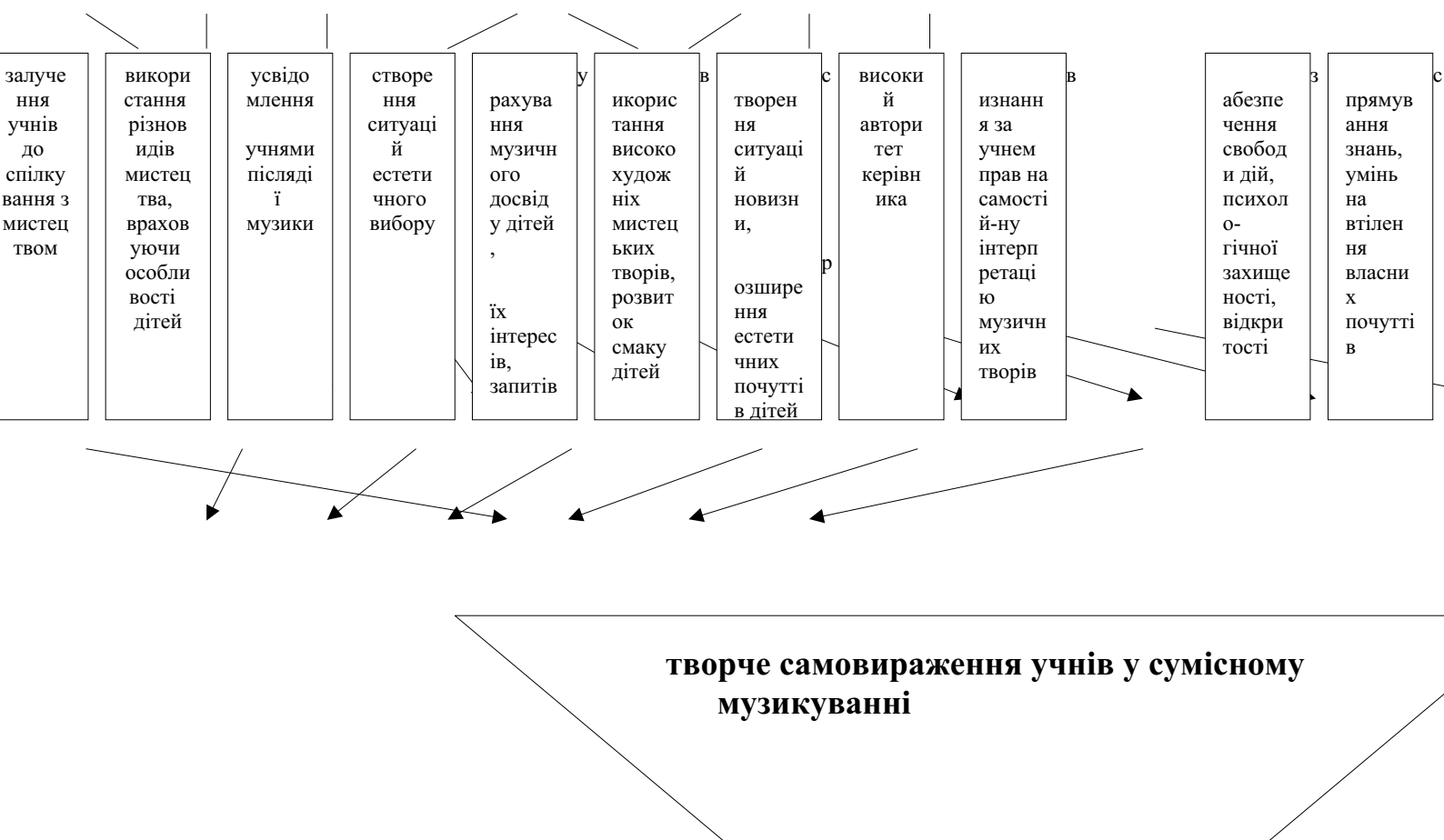
використання різнобічного впливу музики на особистість; стимулювання потреби дітей у музичних заняттях; стимулювання творчої позиції учнів; діалогічної взаємодії учасників, полілогу.

У загальному вигляді основні положення керівництва учнівським музичним колективом представлені схемою 1.1.

Схема 1.1

Керівництво учнівським музичним колективом як забезпечення умов творчої самореалізації учнів у сумісному музикуванні





Технологія керівництва учнівським музичним колективом передбачає визначення змісту педагогічної роботи та поетапності його реалізації. Зазначимо, що зміст навчальної діяльності учнів у музичних колективах визначається вчителем-керівником в залежності від типу колективу: відтворення народно-пісенних традицій (фольклорний колектив), інтерпретація вокально-хорових та інструментальних творів класичної і сучасної музики (хор, оркестр), постановка музичних спектаклів, дитячих опер (музично-театральний колектив) та ін. і передбачає набуття учнями виконавських умінь, засвоєння теоретичних знань (засобів музичної виразності, форм, жанрів, стилів музики тощо), що є конче необхідним для досягнення змісту мистецьких цінностей та засобом творчого самовираження дітей.

Процесуальний аналіз керівництва будь-яким учнівським музичним колективом передбачає виділення наступних етапів роботи: *планування, організація та управління, контроль та оцінювання*. Тож, згідно кожного етапу, враховуючи тип колективу, керівнику необхідно конкретизувати зміст педагогічної роботи.

Планування охоплює розробку музично-педагогічної роботи з учнівським колективом; організація та управління - підготовку та проведення музично-практичних занять, корекцію можливих недоліків; контроль та оцінювання керівника передбачає здійснення педагогічного аналізу процесу і результатів діяльності колективу, а також своєї власної. Розглянемо детальніше кожен з виділених етапів.

Планування діяльності шкільного музичного колективу має велике значення, оскільки вона обмежена часом. Керівник має раціонально спроектувати всю роботу, визначити бажаний результат, обрати засоби, за допомогою яких він може бути досягнутий, спрогнозувати процес його реалізації. Планування забезпечує перспективу творчого розвитку колективу. На цьому етапі керівник визначає музичний репертуар з урахуванням реальних можливостей дітей; уточнює, який музичний матеріал і коли потрібно подати учням (щоб обрані твори відповідали виконавським можливостям дітей, були їм доступними та цікавими); що повинно складати основу занять, а що використовувати в якості доповнення. Плануючи роботу колективу, керівник визначає, якими музично-виконавськими навичками і вміннями повинні оволодіти учні на протязі того чи іншого періоду навчання, та які засвоїти теоретичні відомості. Ретельне планування, як зазначають Л.Арчажнікова, Л.Безбородова, Н.Ветлугіна, О. Гумінська, Л.Дмитрієва, В.Лапченко, В.Лебедев, О.Радинова, Н.Чорноіваненко, О. Ростовський та ін. дослідники [14; 24; 41; 67; 70; 121 ;134], допомагає уникнути помилок, поспішності, "муштрування" та ін.

Організація та управління – це забезпечення необхідних умов діяльності колективу: визначення днів та часу проведення занять, вирішення різноманітних внутрішніх організаційних питань колективу (прослуховування та розподіл учнів по партіях в хоровому чи оркестровому колективах, визначення виконавських ролей в музично-театральному та ін.), побудова ходу занять. Управління власне охоплює всю практичну музично-керівницьку роботу з вирішення навчальних, виховних і розвиваючих завдань в дитячому мистецькому колективі, передбачає створення певного комунікативного середовища, що стимулює на творче самовираження учнів, регулювання та корекцію їх дій, знань.

Контроль та оцінювання допомагають виявити стан, рівень досягнених результатів колективу за певний період. Це різноманітні форми опитування (колективні, групові, індивідуальні), музичні вікторини, диспути, заключні уроки-концерти тощо. Контроль та оцінювання керівника необхідні для визначення та аналізу реального рівня володіння учнями колективними музично-виконавськими навичками (музичний ансамбль, стрій, багатоголосся, відчуття поліфонічності звучання та ін.) та індивідуальними вміннями (висловити та обґрунтувати свою власну думку з приводу музики, продемонструвати власну інтерпретацію музичного твору та ін.). Звісно, як в урочній, так і в позаурочній музично-навчальній діяльності форми контролю та оцінювання мають бути ретельно продумані керівником, цікавими для учнів, стимулюючі їх на засвоєння нових

знань та вмінь. Найбільш вагомими показниками даного етапу є концертні виступи дітей, що відображають їх емоційну захопленість, розуміння музики, рівень музично-художнього виконавства.

Технологія керівництва учнівським музичним колективом передбачає визначення основних педагогічних дій вчителя-керівника або *функцій* (лат. *functio* – виконання, дія), що реалізуються на означених етапах роботи.

Зазначимо, що вперше науково обґрунтувала функціональний аналіз роботи вчителя Н.Кузьміна, виділивши гностичний, проектувальний, конструктивний, організаторський, комунікативний компоненти педагогічної діяльності [116]. Пізніше А.Щербаков їх більш конкретизував і розширив, додавши розвиваючу, орієнтаційну, мобілізаційну, дослідницьку (гностичну) функції педагогічної діяльності [250]. Причому, на перше місце автор висунув інформаційну функцію як вихідний момент усієї навчально-виховної роботи. Уподальшому наукові розробки моделей педагогічної діяльності на основі виділення функціональних компонентів були представлені у працях В.Гінецинського (презентативна, інтенсивна, коректуюча, діагностична функція) [56, 112], Л.Спіріна (світоглядно-виховна, науково-пізнавальна, профорієнтаційна, художньо-виховна, керівна функції) [221, 243], Р.Скурульського (функції підготовки, реалізації, дослідження та вдосконалення навчального процесу) [218, 186] та інших дослідників.

Науковцями (Н.Кузьміна, А.Щербаков, Л.Спірін та ін.) доведено, що функціональний аналіз педагогічної діяльності розкриває систему та сутність основних професійних дій вчителя. Педагогічна функція є тим особливим, що визначає і загальне, і все багатство окремого. Це дозволяє здійснити аналіз від абстрактного до конкретного і відтворити об'єкт педагогічної діяльності в його цілісності.

Зважаючи на такий підхід та особливості керівницької діяльності вчителя музики (забезпечення умов для творчої самореалізації учнів у процесі сумісного музикування), визначаємо, що основними функціями керівника учнівського музичного колективу є: *змістовно-інформуюча, спрямовуючо-коректуюча, спонукально-стимулююча.*

Змістовно-інформуюча функція керівника учнівського музичного колективу виражається у передачі вихованцям відомостей про музичні твори (жанри, музичні форми, особливості інтерпретації), їх авторів (біографічні факти, особливості стилістики), особливості виконання (звукодобування, штрихи, динамічні відтінки) та ін.

Спрямовуючо-коректуюча функція передбачає надання допомоги учням у відпрацюванні необхідних виконавських умінь та навичок, спрямування роботи колективу на взаєморозуміння та вироблення спільної інтерпретації, коректування загального ансамблевого звучання виконуваного музичного твору, окремих партій, виконавців. Передбачає поєднання колективної та індивідуальної роботи з учнями.

Спонукально-стимулююча функція включає формування в учнів інтересу до музики, заохочення до колективного музикування у творчій атмосфері занять, створення проблемних педагогічних ситуацій, що підтримують творче самовираження дітей, заохочують їх до самовдосконалення.

Такі функції є умовною стратегією педагогічних дій керівника учнівського музичного колективу, які на практиці трансформуються відповідно до конкретних педагогічних ситуацій і реалізуються за допомогою певних *методів* (з грец. *methodos*-шляхів, способів) роботи.

Поняття "метод"- багатомірне і неоднозначне. В загальній педагогіці і на сьогодні немає єдиного підходу у визначенні його сутності. Як "спосіб організації пізнавальної діяльності учнів" розглядає метод Т.Ільїна [87, 156]. Ю.Бабанський вважає, що метод – це "спосіб взаємопов'язаної діяльності викладача і вихованців, спрямований на вирішення завдань освіти" [171,189]. С.Гончаренко стверджує, що методи – "це упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на розв'язання навчально-виховних завдань" [61,206]. О. Рудницька визначає метод як "прийом, спосіб чи образ дії, спрямованої на досягнення мети" [206 ,169].

В педагогіці розроблено десятки класифікацій за різними ознаками цього багатомірного поняття: за джерелами передачі та сприймання навчальної інформації (словесні, наочні практичні), за логікою передачі та сприймання інформації (індуктивні, дедуктивні), за ступенем самостійності мислення школярів під час оволодіння знаннями (репродуктивні, проблемно-пошукові), за ступенем керівництва навчальною роботою учнів (під безпосереднім керівництвом учителя, самостійна робота учня) та ін. Попри всю поліфонічність трактувань сутності "методу", все ж виділяється головна його риса – спрямованість на вирішення завдань. Напевно, кожен дослідник педагогічної діяльності виходив з того, *як та за якими ознаками* треба здійснювати навчально-виховний процес.

Оскільки поняття "метод" є центральним у педагогічній науці і практиці, дає відповідь на запитання *ЯК* треба здійснювати навчально-виховний процес, вважаємо за необхідне конкретизувати його стосовно музично-педагогічної діяльності вчителя-керівника.

У попередньому параграфі були визначені загальні методи керівництва учнівським колективом (методи вивчення особистостей учнів, організації дитячого колективу, індивідуальної підтримки учнів, колективної творчої діяльності, стимулювання, контролю й оцінки, ситуаційні). Такі методи є найбільш загальними і вживаними, але вони не відображають специфіки керівництва музичним мистецьким колективом.

Оскільки метою керівництва учнівським музичним колективом є сприяння творчій самореалізації кожної особистості, на різних етапах педагогічної роботи перед вчителем-керівником постають завдання забезпечення оволодіння дітьми основами музичного мистецтва, колективного виконавства, безпосереднього

особистісного переживання художніх творів, втілення у сумісному музичному виконавстві кожним учнем своїх власних почуттів та поєднання їх у полілозі з іншими. Виходячи з того, що учні загальноосвітньої школи, у своїй більшості, не мають спеціальної музичної підготовки, вчитель-музикант організовує дитячий мистецький колектив на основі музично-навчальної діяльності. Тому і методи керівництва мають спрямовуватися на музично-навчальну діяльність дітей у поєднанні з виховною та розвиваючою.

Автори педагогічних праць з музичного виховання (Е.Абдулін, Ю.Алієв, Л. Безбородова, І.Гадалова, С.Горбенко, О.Рудницька, А.Щербо та ін.) особливу увагу звертають на пошуки методів музично-навчальної діяльності, наголошуючи, що вони мають відображати не тільки специфіку музичного мистецтва, а й враховувати віковий та індивідуальний розвиток дітей. Тож визначення і систематизація методів керівництва музично-творчим дитячим колективом є важливим питанням нашого дослідження.

Зважаючи на те, що музична діяльність, як і будь-яка інша, може бути двох видів: переважаючи репродуктивна, або творча - методи керівництва музичним учнівським колективом вважаємо за доцільне розподілити за цими ознаками діяльності на дві групи: **репродуктивні і творчі.**

До **репродуктивних методів** можна віднести усі методи повідомлення знань (словесні, наочні), показу, демонстрації педагогом варіанта виконання музичного твору. Тобто методи, що подають учням знання у готовому вигляді для засвоєння і зразки для адекватного відтворення музики. Репродуктивні методи є необхідними для відпрацювання вмій і навичок сумісного музикування, адже у колективному виконавстві (хоровий спів, гра на музичних інструментах, музично-ритмічні рухи) особливо важливе точне, нефальшиве відтворення того, що позначено у нотному записі, або сприймається на слух.

Слід зазначити, що шкільний музичний колектив складається з дітей, котрим необхідно дати початкову музичну підготовку (елементарну музичну грамоту, навички точного відтворення висоти й ритму мелодії, окремих ритмічних рисунків, адекватне розуміння метричної пульсації, зміни характеру, амплітуди руху, відповідно до аналогічних змін у музиці), коли значне місце належить саме репродуктивним методам навчання.

Творчі методи спрямовують учнів на самостійні пошуки вира-жальних засобів музики, індивідуальне розуміння і переживання музичного образу, настрою, емоційного напруження, змісту виконуваного музичного твору. До них належать методи обговорення музичних вражень, аналізу та порівняння різноманітних інтерпретацій музичних творів, узагальнення, творчого застосування отриманих знань та вмій, стимулювання учнів на самостійні пошуки виражальних музичних засобів, що є складовими педагогічних проблемних ситуацій.

Слід зазначити, що в педагогічній діяльності керівника-музиканта репродуктивні і творчі методи роботи з колективом органічно поєднуються. Відпрацювання музично-виконавських навичок, технічних прийомів може поєднуватися з проблемним викладенням матеріалу, коли учні стають співучасниками творення нових знань, підпорядковується художнім задачам, що відповідають рівню розвитку дітей, пробуджуючи в них цікавість, інтерес, власне бажання творити. Разом з тим, використання методів керівництва в класно-урочній та позаурочній мистецькій роботі відрізняється, хоча в обох випадках вони спрямовуються на музичний розвиток дітей, виховання творчих особистостей.

Класні колективи учнів – рівні за віком дітей, але можуть бути неоднорідними за їх музичним розвитком, здібностями. При проведенні шкільних уроків вчитель має залучати дітей до різних видів музичної діяльності (слухання музики, спів, елементи гри на музичних інструментах, інсценізації пісень), при цьому основна увага приділяється вихованню творчого ставлення дітей до музики, формуванню загальної культури на основі національних музичних традицій, що сприяє формуванню духовності. Отже, доцільно використовувати переважно методи проблемного викладення матеріалу; педагогічних, ігрових ситуацій; вивчення народного пісенного матеріалу. Ретельному відпрацюванню виконавських штрихів приділяється дещо менше уваги.

Для участі в шкільному хорі, оркестрі, музично-театральному колективі запрошуються учні з певними здібностями (або з особливим бажанням їх розвивати). Такі колективи часто є неоднорідними за віком учасників (хоча поділяються на хор молодших класів, середніх та старших тощо), але більш рівні за інтересами, нахилами, музичними здібностями дітей. Якщо в класному колективі спів – один із видів музичної діяльності і йому відводиться порівняно небагато часу, то у хоровому гуртку вокально-хорова робота є основною. Звісно, вона пов'язана з розвитком навичок сприйняття музики, музичної грамотності, але вокально-хорова робота в такому колективі вимагає не тільки особливої уваги, а й систематичного навчання, а отже - вибору специфічних методів (ретельний аналіз музичного твору, показ його, розучування по фразах, спів по нотах (по партіях), робота над ансамблевим звучанням, концертні виступи). Інтерес дітей саме до співу дозволяє керівнику висувати перед ними більш складні художньо-виконавські вимоги, більш ретельно відпрацьовувати співацьку поставу, правильне вокальне дихання, артикуляцію та дикцію, навички ансамблевого строю, добиватися більшої рухливості голосів, кантиленності звучання, необхідних для яскравого виразного виконання музичних творів.

Оркестрові колективи, на жаль, менш зустрічаються у школах (часто через матеріальні та організаційні причини). Та все більш сьогодні популяризуються інструментальні ансамблі, гурти народної музики (троїсті музики), різновиди шумових оркестрів. До таких колективів часто залучаються учні, що мають певну музичну підготовку та охочі до інструментального виконавства. Конче важливо керівнику поєднувати колективні методи роботи з

індивідуальними, допомагаючи окремим учням оволодівати початковими навичками гри на інструменті та висуваючи більш складні вимоги до дітей, що оволоділи певними рівнем виконавства. Важливо організувати взаємодопомогу самих учасників колективу.

На наш погляд, в позакласній музично-виховній роботі доцільним є організація учнівських музичних колективів, де поєднуються різні види музичної діяльності (синтез співу, гри на музичних інструментах, мелодекламації, музично-театралізованих дій) з метою залучення до музично-творчої діяльності якомога більшої кількості дітей, незалежно від наявних музичних здібностей, та надання кожному учневі широких можливостей для реалізації свого творчого потенціалу у цікавій та захоплюючій музично-творчій роботі колективу.

Тож, розглянута технологія керівництва учнівським музичним колективом, враховуючи варіанти музично-педагогічної роботи, спрямовує діяльність вчителя на творчий розвиток дітей, їх творчу самореалізацію у сумісному музикуванні, забезпечує поетапність педагогічної роботи та взаємозв'язок педагогічних функцій та методів для її реалізації.

Отже, яка б не була поставлена мета музичного навчання та виховання, для її досягнення у процесі праці з будь-яким учнівським колективом (чи в урочний, чи в позаурочний час), керівнику необхідно організовувати цікаву, захоплюючу зустріч дітей з музикою у творчій атмосфері занять, де панують взаєморозуміння та взаємоповага, де кожний з учасників може самореалізуватися, самовиразитися. Іншими словами, педагогічне керівництво учнівським музичним колективом є ситематизуючим, спрямо-вуючим та стимулюючим фактором музично-навчальної діяльності дітей, їх музичного розвитку та забезпеченням умов творчої самореалізації учнів у процесі сумісного музикування. Цей вид діяльності вимагає від вчителя-музиканта широкопрофільної підготовки за такими аспектами:

- *загальнопедагогічний* (знання педагогіки, психології, теорії розвитку учнівського колективу);
- *музичний* (музично-теоретичні знання, музичний тезаурус, володіння музичним інструментом, голосом, диригентськими навичками, методикою музичного навчання і виховання);
- *управлінський* (знання основ теорії управління; розуміння та доцільне використання функцій, методів керівництва; вміння впливати на колектив з метою забезпечення його діяльності, стимулювати його на виконання навчальних та виховних завдань, володіння технологією керівництва дитячим творчим колективом).

1.3. Критерії та показники готовності майбутнього вчителя до керівництва учнівськими музичними колективами

Для визначення стану підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності, ефективності і дієвості навчального процесу, перш за все, необхідно мати чітко окреслений "еталон" вимірювання, що відображає сутнісну характеристику предмета, який вивчається. Таким "еталоном" для порівняння реальних явищ у психолого-педагогічних дослідженнях визначаються науково обґрунтовані критерії, на основі яких можна прослідкувати динаміку процесів, що вивчаються, зосередити увагу на окремих недоліках та окреслити своєрідну схему педагогічної роботи у

конкретному напрямку. Тому розробка критеріїв стала найбільш відповідальним завданням пошукового етапу дослідження.

У сучасній музичній педагогіці науковці пропонують різні підходи до розробки критеріального апарату підготовки майбутнього вчителя музики, беручи за узагальнену одиницю виміру:

- художній та естетичний смак (Г.Падалка, А.Щербо);
- музичне сприйняття (О.Рудницька, О.Ростовський);
- культуру педагогічного спілкування (Т.Грищенко, Л.Побережна);
- музично-виконавську культуру особистості (Н.Згурська);
- естетичну спрямованість діяльності (Т.Левшенко).

Так, розглядаючи цілісну особистість майбутнього вчителя музики в єдності соціальних характеристик та враховуючи особливості музично-естетичного розвитку, Г.Падалка подає критерії сформованості естетичних ідеалів і смаків у вигляді трьох груп:

- 1) соціальні критерії;
- 2) професійно-педагогічні;
- 3) художньо-естетичні критерії [168].

З урахуванням існуючих підходів до параметрів вивчення музичної діяльності студентів, специфічних цілей і завдань педагогічної роботи на окремих її етапах, О.Рудницька виділяє три групи критеріїв сформованості музичного сприйняття:

- 1) ціннісні орієнтації майбутнього вчителя;
- 2) естетична оцінка студентами музичних творів;
- 3) критерії самооцінки студентами своїх різнобічних творчих виявів [207].

Досліджуючи процес формування естетичної спрямованості майбутнього вчителя музики, Т.Левшенко виділяє такі критерії:

- стійкий інтерес до естетичного аспекту педагогічної роботи та потреба в її оволодінні;
- глибокі теоретичні знання, уміння, навички;
- взаємодія з дітьми на основі намагання передати естетичний досвід;

- наявність загальних та художніх здібностей;
- естетична творча активність [125, 7].

В іншому аспекті визначає критерії розвиненості естетичної культури вчителя музики Л.Побережна, аналізуючи її сутність, зміст та функції:

- емоційно-естетична сприйнятливість;
- естетико-художня компетентність;
- адекватність оцінювальних підходів до художніх явищ;
- здатність до естетико-творчого самовираження в музично-педагогічній діяльності;
- наявність потреби у безперервному художньо-естетичному вдосконаленні [185, 8].

Деякі автори досліджень, визначаючи сформованість певних педагогічних умінь майбутнього вчителя музики, обмежуються критеріями, що характеризують змістовну та операційну складові діяльності, тобто, виділяють інформаційний та операційний критерії (І.Гринчук, С.Соломаха).

У контексті даного дослідження певний інтерес становлять педагогічні праці, де науковці розробляли критерії підготовленості майбутнього вчителя музики до спілкування з учнями та до керівництва навчально-виховним процесом у школі (Н. Андрієвська, Т.Грищенко, Н.Кравцова та ін.).

Так, досліджуючи процес формування культури педагогічного спілкування майбутнього вчителя з учнями як засобу гуманізації освіти в загально-освітній школі, Т.Грищенко виділяє такі критерії сформованості розглядуваного феномена:

- знання теорії педагогічного спілкування;
- мотиваційно-ціннісне відношення до культури педагогічного спілкування;
- наявність комунікативної спрямованості особистості;
- рівень сформованості колективу [65, 9].

Підготовленість студентів-випускників музично-педагогічних факультетів до музично-творчої діяльності в шкільних фольклорних колективах Н.Кравцова визначає за трьома групами критеріїв:

1) музично-естетична освіченість (знання у галузі музичного мистецтва; здатність до самостійного аналізу музичних творів; передача емоційно-ціннісного досвіду учням; компетентне керівництво формуванням в учнів навичок художнього сприйняття естетичних почуттів, музичного смаку);

2) художньо-естетична вихованість (ставлення до мистецтва, єдність розвиненої природної основи естетичного відношення і художньо-естетичної освіченості, в результаті якої в людині формується творча індивідуальність, що проявляється в естетичному ставленні до себе, до людей, до праці. Передбачає наявність художнього смаку, естетичного ідеалу, широких інтересів до мистецтва, повноцінного художньо-естетичного сприйняття, художньо-образного мислення, здатності до самостійної естетичної творчості);

3) активна професійна позиція (наявність інтересу й потреби в глибоких знаннях, особистісні якості, потреба передачі свого досвіду учням) [113, 8].

Хоча наведене обґрунтування критеріїв є досить детальним, вважаємо його дещо неоднорідним. Так, на нашу думку, при визначенні музично-естетичної освіченості, що передбачає різнобічну інформованість та здатність до накопичення знань, виокремлення показника "естетичних почуттів" є недоцільним, оскільки він відбиває емоційний бік діяльності суб'єкта, а отже - потребує окремої групи критеріїв.

Важливою передумовою визначення критеріїв підготовки вчителя музики для нашого дослідження стали праці Л.Кондрашової, А.Ліненко, В.Моляко, О. Мороза, В.Рибалка, В.Сластьоніна та ін. [108; 132; 151; 152; 173; 198], в яких автори метою підготовки майбутнього вчителя визначають формування його *готовності* до професійно-педагогічної діяльності. Розробка критеріального апарату в роботах цих дослідників ґрунтується на визначенні параметрів готовності студентів до педагогічної діяльності. Такий підхід беремо за основу у визначенні критеріїв та показників підготовки майбутнього вчителя до керівництва учнівськими музичними колективами.

Зазначимо, що поняття "готовність" увійшло в наукову літературу ще на початку ХХ століття, коли розроблялися окремі аспекти установки (Л.Ланге та ін.), і сьогодні все більш привертає до себе увагу науковців.

Розглядаючи це поняття з різних позицій, вчені визнають "готовність" суттєвою передумовою професійної діяльності людини, цілісним особистісним утворенням, яке має складну динамічну структуру.

В психологічних дослідженнях (М.Дьяченко, Л.Кандилович, М.Левітов, О. Ухтомський та ін.) поширений підхід, згідно якого "готовність" до діяльності трактується як певний психічний стан мобілізації усіх психофізіологічних систем людини, що забезпечують виконання певних дій. При цьому готовність до дії має такі смислові відтінки: "передстартовий стан" (М.Левітов), "оперативний спокій" (О.Ухтомський), "установка" (Д.Узнадзе), "цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, уміння, установки, настроєність на конкретну поведінку", "регулятор та передумова творчої діяльності" (М.Дьяченко, Л.Кандилович).

У науковій педагогічній літературі "готовність" трактується як "інтегральна властивість особистості, що обумовлена, перш за все, знаннями, уміннями, навичками" (К.Платонов), "сукупність професійно обумовлених вимог до вчителя" (В.Сластьонін), "передумова творчої педагогічної діяльності" (А.Ліненко). Виявляючи особливості цього поняття, педагоги-науковці визнають, що "готовність" є метою і результатом підготовки студентів у вузі (А.Капська, Л. Кондрашова, О.Мороз, Г.Троцько та ін.) і зосереджують увагу на виявленні дидактичних та виховних засобів, завдяки яким стає можливим формування даного феномена [108; 132; 153; 232].

Однак, Г.Балл застерігає від вузького розуміння "готовності" до професійної діяльності, зауважуючи, що "найчастіше тлумачать готовність, орієнтуючись на сукупність усталених вимог до професії... Проте, - на його думку, - слід дбати й про створення психологічних передумов, що відповідають

спрямованості технологічних і соціальних зрушень" [20, 34]. Вчений підкреслює пріоритет особистісного начала у відношенні до вузько професійного "концентрування інструментальних властивостей навколо мотиваційного ядра".

У дослідженнях готовності до педагогічної діяльності науковці сходяться на думці, що даний феномен характеризується складною динамічною структурою, компоненти якого тісно пов'язані між собою і взаємообумовлені, відображають придатність суб'єкта до професійної діяльності, його підготовленість, спрямованість на діяльність, психічний стан (Ф.Гоноболін, К.Дурай-Новакова, Л.Кондрашова, О.Мороз, В.Сластьонін, Г.Троцько та ін.).

Так, О.Мороз описує структуру готовності до педагогічної діяльності через наступні компоненти:

- *психологічна готовність* (потреба в педагогічній діяльності; усвідомлення необхідності відповідності своїх особистісних якостей вимогам діяльності; усвідомлена мотивація своїх прагнень до даної спеціальності);
- *теоретична підготовленість* до педагогічної діяльності;
- *практична готовність* до професії вчителя;
- *світогляд та загальна культура*;
- *необхідний рівень розвитку педагогічних здібностей*;
- *професійно-педагогічна спрямованість особистості вчителя* [153,122].

На думку В.Сластьоніна, в професійній готовності до педагогічної діяльності можуть бути виділені такі складові:

- *психологічна готовність* (сформована спрямованість на педагогічну роботу; установка на роботу в школі; наявність інтересу до предмета та потреба в самоосвіті; розвинуте професійне мислення);
- *науково-теоретична готовність* (наявність певного об'єму загальнополітичних, психологічних та спеціальних знань);
- *практична готовність* (наявність сформованих на належному рівні професійних умінь та навичок);
- *психофізіологічна готовність* (наявність відповідних передумов для оволодіння педагогічною діяльністю та відповідна до спеціальності сформованість професійно значущих особистісних якостей);
- *фізична готовність* (відповідність стану здоров'я і фізичного розвитку вимогам педагогічної професії) [173, 215].

З позицій особистісно-діяльнісного підходу розглядає структуру готовності майбутнього вчителя до діяльності Л.Кондрашова, виділяючи такі компоненти:

- *мотиваційний* (професійні установки, інтереси, бажання займатися педагогічною роботою);
- *морально-орієнтаційний* (професійний обов'язок і відповідальність, інтерес та любов до дітей, педагогічний такт, вимогливість, принциповість);
- *пізнавально-операційний* (педагогічний кругозір, професійна спрямованість пам'яті, уваги, сприйняття, мислення, уяви; педагогічні здібності, дії, операції, прийоми, необхідні вчителю для успішного виконання професійної діяльності);

-емоційно-вольовий (професійний оптимізм, ініціативність, наполегливість у вирішенні навчально-виховних завдань, самовладання, здібність до керівництва);

-психофізіологічний (професійна діловитість, працездатність, активність та саморегуляція, рівновага та витриманість); -оціночний (самооцінка своєї професійної підготовленості; відповідність вирішення професійних задач оптимальним педагогічним зразкам)[108, 215].

Аналізуючи структуру готовності майбутнього вчителя музики до професійної діяльності, Н.Андрієвська зазначає: "Готовність учителя музики до педагогічної діяльності інтегрує психічний (професійно-педагогічна спрямованість), науково-теоретичний (об'єм знань), практичний (сформованість потрібних умінь), психофізіологічний (сформованість професійно значущих якостей) компоненти, і залежно від виду діяльності (навчальної чи позанавчальної) вона доповнюється специфічним змістом і ті чи інші компоненти її структури стають провідними" [10, 8].

Враховуючи розглянуті вище підходи, можна стверджувати, що готовність як феномен є досить складним особистісним утворенням, котре забезпечує активний діючий стан суб'єкта, його професійну адаптованість у конкретних умовах, мобілізацію на виконання певної професійної діяльності. Як інтегральний показник результату професійної підготовки спеціаліста, готовність характеризується складною динамічною структурою. Вважаємо, що компонентний склад готовності майбутнього вчителя музики до керівництва учнівськими музичними колективами має віддзеркалювати сукупність особистісних показників (схильність до професії, наявність відповідних здібностей до даного виду діяльності, розуміння її специфіки, потяг до самовдосконалення) та технологічних (володіння ефективними стратегіями діяльності, узагальненими способами дій, що забезпечують вільну орієнтацію у відповідному предметному полі, творче застосування знань, умінь і навичок, тобто володіння технологією даної педагогічної діяльності).

Оскільки професійна готовність ґрунтується на специфіці певної діяльності, окреслимо характерні ознаки педагогічного керівництва музичними учнівськими колективами.

Дослідники проблем музичного виховання (Е.Абдуллін, Л.Арчажнікова, Г. Падалка, О.Рудницька, О.Ростовський, Л.Хлебнікова та ін.) неодноразово наголошували, що успішна діяльність вчителя музики неможлива без стійкого інтересу до професії, до мистецтва, без творчого пошуку самовдосконалення, бажання працювати з дітьми. Емоційно-захоплене ставлення особистості до музики має поєднуватися із розвитком відповідних знань і умінь, а отже включати художньо-естетичний світогляд майбутнього вчителя, загальну ерудицію, теоретичну обізнаність у галузі мистецтва, знання з історії музики, музичний тезаурус (активний фонд спеціальних знань); музично-виконавські вміння (володіння голосом, музичним інструментом, диригентським жестом), вміння співвідносити виконавську і вербальну інтерпретації музики; методичну підготовку, яка передбачає сформованість умінь визначати і застосовувати відповідно змісту і

завдань музичної освіти організаційних форм навчання і виховання учнів, методів, прийомів, засобів музично-педагогічної роботи.

Відповідність професії вчителя-музиканта передбачає наявність музичних та педагогічних здібностей: емоційне співпереживання та аналіз музики, асоціативне мислення, розвинений музичний слух, пам'ять, відчуття ритму; комунікабельність, спостережливість, емпатійність, здатність впливати на учнів, захоплювати їх музично-творчою діяльністю, використовуючи різнобічні впливи музики на особистість; креативність; рефлексивність. Комплекс зазначених здібностей, знань, умінь, навичок вчителя-керівника художнього колективу реалізуються через його активну творчу позицію, бажання розкривати учням своє особистісне бачення мистецького твору, намагання активізувати музично-творчу діяльність дітей, створюючи атмосферу взаєморозуміння на основі діалогу та полілогу, "відчувати" внутрішній світ школярів та стимулювати їх творче самовираження.

Визначаючи готовність майбутнього вчителя музики до керівництва учнівськими музичними колективами як цілісну ієрархічну систему, означені характеристики музично-педагогічної діяльності класифікуємо за структурними компонентами даної готовності.

Згідно з методологічним принципом провідної ролі мотивів у діяльності людини, стрижневим компонентом досліджуваної готовності визначаємо **мотиваційно-ціннісний**. "Діяльності без мотиву не буває,- пише О.Леонтьєв. - Немотивована діяльність – це діяльність, що не позбавлена мотиву, а діяльність із суб'єктивно прихованим мотивом" [126, 112]. У науковій літературі мотив розглядається як спонукання до дії, що пов'язане із задоволенням потреб суб'єкта [61,217]. Науковці наголошують, що саме мотив зумовлює цілеспрямовану поведінку людини, є складним механізмом, котрий "співвідносить вплив зовнішніх для особистості факторів діяльності з внутрішніми властивостями людини" (О. Леонтьєв), виступає "рушійною силою", "стартом" (П.Якобсон), "пусковим механізмом" (С.Сисоєва), "внутрішньою пружиною" (А.Петровський) і регулятором будь-якої діяльності [75; 86; 126; 158]. При цьому, вченими визнано, що мотивація пронизує всі структурні утворення особистості: її спрямованість, потреби, переконання, цілі, ідеали і смаки, характер, емоції, здібності, діяльність. Тож, саме мотивація, спонукаючи до дії, викликає активність особистості конкретного спрямування. У досліджуваній діяльності вона проявляється через інтерес до музично-педагогічної роботи загалом, бажання спілкуватися з дітьми, створюючи ситуації діалогової взаємодії засобами музичного мистецтва, прагнення організувати колективну музично-творчу діяльність школярів, знаходити оригінальні методи і прийоми педагогічного впливу, створювати творчу атмосферу занять та передавати учням свої музичні вміння, знання, навички, захоплюючи їх музикою.

Професійні інтереси, переконання та уподобання включає і категорія "ціннісні орієнтації". На погляд А.Здравосмислова, ціннісні орієнтації є стрижнем свідомості, вони визначають змістовну сторону спрямованості особистості і

виявляються у вибіркового ставленні до різних видів діяльності, становлять основу світогляду та мотивації життєвої активності [80]. Тому ціннісні орієнтації входять до складу мотиваційно-ціннісного компоненту готовності майбутнього вчителя як опора на загальнолюдські цінності (добра, справедливості, правдивості тощо), а також як естетична спрямованість та вибірковість індивідуальних уподобань у галузі музичного мистецтва (улюблені музичні твори, композитори, певні види музично-творчої діяльності).

Мотиваційно-ціннісний компонент, забарвлений особистісним смислом, створює основу для реалізації інших структурних складових даної готовності вчителя-музиканта. Він виступає внутрішньою передумовою прагнення до подальшого самовдосконалення, без чого неможливий справжній професіоналізм та майстерність.

Теоретична підготовленість студента до діяльності, його професійна інформованість та загальна ерудиція, а також рівні інтеріоризації (засвоєння) знань акумулюються у **змістовно-інформаційному** компоненті готовності майбутнього вчителя до керівництва учнівськими музичними колективами. Характеристиками цього компонента виступають знання з педагогіки, психології, музики, теорії управління, розуміння особливостей художньо-творчої діяльності в колективі та специфіки керівництва ним; естетична ерудиція, повнота музичного тезауруса. Саме професійні знання, що набуваються шляхом цілеспрямованого навчання, виступають передумовою успішної практичної дії.

Діяльність вчителя музики як керівника колективу неможлива без наявності в нього умінь трансформувати теоретичні знання у конкретну дійову форму. Будь-яка діяльність суб'єкта детермінована із середини, з боку його ставлень до світу, реалізується назовні у процесах поведінки, тобто, має внутрішні (мотиваційні, пізнавальні, регуляційні) і зовнішні характеристики (певні уміння та навички), що розкривають "компетентність" спеціаліста. Навички являють собою способи виконання дій, котрі внаслідок певних вправ стали автоматизованими. На основі знань та навичок формується фонд умінь людини - основи професійної майстерності. Зазначені положення дають можливість виокремити **операційно-дійовий** компонент готовності майбутнього вчителя музики. Він включає практичні музично-виконавські уміння і навички (володіння голосом, музичними інструментами, диригентсько-хоровими навичками), володіння вербальною та невербальною тех-нікою, прийомами та способами міжособистісного спілкування, методами та стилями керівництва, професійним спрямуванням уваги, вмінням організувати діяльність учнів, а також свою власну роботу.

Операційно-дійовий компонент готовності вчителя-керівника, в свою чергу, реалізується в процесі активізації емоційно-вольової сфери особистості. Слід зазначити, що емоційна забарвленість пронизує всі ланки педагогічної роботи вчителя мистецького профілю. Керівник дитячого музичного колективу повинен, перш за все, захоплювати учнів мистецькою діяльністю, а отже, вміти створювати особливе творче середовище емоційної відкритості, окриленості, натхнення. Тому обираємо окремим складником готовності до керівництва учнівськими

музичними колективами **емоційно-вольовий** компонент, що забезпечує емоційну сприйнятливність, адекватність емоційного реагування на музику, емпатійність, вміння впливати на колектив та відчувати аудиторію, натхненність, а також наполегливість, емоційну сталість, витримку, рішучість, толерантність, загальну настроєність на нові ситуації та вміння створювати творче середовище емоційної відкритості, доброзичливості на основі діалога та полілога, внутрішню готовність до творчого вирішення професійних завдань.

В сучасній педагогіці стало загальноновизнаним, що професійна діяльність вчителя буквально пронизана рефлексивними процесами [47; 81; 118; 160; 206]. Вчитель має будувати своє керівництво діяльністю учнів, усвідомлюючи їх "внутрішній світ" з тим, щоб його поглиблювати і розвивати, а відтак, постійно осмислювати та аналізувати свої дії. Тож, особливо важливий компонент готовності - **рефлексивно-аналітичний**, що включає самосвідомість керівника (здатність осмислювати свою педагогічну діяльність, будувати навчальний процес у відповідності з можливостями, інтересами та зацікавленістю школярів), самооцінку своєї професійної підготовки та прагнення до самовдосконалення; вміння адекватно та обгрунтовано оцінювати діяльність колективу, аналізувати музичні твори, критично ставитися до власного досвіду спілкування з музикою. Даний компонент включає особливу рефлексивну позицію вчителя як регулятора музично-творчої діяльності. Адже усвідомлення своїх можливостей, намагань, осмислення своїх педагогічних дій та оцінювання їх ніби ззовні, прогнозування розвитку педагогічної ситуації є важливим показником й умовою формування педагогічної готовності. "Рефлексивні дії вчителів мистецьких дисциплін, - зазначає В. Орлов, - це творча інтерпретаційна версія твору мистецтва, підходів до нього з метою розкриття теми уроку, урахуванням рівня готовності учнів до естетичного сприйняття, настроїв і уподобань, це і художньо-педагогічна імпровізація, творче осяяння у репетиційному процесі під час позакласних занять з учнівськими художніми колективами" [160, 133].

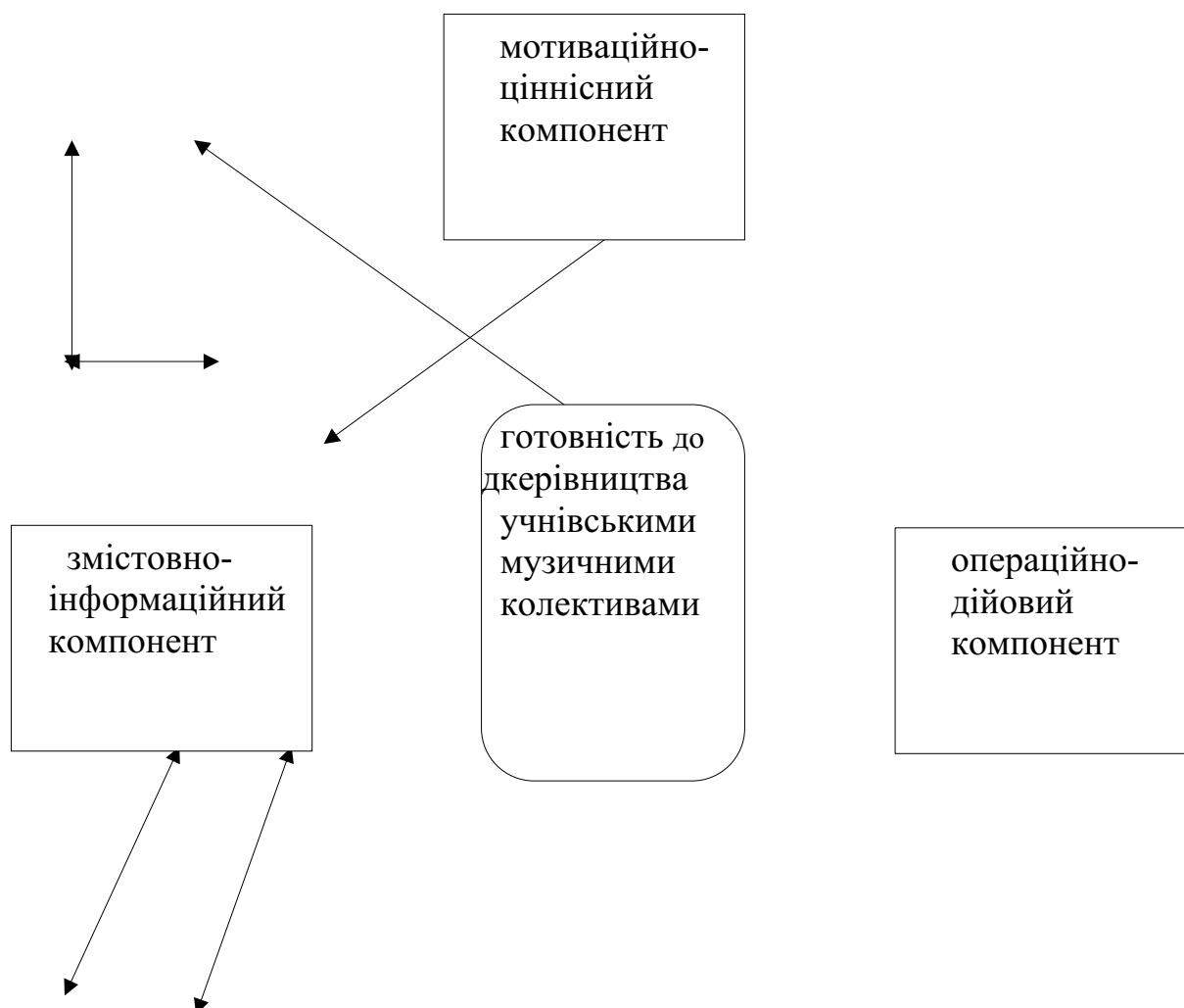
Тож, музикант-керівник у процесі планування, організації музично-творчої діяльності колективу повинен урахувати вікові та індивідуальні особливості учнів, їх реальні можливості, а також інтереси, музичні уподобання а отже, намагаючись зрозуміти внутрішній світ дітей, визначити яку інформацію їм дати. "Вчитель не просто ставить перед собою деякі педагогічні цілі, а намагається, щоб ці цілі були внутрішньо прийняті учнями. Вчитель не просто розробляє способи досягнення цих цілей, а й створює умови для того, щоб ці способи були засвоєні учнями. Вчитель не просто оцінює результати діяльності учнів, а й формує в учнів здібності до самооцінки" [118, 42].

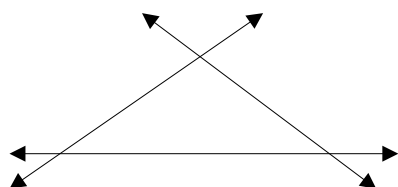
Таким чином, на основі викладених матеріалів визначаємо, що метою і завданням підготовки майбутнього вчителя у вищому навчальному закладі є формування його готовності до професійної діяльності. Готовність вчителя до керівництва учнівськими музичними колективами має 5-компонентну структуру і містить такі складники: *мотиваційно-ціннісний; змістовно-інформаційний; операційно-дійовий; емоційно-вольовий; рефлексивно-аналітичний.*

Визначена структура готовності майбутнього вчителя до керівництва учнівськими музичними колективами представлена схемою 1.2.

Структура готовності майбутнього вчителя до керівництва музичними колективами

Схема 1.2





емоційно-
вольовий
компонент

рефлексивно-
аналітичний
компонент

Відповідно до представленої структури готовності, виділяємо 5 аналогічних **критеріїв** сформованості даного феномена, кожен з яких має свої показники.

До показників **мотиваційно-ціннісного** критерію відносяться: мотиваційна спрямованість на музично-педагогічну діяльність з учнівським колективом; ціннісні орієнтації; спрямованість на розкриття індивідуальності учнів у колективній музично-творчій діяльності.

Показниками **змістовно-інформаційного** критерію визначаємо: наявність необхідного об'єму музично-теоретичних знань; розуміння психологічних особливостей дітей, особливостей колективної діяльності; усвідомлення технології керівництва.

Показниками **операційно-дійового** критерію вважаємо: вміння трансформувати теоретичні знання в конкретній дійовій формі; організаторські вміння; визначення та використання адекватних ситуації стилів керівництва та ефективних методів музично-педагогічної роботи.

Показники **емоційно-вольового** критерію є: емоційний вплив на колектив, вміння захоплювати учнів музичною творчістю; створення в колективі творчого середовища емоційної відкритості, доброзичливості на основі співтворчості, полілога; емоційна сталість, витримка, артистизм.

Показники **рефлексивно-аналітичного** критерію: самосвідомість керівника (здатність осмислювати свою педагогічну діяльність, будувати навчальний процес у відповідності до інтересів та можливостей учнів); самооцінка; прагнення до самовдосконалення, самоактуалізації.

Визначену критеріальну структуру готовності майбутнього вчителя до керівництва учнівськими музичними колективами подаємо у таблиці 1.1.

Критерії та показники готовності студентів до керівництва учнівськими музичними колективами

КРИТЕРІЇ	ПОКАЗНИКИ
Мотиваційно-ціннісний	<ol style="list-style-type: none"> 1. Мотиваційна спрямованість на майбутню музично-педагогічну діяльність з учнівським колективом. 2. Ціннісні орієнтації. 3. Орієнтація на розкриття індивідуальності учнів, їх самореалізацію у колективному музикуванні.
Змістовно-інформаційний	<ol style="list-style-type: none"> 1. Наявність необхідного об'єму музично-теоретичних знань. 2. Знання психологічних особливостей дітей, їх взаємин, особливостей колективної музичної діяльності. 3. Розуміння технології керівництва.
Операційно-дійовий	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вміння трансформувати знання в комунікативно-дійову форму. 2. Організаторські вміння. 3. Вміння визначати стиль, методи, прийоми керівництва.
Емоційно-вольовий	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вміння впливати на колектив, захоплювати музичною творчістю. 2. Вміння створювати в колективі творче середовище емоційної відкритості, доброзичливості, співтворчості на основі діалога. 3. Емоційна сталість, витримка, артистизм.
Рефлексивно-аналітичний	<ol style="list-style-type: none"> 1. Самосвідомість керівника (здатність осмислювати свою педагогічну діяльність, будувати навчальний процес у відповідності до можливостей та зацікавленості учнів та мети навчальної діяльності). 2. Самооцінка. 3. Прагнення до самовдосконалення, самоактуалізації.

Таким чином, визначені на основі аналізу змістової сутності й специфічних особливостей готовності майбутнього вчителя музики до керівництва учнівськими музичними колективами критерії та показники дають можливість діагностувати рівні сформованості досліджуваного феномена.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

На основі теоретичного аналізу професійної підготовки майбутнього вчителя музики встановлено, що керівництво учнівськими музичними колективами є ваговою складовою його педагогічної діяльності як в урочній, так і в позаурочній роботі.

Згідно сучасних педагогічних підходів гуманізації навчального процесу, керівництво діяльністю учнів визначається як двосторонній творчий процес, в

якому педагогічний вплив учителя поєднується з ініціативою, самостійністю дітей у діалогічній взаємодії.

Керівництво учнівським музичним колективом у дослідженні розглядається з позицій створення та використання педагогічних умов для стимулювання творчого самовираження дітей у процесі їх сумісного музикування. Такими умовами визначено: широке залучення учнів до активного музикування; використання різних жанрів музики, враховуючи вікові особливості дітей; досягнення усвідомлення учнями післядії музики, що об'єднує евристичне з гедоністичним; створення ситуацій естетичних переживань; опора на існуючий досвід дітей у спілкуванні з мистецтвом, урахування їхніх інтересів, запитів; розвиток естетичного смаку через спілкування з високохудожніми музичними творами; розширення естетичних почуттів шляхом створення ситуацій новизни сприйняття музичних творів; визнання за учнями права на власні судження з приводу мистецтва, пошук власної інтерпретації музичних творів, власне творення; створення проблемних ситуацій, що стимулюють уяву, фантазію, обговорення мистецьких вражень; забезпечення свободи дій, що передбачають психологічну захищеність від утиску, емоційну відкритість; широке використання рефлексії у міжособистісному полілозі; спрямування естетичних вражень на діалог з самим собою, рефлексивний аналіз власних дій; емпатійне відчуття внутрішнього світу іншого через інтерпретацію музичних творів; високий авторитет керівника та його особлива позиція як натхненника і координатора сумісної музичної діяльності з учнями, які визнаються рівноправними учасниками взаємодії.

Для конкретизації змістових і процесуальних сторін керівництва учнівськими музичними колективами розроблено і обґрунтовано **принципи** педагогічної роботи вчителя-керівника: *використання різнобічного впливу музики на особистість; стимулювання потреби дітей у музичних заняттях; стимулювання творчої активності учнів; діалогічної взаємодії та полілогу.*

На основі функціонального аналізу діяльності керівника учнівського музичного колективу узагальнені його дії, що виражаються у **змістовно-інформуючій, спрямовуючо-коректуючій, спонукально-стимулюючій функціях**.

Ґрунтуючись на положеннях особистісно орієнтованого підходу організації навчально-виховного процесу у дослідженні визначено особистісно орієнтовану **технологію** керівництва учнівськими музичними колективами згідно етапів педагогічної роботи (планування, організації і управління, контролю та оцінювання), яка забезпечує послідовне виконання керівницьких функцій, застосування методів (репродуктивних та творчих) у відповідності змісту роботи кожного етапу та уможливорює творче самовираження та самореалізацію кожного учня у сумісному музикуванні.

Розроблена теоретична модель **готовності** майбутнього вчителя до керівництва учнівськими музичними колективами, що визначається інтегральним показником підготовленості спеціаліста. Структура досліджуваної готовності охоплює цілісну ієрархічну систему взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-ціннісного, змістовно-інформаційного, операційно-дійового, емоційно-вольового

та рефлексивно-аналітичного.

На основі змістових параметрів готовності до керівництва учнівськими музичними колективами розроблені **критерії та показники** її сформованості у майбутніх вчителів музики:

- *мотиваційно-ціннісний критерій*. Його характеризують показники: мотиваційна спрямованість на діяльність з учнівським музичним колективом; ціннісні орієнтації; спрямування на розкриття індивідуальності учнів, їх самореалізацію у колективному музикуванні;

- *змістовно-інформаційний критерій*. Його показниками виступають: необхідний об'єм музично-теоретичних знань; знання психологічних особливостей дітей, їх взаємин у колективі; розуміння специфіки колективної музичної діяльності;

- *операційно-дійовий критерій*. Містить такі показники: вміння трансформувати знання в комунікативно-дійову форму; організаторські вміння; вміння визначати стиль, методи, прийоми керівництва у конкретній ситуації;

- *емоційно-вольовий критерій*. Показниками його є: вміння емоційно впливати на колектив, захоплювати дітей музичною творчістю; створення середовище емоційної відкритості, доброзичливості, співтворчості на основі полілога; емоційна сталість, витримка, артистизм;

- *рефлексивно-аналітичний критерій*. Показники його: самосвідомість (здатність осмислювати свою діяльність, будувати навчальний процес у відповідності до можливостей учнів та мети діяльності); самооцінка; прагнення до самовдосконалення, самоактуалізації.

Визначена критеріальна структура готовності майбутнього вчителя до керівництва учнівськими музичними колективами дає змогу визначення рівнів сформованості досліджуваного феномена.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО КЕРІВНИЦТВА УЧНІВСЬКИМИ МУЗИЧНИМИ КОЛЕКТИВАМИ

2.1. Педагогічна діагностика готовності майбутніх вчителів до керівництва учнівськими музичними колективами

Для визначення вихідного стану готовності майбутнього вчителя до керівництва учнівськими музичними колективами було проведено констатуючий експеримент, що охопив студентів випускних курсів музично-педагогічних факультетів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Мелітопольського державного педагогічного університету, Рівненського державного гуманітарного університету, Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (всього 202 особи). Такий вибір респондентів дав підстави визначити не лише загальний рівень готовності студентів до керівницької педагогічної діяльності, а й чинники, що є спільними та відмінними у підготовці майбутніх учителів в умовах вищої педагогічної освіти навчальних закладів різних регіонів України.

Констатуючий експеримент включав такі завдання:

- виявити у студентів музично-педагогічних факультетів наявність визначених структурних компонентів готовності до керівництва музичними колективами учнів (мотиваційно-ціннісного, змістовно-інформаційного, операційно-дійового, емоційно-вольового, рефлексивно-аналітичного);
- з'ясувати особливості їх прояву згідно виділених критеріїв;
- встановити типові ускладнення, що виникають під час керівництва мистецькими колективами дітей;
- визначити рівні готовності майбутніх учителів до керівництва учнівськими музичними колективами.

Констатуючий експеримент було розподілено на три взаємопов'язані етапи.

Перший етап передбачав визначення ступенів сформованості мотиваційно-ціннісного та змістовно-інформаційного критеріїв готовності студентів за показниками мотивації вибору професії, спрямованості на діяльність з учнівським колективом, ціннісних орієнтацій, обізнаності у галузі керівництва дитячим музичним колективом. На даному етапі діагностування застосовувалися методи бесід, анкетування, усного та письмового опитування.

Зважаючи на те, що визначальним компонентом (та, відповідно, критерієм) готовності вчителя до діяльності було виділено *мотиваційно-ціннісний*, який акумулює спрямованість особистості, систему спонукань до діяльності, ціннісні орієнтації, першочерговим завданням стало виявлення особливостей прояву показників цього критерія.

Відомо, що існують різні підходи до вивчення особливостей педагогічної спрямованості. Так, А.Маркова визначає стійку педагогічну спрямованість як прагнення стати, бути і залишатися вчителем [144, 34]. Н.Гузій пропонує з'ясувати професійно-педагогічну спрямованість у "стійких мотивах педагогічної діяльності, установках вчителя, відносно незалежних від ситуації" [66, 8]. Н. Кузьміна визначає істинну педагогічну спрямованість через стійку мотивацію формування особистості учня засобами навчального предмета, прагнення конструювати його викладання з розрахунком на потреби учнів у знаннях [116]. А. Петровський, М.Ярошевський розглядають спрямованість через "сукупність

стійких мотивів, що орієнтують діяльність особистості" [191].

З огляду на різні наукові підходи до вивчення професійної спрямованості, діагностування зазначеного феномена здійснювалось через вивчення мотивів вибору професії майбутніх вчителів та спрямування їх на діяльність керівника учнівського музично-творчого колективу.

Діагностування *мотивації* студентів музично-педагогічних факультетів (що є показником визначеного мотиваційно-ціннісного критерію готовності майбутніх вчителів до керівництва учнівськими музичними колективами) проводилося за допомогою методики "незакінчених речень" Д.Сакса у відповідній модифікації, яка ґрунтується на припущенні, що цілі відображають мотиви [38,104]. Дана методика ґрунтується на розвитку у респондентів асоціацій словесного тексту і відноситься до групи проєктив-них методик дослідження особистості.

Студентам пропонувалася серія незакінчених речень, кожне з яких складалось з одного або декількох слів. Речення вони мали закінчити за своїм розсудом. Фрази формулювались таким чином, щоб стимулювати досліджуваних на відповіді, що відносяться до властивостей особистості, котрі вивчаються. (Додаток А).

Всім досліджуваним студентам були роздані бланки з 10-ма незакінченими реченнями, умовно поділеними на 3 тематичних блоки. Перший блок речень передбачав визначення ставлення опитуваних до образу вчителя музики. Другий спрямовувався на з'ясування мотивів щодо навчання на музично-педагогічному факультеті. Третій блок визначав міру спрямованості студентів на керівництво музично-творчими учнівськими колективами у майбутній педагогічній діяльності, їх орієнтацію на формування творчої індивідуальності учнів.

Отримана вербальна інформація дала можливість констатувати, що не у всіх студентів, які навчаються на музично-педагогічних факультетах, є позитивне ставлення до професії вчителя музики. На жаль, не всі вони мають бажання в майбутньому працювати з дітьми. Лише 39% опитаних студентів вважають своїм покликанням професію вчителя музики, а діяльність керівника учнівського музичного гурту - творчою та захоплюючою.

За даними опитування, найбільш привабливим у діяльності вчителя музики для студентів виявилось:

- можливість творчого самовираження (49 %);
- естетична спрямованість діяльності (39 %)
- керівництво музично-виконавською діяльністю школярів (12 %)
- творча самореалізація у музикуванні (7%).

Отже, на керівництво колективною музичною діяльністю учнів орієнтується лише невеликий відсоток опитуваних (12%), а творчу самореалізацію у колективному музичному виконавстві виділили 7% всіх опитуваних.

Мотиви навчальної діяльності студентів також різняться за змістом. Так, для більшості студентів музично-педагогічного факультету НПУ ім. М. Драгоманова навчання пов'язане з такими аспектами:

- бажанням здобути вищу освіту (91 %);
- прагненням отримати професію (80 %);
- намірами отримати глибокі знання у галузі музичного мистецтва (62%);
- прагненням проявити себе у виконавській діяльності (25 %);
- бажанням досягти успіхів у майбутній педагогічній роботі (22 %);
- стремлінням стати високопрофесійним вчителем-музикантом (12%);
- можливістю реалізації власних ідей, творчих задумів (15 %);
- бажанням батьків (15 %);
- прагненням самовдосконалення, самоствердження (13 %);
- намірами дістати "легку роботу" (12 %);
- бажанням краще влаштуватися у житті (12 %);
- з ситуаційною необхідністю (недостатність музичної підготовки до вступу в консерваторію тощо) – 10 %.

Констатуючий експеримент показав також низький відсоток студентів університетів, що орієнтуються на професійне самовизначення вчителя музики у якості керівника музично-творчого колективу учнів (4 % опитаних).

Стійкістю та розвиненістю професійної мотивації відмічаються відповіді невеликої групи респондентів (32 %).

За відповідями опитуваних, в майбутньому бажають працювати у школі 45% студентів.

Через 10 років уявляють себе високопрофесійним вчителем музики лише 30%.

Вбачають свою професію у галузі музичного виконавства, не пов'язуючи з педагогічною роботою – 26 % студентів. Таким чином, всі отримані відповіді респондентів розподілились на три групи.

До першої групи було віднесено інформацію, яка не мала позитивної мотивації щодо професійного становлення вчителя музики; навчання студентів на музично-педагогічному факультеті пов'язане переважно із зовнішніми спонукуваннями або ситуаційною необхідністю (40 %).

Другу групу складали відповіді з позитивним ставленням до діяльності вчителя музики в цілому, відносною розвиненістю мотивів навчання на музично-педагогічному факультеті, але браком стійкої мотивації на діяльність керівника учнівського музично-творчого колективу (48 %).

Третю групу становили відповіді, котрі відображали прагнення студентів стати високопрофесійним вчителем музики та керівником шкільного музично-творчого колективу; характеризуються розвиненістю мотивів навчання, їх стійкістю, позитивним забарвленням (12 %).

Таким чином, за показником мотиваційної спрямованості на діяльність з учнівським музичним колективом був зафіксований досить низький рівень. З метою підтвердження цих даних та визначення факторів, котрі зумовлюють мотивацію і забезпечують стійкість особистості, особливості її поведінки та послідовність у діях, було проведено анкетування на визначення *ціннісних орієнтацій* майбутніх учителів. Адже саме ця категорія становить основу мотивації життєвої активності, передає професійні інтереси, вибірковість уподобань і є основним проявом спрямованості особистості.

Ціннісні орієнтації майбутніх учителів визначалися за структурою А. Здравосмислова [80], яка містить такі компоненти:

емоційний (характеризує особистісне ставлення суб'єкта до цінностей);
когнітивний (містить його обізнаність);
поведінковий (визначає конкретні дії людини у тій чи іншій ситуації).

На основі даного підходу була розроблена анкета щодо визначення ціннісних орієнтацій студентів у галузі музичного виховання. Запитання також умовно поділялися на 3 блоки і були спрямовані на визначення:

- 1) індивідуальних уподобань, смаків майбутніх вчителів музики у галузі музичного мистецтва (емоційний компонент);
- 2) музично-естетичної ерудиції респондентів, рівня їх знань у галузі музичного виховання та керівництва колективною музично-творчою діяльністю учнів (когнітивний компонент);
- 3) характеру вибірковості дій у керівництві музично-творчою діяльністю учнів (поведінковий компонент). (Додаток Б).

Результати цього анкетування також було диференційовано за трьома групами.

Першу групу (низький рівень) склали *емоційно-інтуїтивні* відповіді, що характеризувалися щирістю висловлювання, наявністю зацікавленості до керівництва дитячим музично-творчим колективом. Проте, фрагментарна теоретична обізнаність, низький рівень музично-естетичної ерудиції, суб'єктивність суджень вносили у відповіді хаотичність та неузгодженість, необґрунтованість у виборі керівницьких дій. Кількість відповідей цієї групи становила 44 % опитуваних.

Другу групу (середній рівень) об'єднували *стереотипно-аналітичні* судження, які базувалися на певних спеціальних знаннях. Однак, студенти цієї групи користувалися лише загальноживаними висловами стосовно музичного виховання та колективної музично-творчої діяльності, не виражаючи власних міркувань про смислову та естетичну спрямованість даних категорій. Констатуючи поширені форми ціннісних суджень, вони не висловлювали власних міркувань щодо дієвості музичного мистецтва на формування особистості учнів, а також зацікавленості музично-педагогічною керівницькою діяльністю. Таких суджень зафіксовано 52 %.

До третьої групи були віднесені відповіді *споглядально-творчого* характеру, в яких виявлена теоретична підготовленість студентів до професійної діяльності та емоційно-суб'єктивне осмислення керівницької діяльності вчителя музики. Таких відповідей - 4 %.

Проведення анкетування сприяло також виробленню уявлення про ступінь вираження 3-го показника мотиваційно-ціннісного критерію - спрямованості на підтримку творчої самореалізації учнів.

На підтвердження даних анкетування, студентам було запропоновано дати відповіді на запитання: "У чому виражається творчість учнів на музичних заняттях?", "Що таке "самореалізація" особистості?", "Чи має місце прояв індивідуальності у колективному музичному виконавстві?".

Відповідаючи на ці питання, студенти керувалися, переважно інтуїтивними міркуваннями щодо творчості на музичних заняттях. Підкреслюючи важливість індивідуальних характеристик творчого процесу, не вбачали при цьому ролі педагогічного керівництва.

Тож, емоційно-інтуїтивних відповідей (1 рівень) виявилось найбільше - 49 % ; стереотипно-аналітичних (2 рівень) - було зафіксовано 43%; споглядально-творчих (3 рівень) - 8 %.

За узагальненими результатами цих опитувань, студентів було розподілено за рівнями прояву мотиваційно-ціннісного критерію на низький, середній, високий.

Зведені результати представлені у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Розподіл студентів за рівнями вираження мотиваційно-ціннісного критерію

Показники критерію	Рівні вираження показників критерію					
	низький		середній		високий	
	абс	%	абс	%	абс	%
мотиваційна спрямованість	81	40,09	96	47,5	25	12,3
ціннісні орієнтації	89	44,05	104	51,48	9	4,5

спрямованість на підтримку творчої самореалізації учнів	98	48,5	88	43,6	16	7,9
---	----	------	----	------	----	-----

Отримані результати дозволили зробити висновок, що студенти недостатньо орієнтуються в питаннях керівництва дитячим творчим колективом; між системою засвоєних понять з музичної педагогіки та особистісним ставленням до майбутньої педагогічної діяльності керівника музичного учнівського колективу існує певний розрив, що призводить до формального повторення стереотипних суджень про виховне значення музичного мистецтва, закономірності його впливу на духовний розвиток особистості, види колективної музично-творчої діяльності учнів та роль керівництва колективною мистецькою діяльністю школярів.

Вивчення другого (змістовно-інформаційного) компоненту готовності студентів до керівництва учнівськими музичними колективами передбачало з'ясування необхідного об'єму музично-теоретичних знань; міри розуміння особливостей колективної музичної діяльності, психологічних характеристик взаємин дітей; визначення рівня знань з питань керівництва.

Визначення рівня теоретичної обізнаності та інформованості майбутніх учителів у галузі керівництва дитячим мистецьким колективом проводилося за допомогою розробленого опитувальника (Додаток В).

Слід зазначити, що, відповідаючи на питання, студенти досить щиро висловлювали свої власні думки щодо музично-виховного процесу у школі, демонстрували певний рівень обізнаності у загальних питаннях методики організації музичних занять у школі. Проте з питань керівництва учнівським колективом отримані відповіді були переважно емоційно-інтуїтивного типу.

На підтвердження цих даних досліджуваним студентам було запропоновано письмово визначити сутність понять "керівництво музичною діяльністю учнів", "функції керівництва", "методи керівництва", "стиль керівника", "учнівський колектив", розкрити етапи становлення дитячого творчого колективу. Зміст відповідей передбачав отримання результатів за змістовно-інформаційним критерієм.

На жаль, отримані результати засвідчили, що майбутні вчителі недостатньо обізнані у питаннях керівництва та управління дитячим колективом і не вбачають у цій діяльності важливого фактора музично-виховної роботи вчителя музики. Так, переважна більшість респондентів відмовлялась відповідати на запитання, "керівництво музичною діяльністю учнів" часто пов'язувалося із проведенням уроків та гурткової роботи. В результаті обробки отриманих даних було виявлено: *невірних* відповідей 145, що становило 71,7% опитаних; *неповних* - 55, що відбивало 27,2%; *відносно повних* - 2, що становило 0,9% опитаних студентів. Ці

дані підтверджувалися у ході усних бесід із студентами.

Результати визначення рівнів прояву змістовно-інформаційного компоненту готовності майбутніх вчителів до керівництва музичними колективами подано у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Розподіл студентів за рівнями вираження змістовно-інформаційного критерію

Показники критерію	Рівні вираження показників критерію					
	низький		середній		високий	
	абс	%	абс	%	абс	%
музично-теоретичні знання	54	26,7	114	56,4	34	16,8
знання особливостей колективної творчої діяльності	108	53,4	69	34,1	25	12,3
знання сутності керівництва	145	71,7	55	27,2	2	0,9

Другий етап констатуючого діагностування був спрямований на з'ясування рівня розвитку у майбутніх вчителів музики вмінь та навичок керівництва колективною музичною діяльністю за показниками *операційно-дійового* та *емоційно-вольового* критеріїв. Цей етап діагностування проводився в умовах роботи студентських музично-творчих колективів: хору, оркестру, ансамблю скрипалів, ансамблю бандуристів.

Групі випробуваних, що складалась з 10 студентів, пропонувалося розучити з хором музичний твір з шкільного репертуару. Для виконання цього завдання були визначені твори "Цвіт землі" (музика О.Злотника, вірші М. Сингаївського), "Весна" (музика Ж.Колодуб, слова Д.Павличка), "Жменька сонця" (музика Б.Фільц, слова Й.Фиштика). Досліджувані повинні були попередньо підготуватися, аби добре орієнтуватися у хоровій партитурі, вільно володіти музичним супроводом. Працювати з хором мали по черзі, змінюючи один одного через 5-6 хвилин. Кожному студенту необхідно було з'ясувати вихідний стан розучування; окреслити реальні завдання роботи; організувати колектив на її виконання; скоординувати діяльність окремих груп-партій; зіставити якість досягнутого виконання з належним рівнем.

Таку ж роботу було проведено з групою студентів в умовах роботи інструментального колективу (оркестру народних інструментів, ансамблю скрипалів, бандуристів). Дане завдання майбутні вчителі виконували, розучуючи нескладні інструментальні музичні твори, що включали, переважно, обробки народних пісень.

Оцінювати рівень керівницьких умінь випробуваних (за показниками операційно-дійового та емоційно-вольового критеріїв) пропонувалось своєрідній комісії - студентам із групи респондентів, за 10-бальною шкалою, що включала такі рівні: низький (1-4 бали), середній (5-7 балів), високий (8-10 балів). Оцінювалися такі показники:

- *вміння трансформувати знання в комунікативно-дійову форму роботи* (гідно представити себе колективу; встановити первинний контакт; визначити реальні завдання роботи; вербальна техніка, музичний тезаурус; невербальна техніка, виразність дій; вміння оцінити досягнуті результати за даний час роботи та зіставити їх з належним рівнем);

- *організаторські вміння* (організація колективу на музично-виконавську роботу, керівництво його роботою; вміння розподіляти увагу на різних аспектах роботи, виділяючи найбільш важливі; координування звучання окремих груп-партей, окремих виконавців та колективу в цілому);

- *вміння визначати стиль, методи, прийоми керівництва* (визначення адекватного стилю керівництва з даним колективом у конкретній ситуації; виявлення недоліків виконання даного музичного твору та визначення методів та прийомів їх подолання; впевненість, самовладання).

Склад експертів у цьому завданні постійно змінювався, що дало можливість всім досліджуваним студентам взяти участь в обговоренні. Результати оцінювання групою експертів своїх партнерів виявилися досить невисокими. Середній бал коливався між 4,5-6 балами.

Отримані результати представлені у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Розподіл студентів за рівнями вираження операційно-дійового критерію

Показники критерію	Рівні вираження показників критерію					
	низький		середній		високий	
	абс	%	абс	%	абс	%
вміння трансформувати знання в дійову форму	15	37,5	19	47,5	6	15

організаторські вміння	18	45	18	45	4	10
вміння визначати стиль та методи керівництва	20	50	16	40	4	10

За отриманими результатами, можна констатувати, що студенти, володіючи певною обізнаністю у роботі з музичним колективом, зазнають труднощів у встановленні контакту з ним, керівництві його роботою; більшість досліджуваних не розподіляють увагу на різних аспектах роботи, не визначають стиль та методи керівництва (50 %).

Для визначення рівнів та особливостей прояву *емоційно-вольового* критерія готовності студентів досліджуваної групи, були залучені всі учасники студентських музичних колективів (хору, оркестру, інструментальних ансамблів), де проводилася експериментальна робота. Їм були роздані опитувальні листи, де пропонувалося оцінити також за 10-бальною шкалою рівень вираженості емоційно-вольового критерію кожного з групи "керівників" за такими показниками:

- рівень емоційного впливу "керівника" на колектив; його вміння захоплювати колектив роботою; динамічність, виразність поведінки;
- емоційна виразність, відкритість поведінки; емпатійне відчуття колективу та вміння налагодити з ним діалог; артистизм.
- самовладання, вміння "тримати себе в руках", психологічна стабільність.

Емоційно-вольовий критерій респондентів був оцінений студентським колективом у середньому в 3-5 балів. Низькими оцінками експертів були відзначені динамічність і виразність поведінки, емоційний вплив "керівника" на колектив, а також самовладання.

Спостереження за групою респондентів також підвели до висновку, що більшість студентів виявилися не готовими до емпатійного відчуття аудиторії, діалогової взаємодії.

Результати визначення рівнів прояву емоційно-вольового компонента готовності майбутніх вчителів до керівництва учнівськими музичними колективами представлено у таблиці 2.4.

Розподіл студентів за рівнями вираження емоційно-вольового критерію

Показники критерію	Рівні вираження показників критерію					
	низький		середній		високий	
	абс	%	абс	%	абс	%
емоційний вплив на колектив	21	52,5	17	42,5	2	5
емоційна виразність, відчуття аудиторії	20	50	18	45	2	5
емоційна сталість, самовладання	21	52,5	16	40	3	7,5

Представлені у таблиці дані дають підстави зробити висновок, що в цілому студенти зазнають серйозних труднощів у керівництві музичним колективом. Перш за все, це стосується психологічної невідповідності їх до діяльності керівника музичного гурту. Під час експериментальної роботи випробувані не могли на належному рівні організувати не тільки діяльність колективу, а й свою власну поведінку. Спостереження за роботою досліджуваних дають підстави стверджувати, що значних труднощів у роботі з музичним колективом "керівники" зазнавали також через відсутність умінь розподіляти увагу на різних аспектах роботи. Студенти не розуміють "природу" аудиторії і не володіють уміньми підібрати стиль керівництва відповідний до ситуації. Вони також відчують психологічний дискомфорт та серйозні труднощі при оцінюванні проведеної роботи.

На з'ясування рівнів прояву *рефлексивно-аналітичного* компонента та самостійності і творчості в педагогічній роботі студентів-керівників був спрямований *третій етап* констатуючого експерименту, який проходив в умовах педагогічної практики (ЗОШ № 264 та № 211, Дитячий оздоровчо-екологічний центр Мінського р-ну м.Києва).

На даному етапі першим завданням для досліджуваних студентів стало: визначення особливостей навчально-виховної роботи з учнями молодшого, середнього та старшого віку у різних музичних колективах (вокальних та інструментальних ансамблях); складання репертуару для молодшої та старшої груп вокального ансамблю, фольклорного гурту, ансамблю народної музики.

Слід зазначити, що більшість студентів досить сумлінно і творчо виконали запропоновані завдання. Так, при визначенні вікових особливостей учнів, студенти активно обмінювалися враженнями від зустрічей з різними групами дітей. Вони

відзначали емоційність реагування на музику молодших школярів, їх потребу у рухах, нестійку увагу, що викликало необхідність її постійної активізації шляхом переключення на різні об'єкти, завдання і види діяльності. Вікові особливості учнів середніх груп студенти характеризували переважно як неоднорідні (емоційна збудливість, особливе реагування на оцінку однолітків тощо), відмічаючи при цьому загальний потяг дітей до творчої активності, прояв ініціативи, швидкість реакції, емоційну сприйнятливість. У підлітків студенти відмічали критичність мислення, більш стійкі і різноманітні інтереси, особисте ставлення до репертуару.

Підібрані студентами для розучування з дітьми музичні твори були цікавими та оригінальними. Однак, при цьому не завжди враховувалися реальні можливості дітей, рівень їх вокальної або інструментальної підготовки.

Після детального обговорення та коригування визначеного репертуару респонденти мали розучити музичні твори з відповідним дитячим музичним колективом. Це було наступним завданням.

В експерименті брали участь зразковий фольклорний гурт "Україночка" (старша та молодша групи. Керівник - Чегринець Н.О.), зразковий ансамбль народної музики "Довбуш" (керівник - Белко В.О.), ансамбль сучасної дитячої пісні "Мальви" (керівник - автор дисертації).

Даний етап констатуючого експерименту видався конче важливим для визначення рівнів готовності майбутніх вчителів до керівництва учнівськими дитячими колективами, оскільки він проходив в умовах реального педагогічного процесу. Програма експериментальної роботи на цьому етапі узагальнювала отримані результати на перших двох етапах діагностування та, акцентуючи увагу студентів на ролі особистісного підходу в педагогічному керівництві (що відповідає сучасним вимогам індивідуалізації навчання і виховання), спрямовувалася на визначення рівнів найскладніших показників досліджуваної готовності - самосвідомості, самооцінки, прагнення майбутніх вчителів до самовдосконалості (рефлексивно-аналітичний критерій).

Рефлексивний характер педагогічної діяльності у даному дослідженні виділяється за необхідну умову успішного педагогічного керівництва процесом навчання і виховання. За словами Ю.Кулюткіна та Г.Сухобської, вчитель має не просто поставити педагогічні цілі перед учнівським колективом, а й намагатися щоб ці цілі були внутрішньо сприйняті дітьми. Не просто розробити способи досягнення цих цілей, а й створити умови для того, щоб ці способи були засвоєні учнями. Вчитель не просто оцінює результат діяльності учнів, а й формує в них здатність до самооцінки [118]. Отже, рефлексивний характер педагогічного керівництва навчально-виховним процесом, перш за все, знаходить свій прояв у відношенні вчителя до самого себе. Так, керуючи діяльністю учнів, педагог має постійно контролювати себе за такими параметрами: наскільки йому вдалося організувати навчальний діалог з учнями; наскільки активні учасники; як сприймають його школярі. Таким чином, така особлива рефлексивна

самосвідомість вчителя виступає необхідною умовою успішного керівництва колективною музично-творчою діяльністю.

Визначення рівнів самосвідомості майбутніх вчителів ґрунтувалося на сучасних науково-педагогічних положеннях (С.Гончаренко, О.Рудницька, Л.Долинська, О.Скрипніченко, З.Огороднійчук, Т.Зелінська та ін.), за якими ця категорія включає такі компоненти: *когнітивний* (самопізнання, самоусвідомлення своїх якостей, здібностей, самоспостереження, самоаналіз); *емоційно-ціннісний* (ставлення до себе, своїх дій, досягнень, особистих цінностей, самокритичність); *дієво-вольовий* (саморегуляція, прагнення підвищити самооцінку, тобто готовність творити себе). Та в цій структурі самосвідомості, як зазначає О.Рудницька, "регулююча функція належить особистісному компоненту, який позначається терміном "самооцінка" [206]. Саме цей структурний компонент самосвідомості, як результат самоаналізу діяльності особистості, її дій, вчинків, взаємин з іншими людьми та об'єктами оточуючого світу, на думку дослідниці, виступає своєрідним оцінним судженням людини про міру наявності в неї тих чи інших якостей, властивостей, рис характеру у співвідношенні їх з певними суспільно визначеними еталонами, нормативно-цінними контурами дозволеного і бажаного та становить найважливіший показник ефективності навчально-виховного процесу з підготовки фахівців.

Виходячи з цього, діагностика рефлексивної самосвідомості майбутніх вчителів визначалась, перш за все, за показниками *самооцінки*.

Досліджуваним студентам було запропоновано визначити свою готовність до самопізнання, до рефлексивної діяльності, ступінь прояву своїх професійно значущих якостей (комунікативності, емпатії, креативності, рефлексії) за репертуарно-матричною методикою Г.Келлі [38, 129]. Ця методика ґрунтується на суб'єктивному шкалюванні власних характеристик респондентів, що вивчаються. Система індивідуальних конструктів, за Г.Келлі, являє собою певні параметри біполярних шкал, що дає можливість отримати індивідуальну систему смислових одиниць по відношенню кожного опитуваного до себе.

В нашому дослідженні респондентам пропонувалось оцінити в себе за параметрично полярною шкалою такі інтегральні якості керівника: комунікативність, емпатію, креативність, рефлексію. Розроблена шкала представлена у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Шкала інтегральних якостей особистості керівника

КОМУНІКАТИВНІСТЬ		
	4 3 2 1 0 1 2 3 4	

Здатність до діалогового партнерства		Монологічність звернення до учнів
Бажання спілкуватися з дітьми	4 3 2 1 0 1 2 3 4	Психологічна ізоляція від дітей, від неформального спілкування з ними
Уміння впливати на колектив, переконувати	4 3 2 1 0 1 2 3 4	Відсутність умінь «вести за собою»
Демократичність розв'язання педагогічних проблем	4 3 2 1 0 1 2 3 4	Авторитарність керівництва
Е М П А Т І Я		
Потреба у розумінні індивідуальних особливостей кожного учня	4 3 2 1 0 1 2 3 4	Усереднення всіх дітей
Відчуття самоцінності кожної особистості	4 3 2 1 0 1 2 3 4	Ставлення до дітей як до об'єкту педагогічних дій
Здатність до ідентифікації себе з учнями	4 3 2 1 0 1 2 3 4	Відсутність почуттєвого проникнення у внутрішній світ учня
Толерантність, прийняття дитини такою, якою вона є	4 3 2 1 0 1 2 3 4	Неприпустимість можливих відхилень у розвитку дитини від стереотипних уявлень
КРЕАТИВНІСТЬ		
Бажання знайти неординарні шляхи розв'язання проблеми	4 3 2 1 0 1 2 3 4	Відсутність потреби у пошуку нових рішень
Потяг до виявлення власної ініціативи	4 3 2 1 0 1 2 3 4	Обмеження діяльності виконанням нормативних вимог
Здатність до творчої інтерпретації, імпровізації педагогічної ситуації	4 3 2 1 0 1 2 3 4	Шаблонна побудова навчально-виховного процесу
Здатність прогнозувати педагогічну діяльність	4 3 2 1 0 1 2 3 4	Відсутність стратегічного мислення
РЕФЛЕКСІЯ		
Здатність до самоаналізу	4 3 2 1 0 1 2 3 4	Почуття власної безпомилковості
Пізнавальний інтерес до себе, намагання об'єктивно оцінити свої вади та позитивні сторони	4 3 2 1 0 1 2 3 4	Відсутність уступки на самопізнання
Уміння самокритично оцінити себе	4 3 2 1 0 1 2 3 4	Самозадоволеність собою
Здатність до саморегуляції та потяг до самовдосконалення	4 3 2 1 0 1 2 3 4	Невміння контролювати свою поведінку, долати власні недоліки

Таким чином, ґрунтуючись на означених індикаторах виміру професійно значущих якостей, студенти аналізували ступінь вираженості кожної з них у себе. Обчислення та аналіз одержаних результатів проводилося шляхом підсумовування балів за кожною позицією біполярної шкали та визначення знака і величини їх середнього значення. Величина середнього значення балів характеризувала міру вираженості показників інтегральних якостей, а знак “+” або “-” їх позитивну чи негативну спрямованість. Групове обговорення самооцінок дозволило виявити ступінь їх адекватності. Слід зазначити, що не було випадків, коли б студенти відмічали відсутність у себе таких якостей. Здебільшого студенти давали помірні самооцінки, майже не користуючись граничним значенням балів. Багато студентів вважали себе комунікативними, схильними до емпатичних реакцій. Проте, майже ніхто не підтвердив професійну готовність до рефлексивної діяльності.

Отримані результати доповнювалися визначенням рефлексивної позиції студентів на основі методики А.Реан [34, 285], згідно якої були розроблені бланки оцінювання, що включали судження респондентів про себе як керівника музичного колективу (1 аспект); уявлення студентів про оцінку їх дій учнями (2 аспект); та оцінкову думку самих дітей (3 аспект).

Опитувальний лист (бланк оцінювання) складала 8 субшкал (октантів): *авторитарність* (лідерство, домінантність, владність); *егоїстичність* (впевненість в собі, самовпевненість, самозакоханість); *альтруїстичність* (чуйність, бескорисливість, емпатійність); *агресивність* (вимогливість, нетерплячість, жорстокість); *підозрілість* (скептицизм, недовіра, впертість); *підпорядкування* (поступливість, пасивність, покірність); *залежність* (довірливість, слухняність, смиренність); *приятність* (доброзичливість, чуйність, надмірний комформізм) (Додаток Г).

Оцінювання пропонувалася за 12-бальною шкалою за всіма октантами (інтервал 1-4 означає, що дана властивість розвинена слабо, в інтервалі 5-8 посередньо, в інтервалі 9-12 –крайній ступінь розвитку) .

Спочатку кожному респонденту потрібно було дати самооцінку собі як керівнику дитячого мистецького гурту (перший аспект). Другий аспект передбачав оцінювання студентів себе за цими ж октантами "очима учнів" (подвійна рефлексія). Третій аспект включав опитування самих учнів. При цьому рекомендувалося не знайомити дітей з результатами попередньої роботи респондентів за 1 і 2 аспектами.

Результати цього опитування показали, що більшість досліджуваних поставили собі більш високі бали (8-9) з першого та другого октанту (1, 2 аспекти). Вони вважали себе більш схильними до авторитарних методів керівництва. Оцінка ж дітей була дещо іншою. Вони більш високими балами відмічали шкалу приятності (доброзичливість). Загалом, виконуючи дане завдання, студенти зазнавали значних труднощів у самооцінці. Даний висновок був підтверджений ще

одним опитуванням студентів. Наприкінці практики майбутнім вчителям було запропоновано скласти рефлексивні самозвіти "Я-керівник дитячого музичного колективу", "Я- очима учнів". Дане завдання було спрямоване на осмислення, самоаналіз, самопізнання, самоусвідомлення себе як керівника учнівського музичного колективу. Воно включало як загальну самооцінку (рівень самоповаги, прийняття чи неприйняття себе) так і часткові самооцінки, що характеризували власне ставлення до окремих сторін своєї особистості. Хоч така робота викликала певний інтерес у студентів і супроводжувалася живим обговоренням, означені самооцінки майбутніх вчителів у більшості не співпадали з колективною оцінкою групи та вчителів-методистів, залучених до організації педагогічної практики, а отже, були неадекватними – завищеними або заниженими.

В цілому даний етап констатуючого експерименту показав, що студенти не були готовими до рефлексивного оцінювання своєї діяльності. Відмічаючи певний рівень своїх професійних якостей, лише невелика частина респондентів оцінювала позитивно свій творчий потенціал, що відповідало реальним успіхам.

Результати третього етапу дослідження подані у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Розподіл студентів за рівнями вираження рефлексивно-аналітичного критерію

Показники критерію	Рівні вираження показників критерію					
	низький		середній		високий	
	абс	%	абс	%	абс	%
самооцінка	96	47,5	88	43,5	18	8,9
самосвідомість	105	51,9	77	38,1	20	9,9
прагнення до самовдосконалення	95	47	86	42,5	21	10,3

Тож, очевидним постає те, що студенти зазнають значних труднощів при оцінюванні своїх власних дій. За всіма показниками рефлексивно-аналітичного критерію більшість респондентів зафіксовано на низькому рівні- 48,9%, високий рівень продемонстрували лише 9,7% досліджуваних.

Про досить низький рівень готовності студентів до керівництва учнівськими музичними колективами свідчать зведені результати діагностування за всіма визначеними критеріями, які представлені у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Розподіл студентів за рівнями готовності до керівництва учнівськими музичними колективами

Критерії готовності до керівництва	Розподіл студентів за рівнями вираження критерію (у відсотках)		
	низький	середній	високий

мотиваційно-ціннісний	44,3	47,6	8
змістовно-інформаційний	50,6	39,2	10
операційно-дійовий	44,2	44,2	11,6
емоційно-вольовий	51,7	42,5	5,8
рефлексивно-аналітичний	48,9	41,4	9,7

Аналіз результатів, отриманих на всіх етапах констатуючого експерименту, підвів до таких висновків: студенти старших курсів музично-педагогічних факультетів мало обізнані у практичній роботі з керівництва учнівськими музичними колективами; не проявляють належного інтересу до даного виду діяльності; не виділяють керівництво як системоформуючий елемент педагогічної діяльності вчителя музики у загальноосвітній школі; в більшості студенти не володіють основними керівницькими вміннями: встановлювати контакт з колективом та керувати ним; розподіляти професійну увагу на різних аспектах роботи; керувати своїм емоційним станом та творчим самопочуттям; студенти не готові до рефлексивного осмислення своєї діяльності, зазнають значних труднощів у самооцінці своїх дій, не встановлюють причинно-наслідкові зв'язки між своєю керівницькою діяльністю і результатами роботи учнівського колективу.

Отримані результатами експериментальної діагностики готовності майбутніх вчителів до керівництва учнівськими музичними колективами дозволили розподілити респондентів за трьома рівнями: **репродуктивний, ініціативний, творчий.**

Репродуктивний рівень - найнижчий рівень готовності, що характеризується діяльністю переважно відтворюючого типу. Мотиви навчання студентів не пов'язані із професійно-педагогічною самореалізацією. Керівницька діяльність з учнівським колективом не підкріплена відповідними навичками і вміннями та не набула особистісної внутрішньої потреби. Студенти цього рівня не достатньо орієнтуються у питаннях керівництва дитячим творчим колективом, не розуміють сутності керівництва, не вміють підпорядкувати свої інтереси запланованим цілям і завданням колективу. Неадекватно оцінюють себе як керівника учнівського музичного колективу. (Із загальної кількості досліджуваних таких студентів виявилось 48 %).

Ініціативний рівень - середній рівень готовності майбутніх учителів до керівництва учнівськими музичними колективами. Студенти усвідомлюють значення керівництва колективною художньою діяльністю дітей, виділяючи його як системоформуючий елемент музично-педагогічного процесу. Цей рівень характеризується високими показниками інформаційно-операційного та емоційно-вольового критеріїв: вміннями організувати діяльність колективу, ініціативним ставленням до виконання функцій керівника. Але показники рефлексивно-аналітичного критерію невисокі. Студенти даного рівня готовності мало контролюють свої дії, поведінку і не співвідносять їх із уявленнями учнів. (Таких студентів виявлено 43 %).

Творчий рівень – високий рівень готовності студентів до керівництва музичними колективами школярів. Характеризується рядом аналогічних із попереднім рівнем способів діяльності. Студенти цього рівня вміють створити на заняттях атмосферу захопленості, радісного настрою дітей від зустрічі з мистецтвом. Студенти цього рівня вміло розподіляють увагу на різних видах роботи, виділяючи найбільш важливі і конче необхідні, враховують індивідуальні уподобання та природні нахили дітей. Позиція педагога-керівника визначається консультативною допомогою, проте, його лідерство і авторитет у дітей незаперечні. Студенти цієї групи вміють адекватно оцінити себе як керівника і результати колективної творчої діяльності. (Таку групу склали 9 % досліджуваних).

Такі результати констатуючого діагностування свідчать, що стан підготовки студентів до керівництва учнівськими музичними колективами не відповідає потребам сучасної школи. У зв'язку з цим виникає необхідність розробки системи заходів, спрямованих на підвищення ефективності формування цього феномена.

.2. Організаційно-методична система поетапної підготовки майбутнього вчителя до керівництва учнівськими музичними колективами та її експериментальна апробація в умовах навчально-виховного процесу

Визначені концептуальні засади дослідження і отримані результати констатуючого діагностування стали основою для розробки методики формуючого експерименту.

Оскільки кінцевою метою педагогічного процесу, його завершенням у професійному навчанні є формування вмінь "виконувати певні дії, що забезпечуються сукупністю набутих знань і навичок" [61, 151], то основним завданням організаційно-методичної роботи з підготовки майбутніх вчителів до керівництва музичними колективами школярів було визначено формування спеціальних умінь, що окреслені параметрами розробленого критеріального апарату готовності до даного виду діяльності, а саме:

- організовувати учнівський колектив, мотивувати та регулювати його діяльність на гуманній основі;
- спрямовувати навчальний процес на розкриття індивідуальності учнів, їх творчу самореалізацію у сумісному музикуванні;
- раціонально поєднувати індивідуальну та колективну музичну діяльність дітей, враховуючи їх вікові та індивідуальні особливості, нахили та уподобання;
- визначати стиль, методи, прийоми керівництва, адекватні конкретній ситуації;
- розподіляти педагогічну увагу на різних аспектах роботи;
- захоплювати учнів музичною творчістю, створювати атмосферу емоційної відкритості та доброзичливості на основі полілогу;
- зберігати емоційну сталість, витримку в несподіваних та складних ситуаціях ;

- рефлексивно осмислювати, аналізувати педагогічний процес;
- вміло використовувати досвід кращих керівників музично-творчих колективів, сучасні педагогічні тенденції в галузі музичного навчання і виховання.

Формування цих умінь сприяє розвитку таких особистісних якостей фахівця як гуманістична спрямованість, комунікативність, емпатійність, креативність, ініціативність, впевненість, рефлексивність, а також максимальному прояву свого індивідуального творчого потенціалу в професійній діяльності. Це, в свою чергу, забезпечує умови для розвитку індивідуальності учнів, стимулює їх самовираження, творчу самореалізацію у музичній діяльності.

Виходячи із поставлених завдань формуючого експерименту та зважаючи на недостатню кількість відповідних практичних занять (що існують у фаховій підготовці студентів музично-педагогічних факультетів за навчальними програмами), був розроблений спецкурс-практикум "Керівництво учнівськими музичними колективами у загальноосвітній школі" (всього 27 годин). Його впровадження передбачало осмислення майбутніми вчителями музики технології керівництва учнівським мистецьким колективом і застосування її у педагогічній роботі. Доповнюючи методику, що передбачає вивчення змісту навчального предмета, засвоєння знань та набуття вмінь, технологія орієнтує на певну послідовність виконання операцій з використанням необхідних засобів та умов для досягнення наперед визначених цілей (відповідає на питання "Як зробити?") і спрямовується на реалізацію виявленого у методиці змісту навчально-виховного процесу. Таким чином, **мета** спецкурсу полягала у забезпеченні реальної можливості відпрацювання необхідних умінь щодо керівництва музично-творчими колективами, а також збагачення, уточнення, систематизації раніше набутих знань з окремих психолого-педагогічних і спеціальних музичних дисциплін, їх інтеграції та надання нової якості методичного насичення у ракурсі практичного використання. Так, окремі теми різних навчальних дисциплін, зокрема з педагогіки, психології, методики музичного виховання, оркестрового класу та хорового практикуму були доповнені додатковим матеріалом з питань керівництва творчим колективом, що дозволяло створити цілісну організаційно-методичну систему підготовки майбутнього вчителя до керівництва музичними колективами школярів.

Спецкурс був запропонований студентам у 8 семестрі перед виходом на шкільну педагогічну практику, яка мала бути підсумковою ланкою та своєрідним індикатором сформованості професійної готовності майбутніх вчителів до керівництва дитячим музичним колективом.

Організаційно-методична система підготовки студентів до керівництва музичними колективами учнів ґрунтувалася на таких **педагогічних принципах**: гуманізму, цілісності, колективної музичної діяльності; активної комунікації; дослідницької позиції; використання у педагогічній практиці різновидів музичного мистецтва; реалізації у навчально-педагогічному процесі пізнавальної, виховної, розвиваючої, гедоністичної, терапевтичної функцій музичного мистецтва; єдності

діяльнісного та особистісного підходів.

Принцип *гуманізації* освіти в цілому та в системі професійної підготовки майбутніх вчителів зокрема, передбачає звернення освітнього процесу до Людини, акцентування моральних засад педагогічної діяльності, посилення уваги до особистості. У процесі оволодіння студентами вміннями та навичками керівництва музичними колективами саме гуманізм визначаємо генеральною лінією поведінки керівника, основою його педагогічного мислення, на чому базуються його взаємини з колективом.

Принцип *цілісності* означає впровадження у фахову підготовку майбутніх керівників інтеграції (від лат. integer- цілий; integratio-встановлення) знань з психолого-педагогічних та спеціальних дисциплін, як "процесу розвитку, пов'язаного з об'єднанням в ціле раніше різnorodних частин та елементів" [234, 312], поєднання теоретичної і практичної підготовки студентів.

Принцип *колективної музичної діяльності* орієнтував майбутніх керівників на засвоєння особливостей етапів розвитку творчого колективу та основ групового музикування. Адже колективна музична діяльність суттєво відрізняється від індивідуальної, спонукає до діалогу та полілогу, співтворчості, співпереживання, взаєморозуміння, спільного творчого пошуку керівника та колективу.

Принцип *активної комунікації* полягав у насиченні процесу підготовки студентів міжособистісними відносинами учасників, максимально наближаючи його до реальних умов професійної діяльності.

Принцип *дослідницької (творчої) позиції* полягав у тому, що студенти в ході занять усвідомлювали, відкривали для себе педагогічні ідеї, закономірності, відомі в педагогічній науці, та, що особливо важливо, свої ресурси, можливості, якості.

Принцип *використання в педагогічній практиці різновидів музичного мистецтва* спрямовував діяльність майбутніх вчителів на використання різножанрових зразків вокальної та інструментальної музики з метою розвитку індивідуальних здібностей учнів, та вмінь керівника враховувати інтереси і нахили школярів, регіональні традиції музичного виконавства та ін. при організації музичного колективу.

Принцип *реалізації різноманітних функцій музичного мистецтва* (пізнавальної, виховної, розвиваючої, гедоністичної, терапевтичної) передбачав використання всебічного впливу музики на загальний розвиток особистості: формування духовного світу молоді, розвиток розумових здібностей, зміцнення психічного здоров'я.

Принцип *єдності діяльнісного та особистісного підходів* ґрунтувався на концепції С.Рубінштейна і спрямовувався на розвиток у майбутніх вчителів професійних умінь керівництва музичним колективом та як найбільш повну реалізацію своїх індивідуальних можливостей через оволодіння численними прийомами, методами, стилями управління та рефлексивне осмислення своєї діяльності, орієнтацію на самопізнання, самовдосконалення, самореалізацію.

Таким чином, означені принципи стали основними вихідними положеннями, що визначали сутність задач організаційно-методичної системи з підготовки майбутніх вчителів до керівництва музичними колективами школярів.

В дослідно-експериментальній педагогічній роботі передбачалося використання різноманітних **методів**, які класифікуються за двома основними видами: *репродуктивні* та *творчі*. Вони орієнтували студентів на засвоєння інформації, відтворення певних прийомів і вмінь та критичне ставлення до них, намагання мати власний погляд, самостійний пошук розв'язання труднощів і проблем, що виникають у процесі роботи.

Дослідно-експериментальну роботу з підготовки майбутніх вчителів до керівництва музичними учнівськими колективами було розподілено на три **етапи**: підготовчий або *передкомунікативний*; виконавський або *комунікативний*; завершальний або *комунікативно-творчий*, кожен з яких включав *індивідуальні, групові* та *колективні* форми роботи.

Як вже зазначалось, готовність вчителя до керівництва музичними колективами - це цілісна система взаємопов'язаних компонентів (мотивацій-но-ціннісного, змістовно-інформаційного, операційно-дійового, емоційно-вольового, рефлексивно-аналітичного), тож і розвиток кожного із них має відбуватись у динамічній єдності.

На першому - *передкомунікативному* - етапі ставилося за мету актуалізувати, систематизувати, узагальнити та поглибити знання студентів з питань:

- розвитку учнівського колективу та педагогічного керівництва ним;
- особливостей прояву індивідуальних та вікових характеристик школярів та урахування їх у колективній музично-творчій діяльності;
- міжособистісних відносин та взаємодії керівника з дитячим творчим колективом ;
- специфіки музичної колективної діяльності, особливостей урочної та позаурочної музично-педагогічної роботи з учнями
- особливостей та умов самореалізації учнів у творчій діяльності;
- технології керівництва учнівським музичним колективом.

Ці знання доповнювалися сучасними теоріями управління та менеджменту стосовно образу ідеального керівника, виконання ним основних управлінських функцій, уявленнями щодо стилів, методів керівництва; актуалізацією вже існуючого досвіду роботи з музичним колективом і передбачали формування у студентів загальної установки на керівництво музично-творчим учнівським колективом.

У педагогічній роботі на цьому етапі передбачалося використання наступних **методів**: *бесіди, постановки проблемних питань, дискусії, творчих завдань, підготовки конспектів літературних першоджерел, спостереження та обговорення*, та спрямовувалася на формування загальної установки на діяльність керівника учнівського музичного колективу та її мотиваційне забезпечення, на вироблення у студентів уявлень щодо функцій, стилів та методів керівництва, та

орієнтування їх на подальшу самоосвіту і саморозвиток.

Таким чином, перший етап був підпорядкований формуванню мотиваційно-ціннісного та змістовно-інформаційного компонентів готовності майбутнього вчителя до керівництва музичними учнівськими колективами.

У відповідності до завдань першого етапу педагогічної роботи у спецкурс включені такі теми бесід:

- "Професіоналізм учителя музики в контексті педагогічного керівництва музично-творчою діяльністю учнів";
- "Колективні форми позаурочної музично-навчальної роботи у школі та педагогічне керівництво ними";
- "Стиль та методи керівництва дитячим музичним колективом";
- "Комунікабельність керівника як здатність до спілкування з учнями";
- "Прийоми встановлення контакту з колективом" ;
- "Етапи керівництва учнівським творчим колективом та зміст педагогічної роботи".

Для групових дискусій пропонувалися такі теми:

- "Стиль керівництва як умова ефективної діяльності колективу";
- "Природні передумови та професіоналізм керівника музичного колективу".

Комплекс творчих завдань у спецкурсі узагальнював теоретичний матеріал та сприяв виробленню власних керівницьких позицій майбутніх учителів. До них належать:

Завдання № 1. Визначити професійні якості ефективного керівника дитячого музичного колективу.

Завдання № 2. Визначити умови діяльності учнівських музичних колективів різних типів.

Завдання № 3. Описати специфіку музично-педагогічної роботи з колективами учнів молодших, середніх та старших класів.

Завдання № 4. Скласти репертуар інструментального ансамблю, оркестру та хору різновікових дитячих колективів.

Завдання № 5. Окреслити дії керівника при створенні нового учнівського музичного колективу.

Таким чином, визначені завдання були спрямовані на стимулювання уяви студентів щодо майбутньої музично-педагогічної роботи з дітьми, актуалізацію теоретичних знань та існуючого досвіду. Групове обговорення доповнювалося постановкою проблемних питань такого типу: "Який стиль керівництва найефективніший?" та ін., що сприяє розвитку самостійних суджень та виробленню власних керівницьких позицій студентів.

Другий етап підготовки - **комунікативний** - спрямований на відпрацювання практичних керівницьких умінь (організовувати колектив на музично-творчу роботу, регулювати його діяльність, визначати ефективні методи роботи, розподіляти професійну увагу на різних аспектах роботи), навичок психологічної мобілізації, на вироблення власного індивідуального стилю, іміджу через

оволодіння якомога більшою кількістю методів, прийомів, засобів керівництва та стимулювання рефлексивного мислення майбутніх керівників

Даний етап включав переважно практичні заняття, що доповнювали програми спеціальних навчальних дисциплін: концертмейстерського класу, камерного ансамблю, народно-інструментального ансамблю, оркестрового та хорового класу.

Комунікативний етап дослідно-експериментальної роботи передбачав використання **методів** *групового музикування, діалогічної взаємодії, рольової гри, драматургії з елементами театралізації, моделювання педагогічних ситуацій, медитації, створення творчої атмосфери.*

Оскільки неодмінною умовою будь-якої діяльності людини є увага (С. Рубінштейн, П.Гальперин, М.Добринін, І.Страхов, Ф.Гоноболін та ін.), а робота керівника музичного колективу вимагає одночасної уваги на кількох об'єктах (стежити за різними звуковими лініями та здійснювати їх координацію, узгоджувати дії окремих виконавців та звучання колективу в цілому), виконувати одночасно комплекс дій (музичний супровід, показ елементів музичної виразності окремим партіям та виконавцям тощо), перші практичні завдання комунікативного етапу підготовки спрямовувалися на формування умінь розподіляти увагу. Для цього студентам пропонувався музичний матеріал із шкільного пісенного репертуару, а також дитячі оркестрові партитури ("Веселка", муз.М.Степаненка, сл.А.М'ястківського; "Дві подружки-цокотушки", муз.А.Кос-Анатольського, сл.Г.Бойка; "Весна", муз.Ж.Колодуб, сл.Д.Павличка; "Дощик", муз.Б.Фільц, сл.О.Олеся; Гуцульські наспіви /троїсті музики / в обробці В.Лапченка; Укр.нар.пісня "Ой ти, дівчино, заручена", інструментовка М.Гуральника та ін.). Студентам поставлена серія завдань:

Завдання № 1. Виконати музичний супровід, виразно інтонуючи основну мелодію твору. Визначити труднощі ансамблевого виконання.

Завдання № 2. Виконати музичний супровід, одночасно показуючи елементи музичної виразності (фразування, динаміку, ритмічні та агогічні особливості) основної партії.

Завдання № 3. Виконати хорову (чи оркестрову) партитуру, вказуючи елементи музичної виразності різним партіям.

Ці завдання спрямовані на формування умінь розподіляти увагу та актуалізацію досвіду роботи над ансамблевими музичними творами. Вони запропоновані у формах індивідуальної та групової роботи (в умовах концертмейстерського класу з невеликими групами студентів). Звісно, набути досвіду роботи з колективом можна тільки працюючи з кількісно більшою аудиторією. Тому наступні завдання пропонувалися в умовах роботи студентського оркестрового класу та хору.

Завдання № 4. Зіграти на фортепіано партитуру невеликого музичного твору та провести виконання окремих партій-груп, узгоджуючи ансамблеве звучання окремих виконавців та відчуваючи цілісність звучання музичного твору (Наприклад, укр.нар.пісні "В гаю зелененькім", обр.М.Колеси; "Щедрик", обр.М.

Леонтовича).

Завдання № 5. Продиригувати хором або оркестром музичний твір, узгоджуючи ансамблеве звучання партій ("Гуцульський танець" Ж.Колодуб, "Ой, піду я лугом", обр.М.Леонтовича).

Крім організації власної уваги, для успішної діяльності колективу керівник має забезпечити активний рівень уваги учнів, що є, за образом висловом К. Ушинського, "єдиними дверима", через які до них потрапляють знання. З цього приводу І.Зязюн зазначає, що саме рівень уваги учнів може бути критерієм виміру ефективності організації навчання, а вміння учителя керувати нею – важливим показником його майстерності. "Для вчителя його дія започатковується увагою учнів" [84,132]. "Доти, доки аудиторія залишається таємницею, педагог не отримає влади над нею" [84,123].

Тож, дана проблема виняткового значення набуває у діяльності керівника музичного колективу, який своєю творчою активністю має об'єднати учнів позитивним естетичним почуттям, викликавши таке саме почуття в кожного учня. Отже, керівнику постійно потрібно враховувати реакції учнівської аудиторії, чітко усвідомивши вікову психологію дітей, з дотриманням міри розрахувати кожен рух, жест і міміку, кожен звук свого голосу, домагаючись у всьому максимальної виразності. Керівник повинен бути активатором спільної музичної діяльності, співпереживання, має захоплювати школярів творчою проблемою, спільним пошуком її розв'язання. Отже, особливого значення набувають вміння педагога володіти вербальною та невербальною технікою, вміннями встановлювати контакт з учням та керувати ним.

Оскільки для встановлення контакту з аудиторією, успішної організації безпосередньої взаємодії з нею важливу роль відіграє невербальна поведінка педагога (І.Зязюн, В.Кан-Калик, В.Лабунська та ін.), а для керівника музичного колективу володіння жестами, мімікою, що відображають внутрішній емоційний стан та регулюють виконання музичного твору мають виключне значення, студентам запропоновані вправи на оволодіння та усвідомлення різноманітних невербальних засобів встановлення контакту з групою, передачі емоційного стану та апробування їх в ситуації педагогічної гри.

Вправа № 1.

Учасники експериментальної групи розміщуються півколом. Кожному по черзі пропонується вийти в центр і спробувати будь-якими доступними йому засобами, тільки не вербальними, встановити контакт з кожним учасником заняття. Обмінятися думками, акцентуючи увагу на невербальних ознаках встановлення контакту, а саме: спрямованість та фіксованість погляду, контакт очей, осанка та хода, привітний вираз обличчя, усмішка, легкий рух, жест назустріч партнеру тощо

Вправа № 2.

Всі учасники розподіляться на дві (три) малі підгрупи, кожна з яких отримує карточку з назвою музичного твору (Українська народна пісня "Ой

ходить сон". Російська народна пісня "Калинка". "Київський вальс", муз. П. Майбороди. Українська народна пісня "Ой, лопнув обруч", "Музична табакерка", муз. О.Лядова та ін.). Кожна з підгруп із своїм "диригентом-керівником" має передати невербальними засобами емоційний настрій визначеного музичного твору. Всі інші учасники розпізнають який музичний твір із запропонованого списку "виконувався".

Такі вправи спрямовані на опанування студентами різноманітних невербальних засобів встановлення контакту та передачі емоційного настрою музичних творів.

Як відомо, керівництво музичним колективом передбачає організацію педагогом взаємодії з дітьми (звісно, важливу роль відіграють комунікативні здібності). На формування цих умінь був спрямований наступний комплекс завдань.

Педагогічна взаємодія, згідно теорії, розробленої українським вченим О. Киричуком [98], включає просторовий, психологічний, соціальний та педагогічний контакти. *Просторовий* контакт передбачає пред'явлення себе учням, формування перших вражень та взаємних оцінок, установаження довірливих стосунків. Просторовий контакт - неодмінна умова переходу до *психологічного* контакту, який розглядається як установаження багаторівневих психологічних взаємин педагога й учнів. *Соціальний* контакт передбачає встановлення рефлексивних відносин, актуалізацію на спільні дії. *Педагогічний* контакт включає пізнавальний, емоційний, діяльнісний контакти, творчу атмосферу занять.

З огляду на такий підхід було виділено два основних прийоми, оволодіння якими допоможе майбутнім вчителям встановити контакт з учнівським колективом та керувати ним: **самопрезентація** та **комунікативна атака**.

Приєм "самопрезентація" - це представлення себе аудиторії, привернення до себе уваги, встановлення просторового контакту.

Відомо, що від першого враження залежить подальший розвиток взаємовідносин керівника з колективом та результативність їх сумісної діяльності. Так стверджують І.Зязюн, В.Кан-Калик, В.Леонтьєв, Ю.Сировецький, Л.Савенкова [84;94;127;211]. Адже другої можливості справити перше враження не випадає.

Від успішної самопрезентації керівника, як стверджує Н.Коломінський [106] залежить формування *атракції* (від лат. *attrachere*-приваблювати) - позитивного свідомого та підсвідомого ставлення колективу до керівника.

Тому, готуючись до першої зустрічі з колективом, майбутній вчитель-керівник повинен ретельно продумати тонкощі своєї поведінки, починаючи із зовнішнього самооформлення (одягу, зачіски, прикрас), міміки (виразу обличчя, погляду) та пантоміміки (виражальних рухів всього тіла або окремих його частин). Актуальними і понині залишаються поради А.С.Макаренка звертати увагу на "вирішальні дрібниці": як стояти, як сидіти, як посміхнутися, як подивитися на вихованців [139].

Відпрацювати прийом "самопрезентація" студентам пропонувалося у педагогічній грі-імітації реальної діяльності керівника-вчителя в модельованих

педагогічних ситуаціях.

Учасники гри:

- а) студент у ролі керівника;
- б) студенти у ролі учнів;
- в) студенти-експерти, які оцінюють дії майбутніх керівників.

Студент, що у ролі керівника, одержує такі завдання:

- 1) Увійти до аудиторії, де на його чекають учні, привітатись, відрекомендуватись, висловити своє ставлення щодо підготовки учнів до репетиції.
- 2) Зафіксувати типові професійні жести керівника (вхід в аудиторію, професійна постава, що виражає внутрішню гідність, доцільність, невимушеність жестів, візуальний контакт), обґрунтувати доцільність (чи надмірність) їх використання під час проведення початкового етапу роботи керівника з музичним колективом.
- 3) Порівняти характеристики самоаналізу вербальної та невербальної поведінки під час "самопрезентації" з описом експертів.

Наступним прийомом, яким пропонувалось оволодіти студентам та використовувати його на початковому етапі взаємодії з колективом, була "**комунікативна атака**". Цей прийом входить до словесно-ілюстративних методик.

Зазначимо, що термін "комунікативна атака" впровадив у теорію та практику педагогіки В.Кан-Калик. Вчений обґрунтував її суттєві характеристики: організація безпосередньої взаємодії вчителя з аудиторією та завоювання керівником ініціативи і цілісної комунікативної переваги, що дасть у подальшому можливість керувати спілкуванням з аудиторією. Подальшу розробку цього педагогічного прийому знаходимо у роботах Л.Савенкової [211], яка довела, що реалізація "комунікативної атаки" як прийому швидкого включення у педагогічну взаємодію з колективом та динамічного впливу на аудиторію можлива лише за умови попередньої підготовки майбутніх вчителів (бездоганного знання матеріалу та композиційної побудови подачі змісту), коли у студента сформовані певні професійні вміння спілкування з колективом, коли він орієнтується у ситуації педагогічної взаємодії (в просторових, часових умовах), володіє соціальною перцепцією, професійною педагогічною увагою, встановленням зворотного зв'язку, вербальною та невербальною технікою, своїм творчим самопочуттям.

Цей прийом також пропонувалося опрацювати в педагогічній грі-імітації реального педагогічного процесу. Він включав:

- а) самопрезентацію та організацію початкового контакту з аудиторією, введення особистісних аспектів у педагогічну взаємодію;
- б) виклад інформації, активізацію уваги аудиторії та керування нею, створення творчого самопочуття, відчуття особистісної самореалізації;
- в) музичну ілюстрацію, "зараження" колективу музичною творчістю, встановлення зворотного зв'язку.

г) рефлексію власного викладу (самооцінку викладу матеріалу, аналіз причин відволікання уваги слухачів тощо).

Студенти, що мали виконувати роль "керівників", повинні були заздалегідь підготувати до показу студентам - "учням" один із музичних творів шкільного репертуару, обгрунтовуючи його вибір (за власним уподобанням, розраховуючи на вікові інтереси сучасних школярів тощо) та інформаційне повідомлення про нього (відомості про автора; історію створення та ін).

При проведенні "комунікативної атаки" студентам рекомендується дотримуватись загальних правил, запропонованих В.Кан-Каликом:

- до аудиторії входити бадьорим, упевненим, енергійним;
- загальне почуття в початковий період педагогічної взаємодії бадьоре, продуктивне, впевнене;
- наявний комунікативний настрій: яскраво виражена готовність до взаємодії;
- енергійно виявляти комунікативну ініціативу, емоційний настрій на діяльність, прагнути передати цей стан колективу;
- в аудиторії створити необхідний емоційний настрій;
- здійснюється органічне керування власним самопочуттям;
- домагатися продуктивності спілкування;
- мова яскрава, образна, педагогічно доцільна, висококультурна;
- міміка енергійна, виразна, педагогічно доцільна;
- пантоміміка виразна, адекватна жестикуляції, пластична, насичені емоційно жести [93,136-137].

Тож, розробляючи задум викладення матеріалу, студенти повинні подбати не лише про зміст розповіді та власну інтерпретацію музичного твору, а й про елементи режисури: просторове вирішення взаємодії з аудиторією (де стояти, як розмістити слухачів), вирішення невербальної поведінки (доречність жестикуляції, виразність міміки), визначення бажаного темпоритму початкового етапу педагогічної взаємодії (швидкість мовлення, рухів, доцільність пауз тощо).

Режисура мікроситуації взаємодії з творчим колективом, що містить комунікативна атака, охоплює передбачення можливих бар'єрів педагогічного керівництва (фізичних, психологічних, естетичних, гностичних) та вибір засобів запобігання їм; визначення своєї керівницької позиції (орієнтації на діалог, полілог чи монолог), обміркування прийомів організації співпереживання та психічного "зараження" аудиторії (введення словесних картин, укрупнення деталей, переконливість, емоційність, створення системи образних бачень, що породжують відповідну реакцію слухачів).

Таким чином, розробка режисерських планів постає своєрідним тренінгом для майбутніх вчителів з розвитку педагогічного мислення, рефлексії, вмінь прогнозувати результативність своєї діяльності.

Оскільки для успішного виступу перед аудиторією "керівнику" важливо вміти володіти творчим самопочуттям та керувати своєю поведінкою, наступна серія вправ була спрямована на відпрацювання вмінь психологічної саморегуляції творчого самопочуття.

Слід зазначити, що проблемам психологічної саморегуляції творчого самопочуття у професійній діяльності педагога надавали великого значення І.

Зязюн, В.Кан-Калик, С.Кульневич, Ю.Львова, А.Макаренко, А.Мудрик, В.Петрушин, В.Сухомлинський, В.Слуцький та ін. Разом з тим, для вироблення умінь майбутнього вчителя керувати своїм психічним станом невичерпним джерелом є театральна педагогіка (елементи системи К.Станіславського, "театр впливу" Л.Курбаса) та психотерапевтичні методики з елементами аутогенного тренування.

Так, досвід підготовки акторів містить великий матеріал з розвитку внутрішньої техніки, пробудження найрізноманітнішої палітри почуттів. "Художник сцени повинен сам володіти натхненням і вміло викликати його тоді, коли це визначено театральною афішею", - писав К.С.Станіславський [222, 189]. Реформатор наголошував: "Необхідна певна духовна підготовка перед початком творчості, щоразу, за кожного її повторення. Необхідний не лише тілесний, а й головне, духовний туалет" [222, 122]. Ці слова повністю можна віднести до підготовки вчителя.

Так, корисними для підготовки студентів стали запропоновані видатним режисером різні варіанти психологічного тренінгу, що ґрунтуються на оживленні слідів емоційної пам'яті (сценічні почуття) та на реальних думках і почуттях актора, пов'язаних з його перебуванням перед глядачами.

Для свідомого оволодіння підсвідомим, довільним процесом творчості були також використані положення оригінальної естетичної концепції умовно-метафоричного театру видатного українського режисера Леся Курбаса. Він пропонував прийоми "дійового перетворення", що виховували "здатність до найнесподіваніших асоціацій", "здатність захоплюватися творчістю так, щоб з цього захоплення народжувалося граничне зосередження на об'єкті" [129,80].

Враховуючи розробки цих театральних діячів, для регуляції творчого самопочуття майбутніх вчителів була запропонована серія вправ.

Вправи на розвиток самоконтролю психофізичного апарату (тонус м'язів, дихання) та виховання душевної рівноваги, що забезпечує аутогенне тренування, включали:

а) *Розслаблення* (вхід у стан релаксації). Передбачає:

- необхідність прийняти зручну позу, закрити очі і зосередитися на своєму емоційному стані, усвідомивши його ("Я схвильована, мені потрібно заспокоїтися");

- спрямування думок на щось приємне (це дасть змогу пригасити гостроту негативного переживання);

- підсилення стану спокою за рахунок самомасажу обличчя і кистей рук (механізм психосоматичної реакції, на якому базується ця вправа, пов'язаний із тим, що більша частина нервових клітин рухових зон кори головного мозку регулює активність обличчя і рук. Якщо їх розслабити, то активність їх зменшиться, що сприятиме значною мірою заспокоєнню всього організму);

- саморегуляція дихання (спокійно, як у сні).

б) *Самонавіювання* (вплив за допомогою спеціальних формул на певні установки). Включає установку на віру у можливість реалізації свого творчого

задуму і бажання отримати задоволення від праці. Сеанс самонавіювання можна провести, проговорюючи таку, наприклад формулу: "Я відчуваю себе вільно, розкуто і впевнено. Настрій бадьорий, хороший. Я подам цікавий матеріал. Аудиторія буде уважно мене слухати і працювати зі мною".

Слід зазначити, що при виконанні цих вправ потрібно стежити, щоб розслаблення супроводжувалося відчуттям задоволення, яке допоможе зсунути маятник коливання емоцій на відчуття позитивного переживання. Саме на фоні набутого стану розслаблення і можна формувати спеціальні емоційні реакції: стійкий оптимізм, життєрадісність.

Інша серія вправ була спрямована на мобілізацію та виклик творчого самопочуття, щоб "володіти своїм натхненням" (за К.Станіславським), а саме:

а) *Уявна дія у передбачуваних обставинах* з використанням магічного слова "якби", що створює внутрішній духовний рух, який органічно виявляється і в зовнішньому вигляді (погляді, міміці, жестах), і у внутрішньому бажанні працювати ("Якби я був у гарному настрої, я б поспішив на заняття..."; "Якби я відчував гордість за свою роботу..."; "Якби я передав всю красу розучуваного мною музичного твору і захопив ним аудиторію..." та ін.). Таким чином, студенти, побувавши в уявному світі, переносять почуття, що виникли, в реальність, збуджуючи в собі натхнення працювати.

б) *Побудова емоційної драматургії педагогічної ситуації* (в даному випадку- проведення комунікативної атаки) передбачала визначення кульмінаційного моменту виступу, його емоційного насичення, катарсису від музичного виконання.

Після виступу кожному студенту рекомендується дати усний самозвіт, тобто визначити вдалі та невдалі моменти проведеної вправи.

Таким чином, запропонований прийом комунікативної атаки включав підготовчий етап до взаємодії з аудиторією (психологічне навіювання, виклик творчого самопочуття), основний (самопрезентацію, встановлення педагогічного контакту з аудиторією, виклад інформації та завоювання ініціативи, управління контактом), заключний (самоаналіз виступу перед аудиторією та порівняння власних вражень із думкою експертів).

На комплексний розвиток умінь керівника прогнозувати та організовувати музичну діяльність колективу із залученням школярів різного віку та різних музичних здібностей, проводити позаурочний мистецький захід із включенням виступів можливих музично-творчих шкільних колективів, було спрямоване завдання *розробки сценарію* музичного свята, що включало опрацювання драматургії, включення елементів театралізації та рольової гри. Дане завдання орієнтує студентів на розвиток умінь підводити музично-творчу роботу колективу до її кульмінації – концертного виступу.

Таким чином, на другому – комунікативному- етапі педагогічної роботи передбачалося сформувати у студентів практичні уміння через оволодіння різноманітними прийомами і методами керівницької діяльності в умовах групових та колективних занять (тренінгу), які включали педагогічні ігри-імітації реального

педагогічного процесу у школі.

Третій - завершальний або **комунікативно-творчий** етап підготовки майбутніх вчителів до керівництва учнівськими музичними колективами передбачав розвиток самостійності і творчості студентів у застосуванні набутих знань, умінь та навичок керівництва в умовах педагогічної практики у школі, орієнтував на розвиток умінь педагогічної імпровізації, "зараження" учнів музичною творчістю, рефлексивного осмислення своєї власної діяльності, аналізу та оцінки досягнених результатів музично-педагогічної роботи та подальшу самоосвіту і саморозвиток.

На комунікативно-творчому етапі передбачалося використання наступних **методів**: діалогу та полілогу; "зараження" учнів творчістю; "катарсису" від власного творення музики у формах роботи підготовки та проведення концертного виступу.

Завдання цього етапу включали:

- знайомство з дітьми, вивчення їх музичних інтересів та запитів;
- підготовка та проведення музичного заходу із залученням дітей (використання розробленого на попередньому етапі сценарію);
- організацію діяльності можливого музичного колективу учнів;
- концертний виступ підготовленого колективу.

Передбачалося, що найбільш складним і відповідальним завданням третього етапу є організація учнівського музичного колективу. Дану педагогічну роботу студентам пропонувалося розділити на такі періоди:

- 1) прогностичний (моделювання, планування музично-навчальної діяльності учнівського колективу);
- 2) початковий (організація безпосередньої педагогічної взаємодії з учнями, налагодження контакту);
- 3) основний (управління музично-творчою діяльністю учнів у процесі розвитку педагогічної взаємодії на основі полілогу);
- 4) заключний (рефлексивний аналіз педагогічного керівництва та орієнтування на наступну педагогічну роботу керівника).

Завдання першого періоду спрямовувалися на ретельне обміркування змістовної та методичної структури занять згідно педагогічним цілям. Вони включали вивчення індивідуальних особливостей дітей та їх взаємин, музичних інтересів та уподобань школярів, рівня їх музичної підготовки та виконавських можливостей для урахування при визначенні репертуару.

Другий період (початкової педагогічної взаємодії з учнівським колективом) включав завдання організації безпосереднього контакту з дітьми; визначення форм занять, стилю, методів та прийомів керівництва колективною музично-творчою роботою школярів, що сприяють створенню позитивного емоційного середовища, атмосфери зацікавленості та творчого єднання учнів на основі полілогу.

Третій період (управління музично-творчою діяльністю учнів) передбачав створення навчальних ситуацій, досягнення прийняття мети занять учнями,

здійснення потрібних дій (змістовно-інформуючих, спрямовуючо-коректуючих, спонукально-стимулюючих). В цей час вибір керівником методів навчання повинен сприяти створенню атмосфери колективного пошуку та активізації творчого самовираження кожного учня у сумісному музикуванні.

Четвертий період - це рефлексивне осмислення та аналіз керівником організованої та проведеної ним музично-педагогічної роботи з учнівським колективом, уточнення можливих варіантів роботи в даному колективі, прогнозування подальшої діяльності.

Після проведених занять студентам пропонується скласти звіт, в якому повідомити свої враження від проведеної роботи, виникаючі ускладнення, таким чином активізувати їх рефлексивне мислення, вміння оцінити свою роботу.

Кульмінаційним завданням третього етапу підготовки студентів до керівництва учнівськими музичними колективами визначається концертний виступ створеного колективу як результат проробленої керівником музично-педагогічної роботи.

Таким чином, третій - комунікативно-творчий - етап підготовки визначається підсумковим, що узагальнює педагогічну роботу перших двох етапів і постає своєрідним індикатором сформованості керівницьких умінь студентів та творчого, самостійного застосування їх майбутніми вчителями під час педагогічної практики у школі. Цей етап спрямований на усвідомлення і відпрацювання студентами технології керівництва учнівським музичним колективом, що передбачає послідовність застосування методів і прийомів педагогічної роботи згідно етапів керівництва. Третій етап підготовки передбачає формування рефлексивного мислення студентів, їх самосвідомості, самооцінки та орієнтує майбутніх педагогів їх на подальшу самоосвіту і саморозвиток.

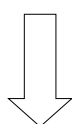
Отже, представлена модель підготовки майбутнього вчителя до керівництва учнівськими музичними колективами становить цілісну організаційно-методичну систему. Вона включає три етапи (передкомунікативний, комунікативний, комунікативно-творчий), які підпорядковані розвитку мотиваційно-ціннісного, змістовно-інформаційного, операційно-дійового, емоційно-вольового, рефлексивно-аналітичного критеріїв готовності студентів до керівництва учнівськими музичними колективами, і спрямовуються на формування умінь стимулювати творче самовираження учнів у процесі сумісного музикування.

Розроблена організаційно-методична система підготовки майбутнього вчителя до керівництва учнівськими музичними колективами представлена схемою 2.1.

Схема 2.1

Організаційно-методична система підготовки майбутнього вчителя до керівництва учнівськими музичними колективами

Оволодіння
технологією
керівництва дитячим
мистецьким колективом



Готовність до керівництва

На основі розробленої теоретичної моделі підготовки майбутніх вчителів керівництва учнівськими музичними колективами був проведений формуючий експеримент із студентами 4-го та 5-го курсів музично-педагогічного факультету Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова упродовж 2001-2004 років. В дослідно-експериментальній роботі було задіяно 55 студентів.

Згідно розробленої методики проходив перший- **передкомунікативний** етап підготовки, що був спрямований на формування мотиваційно-ціннісного та інформаційно-змістового компонентів готовності майбутніх вчителів до керівництва учнівськими музичними колективами.

Перші заняття включали групові, колективні та індивідуальні форми і здійснювалися за використанням методів бесід, постановки проблемних питань, дискусій. Теми бесід (стор. 121) визначалися, виходячи із змісту завдань першого етапу формуючого експерименту (поповнення, узагальнення і закріплення знань), завчасно повідомлялись студентам і припускали попередню підготовку виступаючих з окремих питань. Рекомендувалася відповідна література. Підготовка та проведення бесід спонукали студентів до самостійних роздумів, активного обміну думками, корекції невдалих міркувань, формування відповідного ставлення до майбутньої діяльності.

Бесіди органічно доповнювалися проблемними питаннями, які могли ставити всі учасники, що значно активізувало аудиторію до висловлення різних точок зору, створювало атмосферу невимушеності, живого обговорення, осмислення конкретних ситуацій педагогічної діяльності вчителя музики. (Наприклад, такі: "Ви хочете організувати в школі хор. В своїй більшості учні скептично і байдуже віднеслися до Вашої пропозиції. Які Ваші дії?"; "На уроці, під час інсценування народної пісні, діти пропонують розподілити ролі по-іншому, аніж запланували Ви... Які Ваші дії?"; "Під час виступу вашого колективу в залі десь почувся сміх... Які Ваші дії?" та ін.)

Колективне обговорення можливих проблемних ситуацій стимулювало інтерес студентів до занять, бажання "виразити себе". Так, осмислюючи можливі складнощі в педагогічній роботі з дитячим колективом, майбутні вчителі висували свої власні припущення щодо вирішення даної проблеми та знаходили оптимальний варіант в ході живого обміну думками.

Методами дискусії, в зіткненні різних, іноді навіть протилежних думок, здійснювалося формування у студентів власної позиції щодо керівницької діяльності, вміння її відстоювати та аргументувати, а також бути толерантним до інших. В ході дискусійної полеміки формувалися уявлення студентів щодо стилів, методів керівництва. Теми дискусій доповнювалися проблемними питаннями: " Який стиль керівництва є найефективнішим?", "Чи впливають психофізіологічні особливості людини на формування стилю керівництва колективом?", "Які зусилля потрібно докладати людям з різним темпераментом, щоб стати

професійним керівником?", "Чи існують чинники, які можуть компенсувати природну боязливість та надмірну вразливість меланхоліка, інертність нервових процесів флегматика та ін.?"

Характеристика того чи іншого стилю керівництва як "системи методів, прийомів, засобів, які переважають в управлінській діяльності" [106,4], окреслювалась за такими параметрами:

- особливості реалізації функцій універсального управлінського циклу (як здійснюється планування, розробка та прийняття рішень: одноособово чи разом з колективом; як організована діяльність колективу і як вона контрольована керівником);
- міра надання ініціативи і відповідальності членам колективу;
- особливості оцінювання діяльності колективу та окремих особистостей керівником (ступінь об'єктивності, справедливості);
- співвідношення заохочень та покарань;
- ставлення керівника до колективу (повага, доброзичливість, симпатія та антипатія, порозуміння, зневага тощо);
- тон спілкування, дотримання керівником етичних норм поведінки.

Так, при обговоренні авторитарного стилю керівництва студенти відзначали такі його негативні риси як жорстоке ставлення до колективу без урахування потреб та інтересів його членів, суворі вимогливість, чітка регламентація діяльності колективу, подавлення ініціативи, грубість, порушення етики спілкування. У зіткненні різних позицій був виведений і позитивний бік авторитарного стилю - економія часу.

Під час дискусійної полеміки, зіставляючи різні думки щодо негативних і позитивних сторін авторитарного стилю керівництва, студенти дійшли до спільного висновку, що авторитарні методи доцільно застосовувати керівнику, коли колектив знаходиться в стадії становлення і коли більшість його членів є несумлінними і недисциплінованими. Але за будь-яких обставин керівник повинен дотримуватись етики спілкування і поступово переходити до демократичного стилю (за умови поліпшення ставлення учнів до діяльності, рівня згуртованості тощо).

Характеризуючи керівника-демократа, студенти відзначали його привабливі риси: дотримання довірливих відносин з колективом, повага до особистості з урахуванням її інтересів та нахилів, підтримка творчої ініціативи, відповідальності, участі кожного в управлінні. Недоліком такого стилю було визначено, що колегіальність потребує більшого часу для своєї реалізації.

У ліберала, за думкою студентів, найбільш негативними якостями є відсутність спрямовуючого, активізуючого, організуючого впливу на колектив, що його дезорганізує. Але саме невтручання, в тому випадку, коли члени колективу розуміють завдання роботи, активно і наполегливо працюють, впроваджуючи власні ідеї, на певному етапі може принести користь.

Так, в ході групової дискусії, з позицій індивідуального сприйняття її учасників, були розглянуті позитивні і негативні сторони авторитарного,

демократичного і ліберального стилів керівництва та зроблено висновок, що професійний керівник має володіти арсеналом різних стилів і діяти залежно від ситуації, використовуючи позитивні риси кожного з них. Особливості темпераменту не потрібно розглядати як незмінні якості людини, але їх необхідно враховувати при формуванні умінь керівницької діяльності. Зусилля ж, яких потрібно докласти, щоб стати професійним педагогом-керівником, будуть неодинаковими для людей з різними природними передумовами.

Після цього майбутнім учителям був запропонований тест на визначення власного типу темпераменту за методикою Я. Коломинського, Є. Панько [106, 119] для позначення шляхів власного подальшого самовдосконалення.

Узагальнення даного теоретичного матеріалу доповнювалося творчими завданнями. Студентам було запропоновано у довільній формі визначити і описати якості ефективного, на їх думку, керівника учнівського музичного колективу.

Так, при визначенні вимог до професійних, особистісних, психологічних, психолого-фізичних можливостей керівника мистецького дитячого колективу, майбутні вчителі відзначали:

- компетентність і професіоналізм педагога-музиканта (спеціальні знання з педагогіки, психології, музики) - 80% (40 студентів);
- комунікативні і організаторські вміння (вміння формувати колектив, координувати його діяльність) - 70% (35 студентів);
- музичні здібності (музичний слух, чуття ритму, голосові дані, музичну пам'ять, творчу уяву та спостережливість, здібність до інтерпретації) - 66% (33 особи);
- комунікабельність (здатність до спілкування з учнями) - 62% (31 студент);
- бажання працювати з дітьми - 44% (22 ст.);
- емоційну сталість - 38% (19 студентів);
- здатність впливати на колектив та домагатися результатів від роботи - 34% (17 студентів);
- самоорганізованість - 26% (13 студентів);
- ініціативність - 20% (10 студентів);
- впевненість у собі, яка ґрунтується на високій самооцінці - 18% (9 студентів).

Таким чином, дане завдання, що було спрямоване на аналіз та конкретизацію професійних вимог до керівника, відповідно до реальних умов сучасної школи, сприяло не лише розумінню змістової сторони керівницької діяльності вчителя музики, а й оптимізації творчої уяви студентів, набутих знань та самоаналізу відповідності даній професії.

Наступна серія творчих завдань спрямовувалась на усвідомлення студентами специфіки керівництва музичним дитячим гуртом та стадій розвитку учнівського колективу.

Майбутнім вчителям було запропоновано описати, який музичний колектив у школі вони б хотіли створити (вокальний ансамбль, інструментальний ансамбль, хор, оркестр чи ін.), який контингент учнів у віковому та кількісному

відношенні він би охопив, визначити специфічні особливості колективу (хор хлопчиків, ансамбль, в якому виключно дівчатка та ін.), репертуарну спрямованість, а також скласти перелік музичних творів, обгрунтовуючи їх вибір.

Мета цього завдання полягала у тому, щоб студенти, активізуючи творчу уяву, усвідомлювали себе керівником учнівського колективу та розуміли, що крім суб'єктивних факторів (компетентність, ціннісні орієнтації, загальний рівень культури керівника) на його роботу будуть впливати і об'єктивні фактори, незалежні від вчителя (матеріальні можливості, традиції школи, зацікавленість та допомога адміністрації, регіональні, релігійні особливості тощо), які неодмінно треба враховувати у майбутній діяльності.

Корисним для студентів було колективне обговорення виконаних робіт. Адже визначитися, з чого починати роботу з творчим колективом, є важливим питанням для кожного керівника. "Хороший початок - це вже половина успіху,- писав відомий керівник дитячого хору Г.Струве.- Саме в перші дні існування колективу закладається фундамент його міцності, стабільності, довгого життя" [225,92].

Так, обмінюючись думками, майбутні вчителі окреслювали дії керівника під час створення нового учнівського музичного колективу. Зокрема, були виділені наступні дії:

1. Перш за все в'яснити, чи був у школі подібний колектив (хор, оркестр, ансамбль, ін.) та які враження в учнів залишилися. Якщо ж такий колектив був і залишив добрі згадки, то необхідно зібрати бувших його учасників, або тих, хто чув концертні виступи такого колективу. Потім прослухати бажаючих і відібрати найбільш здібних. В майбутньому до мистецької роботи зможуть приєднатися всі бажаючі, але на початку важливо виділити особливо здібних учнів.
2. На першому занятті керівник повинен намітити план роботи: розповісти учням, чим буде займатися колектив, окреслити його репертуарну спрямованість, репетиційну і концертну діяльність, зустрічі з професійними музикантами та іншими творчими колективами. Необхідно також розподілити обов'язки між учасниками, намітити постійні дні занять. Головні завдання керівника, як відзначали студенти, полягає в тому, щоб зацікавити учнів музикою.
3. Важливо, щоб вже з першого заняття діти відчували радість спілкування з музикою, від колективної творчості. Тому керівнику потрібно ретельно підготуватися до зустрічі з дітьми. Музичні заняття повинні проходити емоційно, в хорошому темпі, в творчій атмосфері. З самого початку роботи керівник повинен намагатися створити колектив однодумців-любителів музики.

В результаті опитування виявилось, що переважна більшість студентів (80%) виявила бажання створити у школі саме хоровий колектив. Це можна пояснити тим, у навчальній програмі з методики музичного виховання чільне місце відводиться хоровому співу як одному з найдоступніших видів музичної діяльності та найбільш відповідному традиціям українського народу.

Обов'язковою умовою створення хорового колективу майбутні вчителі називали підбір учнів за віком : хор молодших класів (1 -4-х), хор середніх класів (5-7х), хор старших класів (8-11х). Студенти також відзначали, що необхідно враховувати вікові особливості учнів при виборі репертуару, стилю та методів керівництва і при побудові занять. Майбутні вчителі відзначали, що керівник, працюючий з учнівським мистецьким колективом, має відчувати та вивчати індивідуальні особливості дітей, їх інтереси та запити і будувати навчальний процес у відповідності до конкретної ситуації, рефлексивно осмислюючи свою діяльність.

У ході обговорення студенти усвідомлювали, що музичний керівник, який працює з колективом молодших школярів (вони відзначаються підвищеною емоційністю, потребою в русі) повинен використовувати різноманітні форми роботи, які сприяють створенню на занятті атмосфери зацікавленості, творчої активності, а також використовувати інші види мистецтва, що активізують виконавство дітей, робить його більш емоційним, безпосереднім.

Так, в роботі з колективом молодших школярів майбутні керівники пропонували використовувати:

- елементарне музикування;
- інсценування пісень, оскільки діти молодшого віку особливо емоційно реагують на музику, яка відтворює різноманітні яскраві образи, сюжети;
- народні пісні-ігри, адже гра є найбільш природньою діяльністю для молодших школярів; вона створює особливу атмосферу інтересу, емоційного піднесення, є необхідною умовою розвитку творчої фантазії, пробуджує потребу в самостійній музичній діяльності;
- танцювальні музично-ритмічні рухи, що сприяє розкриттю художніх здібностей дітей і є прекрасним шляхом задоволення потреби зростаючого організму в русі.

При створенні музичного колективу учнів середніх класів, керівнику, як відзначали студенти в ході обговорення, необхідно пам'ятати, що підлітковий вік дуже складний і відповідальний період у формуванні особистості молодої людини у всіх галузях, зокрема і в музичному вихованні. Школярі цього вікового періоду характеризуються підвищеною активністю, збудливістю, прагненням до самоствердження. У багатьох дітей з'являється своя особлива думка в галузі музичних уподобань. Студенти усвідомлювали, що керівник, маючи справу із вразливою душею підлітка, повинен особливого значення надавати індивідуальному підходу до кожного із хористів, вивчати його інтереси, стремління та враховувати їх у роботі колективу.

Більшість студентів висловили думку про доцільність організації в цей віковий період невеликих за складом музичних ансамблів, які згодом могли б увійти до загального хору. Але за будь-яких обставин керівник повинен намагатись створити колектив однострумків, де кожен із учасників готовий підпорядкувати своє "Я" цілям і задачам колективу та, одночасно, має можливість

проявити себе самого в колективній музичній творчості. Керівнику, як було визначено майбутніми педагогами, слід:

- намагатись створити атмосферу взаєморозуміння, довіри, доброзичливості, поваги до особистості;
- обережно контролювати самоуправління в колективі (розподілити обов'язки, установити чергування тощо);
- підтримувати ініціативу дітей, прислухатись до їх музичних інтересів, водночас формуючи їх.

Студенти у ході колективного обговорення усвідомлювали, що музичний хоровий колектив старшокласників вчитель зможе організувати за умови свого власного авторитету серед учнів та поваги до їх думок. Адже цей вік, як було визначено, характеризується зростанням свідомого ставлення до навколишнього світу, вибором особистісного ідеалу, орієнтуру, здатністю до критичного мислення. На розвиток музичних інтересів цих школярів великий вплив справляє якість викладання. Тому вчителеві слід особливо ретельно готуватись до музичних занять, спрямовуючи їх на формування духовного світу молодих людей та їх умінь реалізовувати свої власні позиції, погляди, переконання у музично-творчій діяльності. Звісно, особливо важливого значення набуває вибір репертуару, який повинен мати і пізнавальний, і виховний вплив, бути цікавим для старшокласників, враховувати їх смаки, бути жанрово різноманітним та національно самобутнім.

Однак, як було зазначено в ході обговорення, при виборі репертуару, крім вікових, психологічних особливостей колективу, сприйняття дітьми художнього образу твору, необхідно враховувати ступінь їх музичної підготовленості, рівень виконавсько-технічних можливостей, вокальний діапазон, що формуються на різних етапах роботи. Тобто, керівник повинен вміти проаналізувати особливості колективу та будувати навчальний процес у відповідності до них.

Значна частина студентів (30%) виявила бажання створити у школі інструментальний колектив (при наявності певної матеріальної бази школи). Ці студенти відмічали, що гра на музичних інструментах завжди приваблює школярів, залучає до різних форм колективного музикування (ансамблевого, оркестрового) і тим самим є важливим фактором музичного виховання дітей в загальноосвітній школі.

Майбутні вчителі висловлювали думки щодо створення у школі таких інструментальних колективів як оркестр дитячих музичних інструментів; ансамблі народних інструментів (сопілкарів, бандуристів, кобзарів); оркестр народних інструментів.

У бесідах зі студентами про форми і методи роботи керівника з інструментальним колективом, наголошувалося на важливості поєднання колективної форми гри з індивідуальною роботою. Власне музичне виконавство учнів має починатися з найпростіших вправ, за допомогою яких набувається елементарна техніка гри на інструменті, виховується самостійність у роботі. Ансамблеве виконання, яке можна вводити з перших занять, сприяє активізації

та відповідальності кожного із учасників перед колективом. Ефективність виконання завдань залежить від ретельно продуманого і підбраного вчителем музичного матеріалу. Основним джерелом добору репертуару для народно-інструментальних колективів, визначалося в ході обговорення, повинна бути народна музика. Але, цілком природньо використовувати і обробки сучасних пісень, відомих шлягерів, різноманітні акомпанементи. Такий різноманітний добір музичних творів, з урахуванням музичних уподобань дітей, значно активізує їх інтерес до інструментального виконавства.

Узагальнюючи обговорення, майбутні вчителі визначали, що необхідною рисою керівника дитячого творчого колективу має бути його комунікабельність, тобто здатність до спілкування з учнями, а серед арсеналу методів, якими він має володіти - діалог та полілог, зворотній зв'язок, привітність та особиста привабливість.

В ході бесід "Комунікабельність керівника як здатність до спілкування з учнями", "Прийоми встановлення контакту з колективом", на основі аналізу психолого-педагогічної літератури [76;89;93;95;106] було визначено, що будь-яка комунікація здійснюється одночасно на двох рівнях - на рівні змісту і на рівні стосунків, причому рівень стосунків визначає змістовний рівень.

Графічно дане положення можна зобразити так:

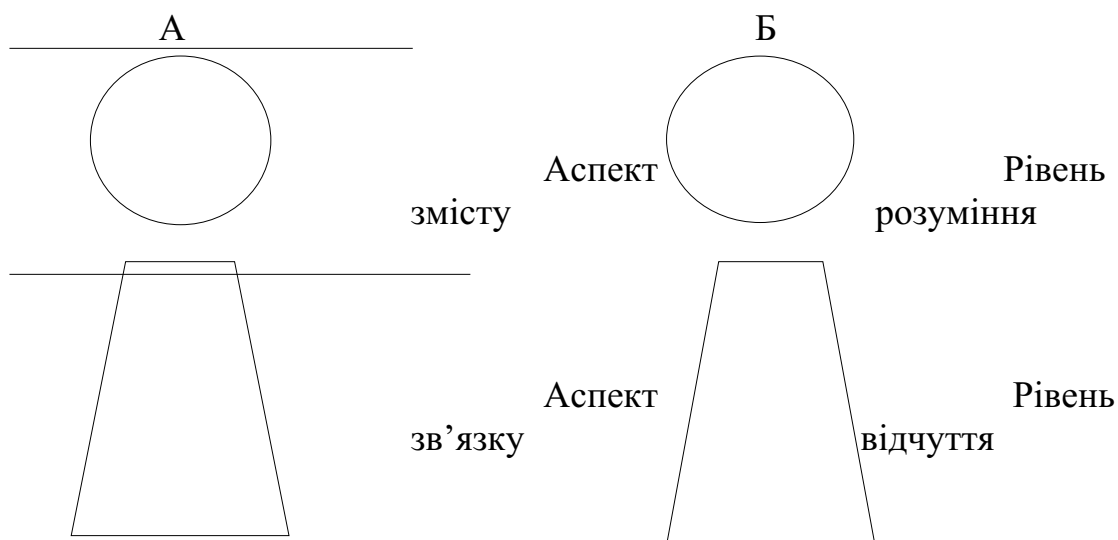


Рис.2.1

Таким чином, було визначено, що для учнів, з якими спілкується керівник, істинним є не те, що говорить А (керівник), а те, що розуміє Б (школяр). І якщо діти (Б) неправильно інтерпретують повідомлення керівника (А), то в цьому завжди винен лише керівник (А)! Відповідальність за точну комунікацію несе теж керівник. Це засвідчує, що більш важливим, опорним з двох рівнів є

рівень стосунків!

Із дискусії про співвідношення змісту спілкування керівника з учнівським колективом та ставлення школярів до вчителя був виведений такий принцип комунікації: не завжди дітей можна переконати одними лише аргументами. У школярів необхідно формувати *атракцію* - позитивне емоційне, свідоме та несвідоме ставлення до керівника.

Отже, керівник має бути зацікавленим у позитивному ставленні до себе з боку колективу і знати спеціальні прийоми встановлення контакту з ним та поліпшення взаєморозуміння.

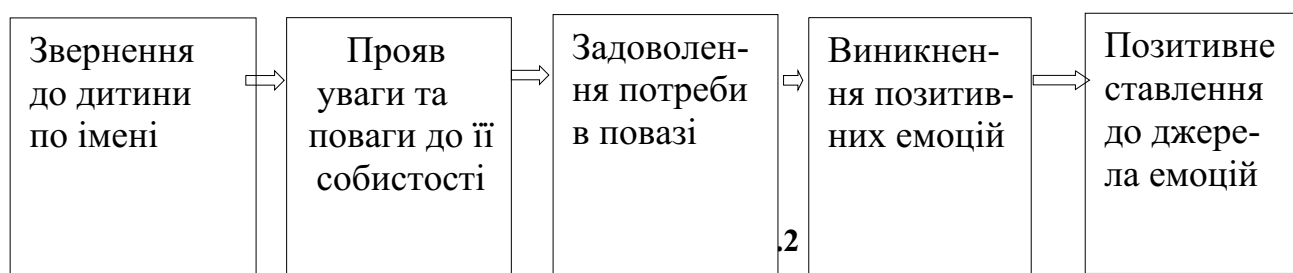
Студентам було запропоновано опрацювати і зробити конспекти шести правил привертання людей до себе відомого американського психолога Д.Карнегі та теорії комунікативного впливу Г.Лассуелла [95].

В ході спільного обговорення запропонованих теорій, були виведені такі прийоми встановлення контакту та поліпшення взаєморозуміння вчителя-керівника з учнівським музичним колективом:

Перший прийом – “Ім'я власне”, що передбачав звернення до учнів, називаючи їх ім'я (за теорією Д.Карнегі, який писав: "Пам'ятайте, що для людини звук її імені найсолодший та найважливіший звук людської мови"). І саме керівник колективу, в якому дитина має відчувати себе комфортно і захищено, якоюсь мірою сприяє задоволенню її потреби у повазі, звертаючись до неї по імені

Схематично це виглядає так:

Прийом "Ім'я власне"

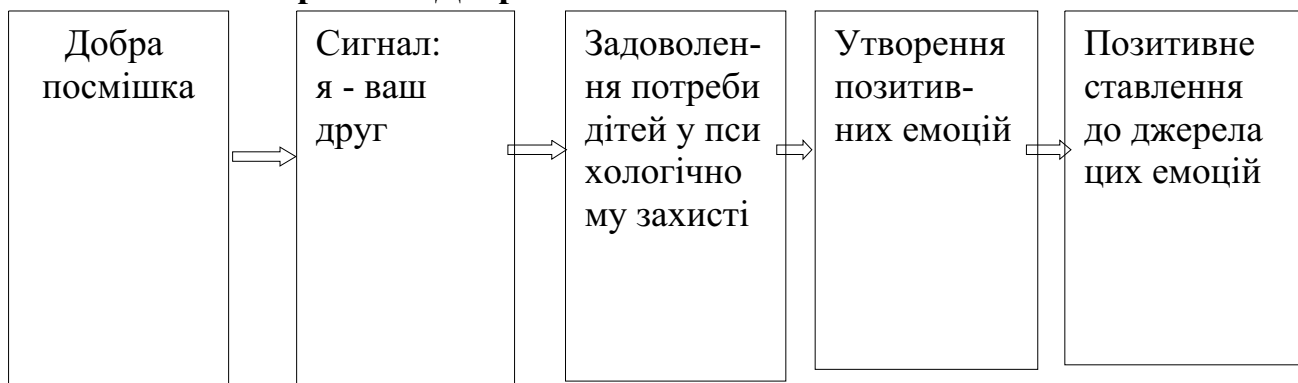


Звичайно, тільки звертання по імені до дітей не може вирішити проблеми встановлення встановлення контакту, але крок до атракції буде зроблено.

Наступний прийом, що обговорювався, має відношення до зовнішнього вигляду керівника. Зарубіжні і вітчизняні психологи (Д.Джеймс, Д.Карнегі, Н. Коломінський та ін.) стверджували, що не тільки внутрішній стан людини впливає на її зовнішній вигляд, а й зовнішній вигляд викликає адекватні реакції всього організму і викликає відповідну реакцію інших людей. Так, посмішка на обличчі сприймається в основному позитивно, а похмурий вигляд - негативно. Д.Карнегі серед шести засобів привертання до себе людей на друге місце поставив заклик: "Посміхайтесь!" [95].

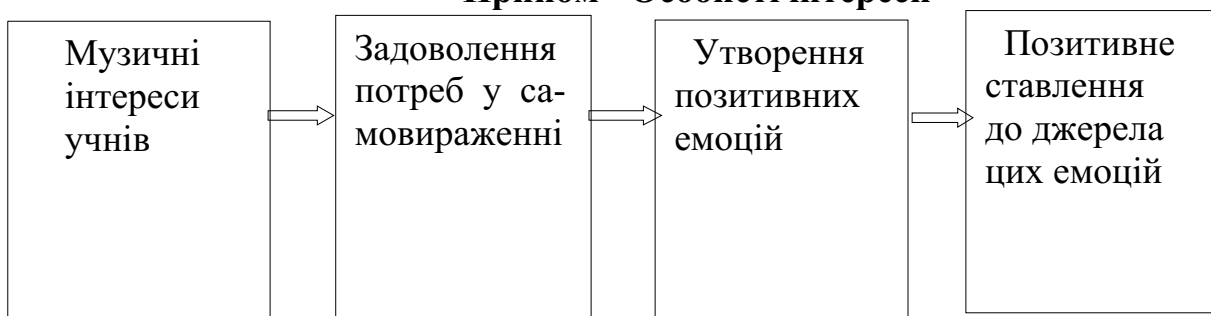
Цей прийом особливо важливий для керівників дитячих колективів. Адже, вчитель, спілкуючись із учнями (та ще й в позаурочний час) має бути перш за все провідником ідей гуманізації суспільства. Добра посмішка на обличчі людини з давніх часів означає позитивне ставлення, сигнал : "Я-ваш друг". Таким чином, окреслений *другий прийом* комунікабельности майбутнього керівника – "Добра посмішка", що є справжнім позитивним "дзеркалом ставлення" до дітей. Даний прийом схематично має такий вигляд:

Прийом "Добра посмішка"



Третій прийом формування атракції був умовно названий "Особисті інтереси". Коли керівник учнівського колективу цікавиться інтересами дітей, враховує їх у спільній роботі, він значною мірою задовольняє потреби школярів у самовираженні, співчутті, психологічному захисті. Це створює сприятливу психологічну та творчу атмосферу для подальшої роботи. Особливої ваги набуває даний прийом у діяльності керівника дитячого музичного колективу. Адже він працює із школярами, які мають різні музичні здібності та різний рівень підготовки. Тільки за добровільною згодою в позаурочний час учні відвідуватимуть заняття. Отже, задоволення їх інтересів та надання можливості самовираження через жанрове розмаїття музики має велике значення.

Прийом "Особисті інтереси"

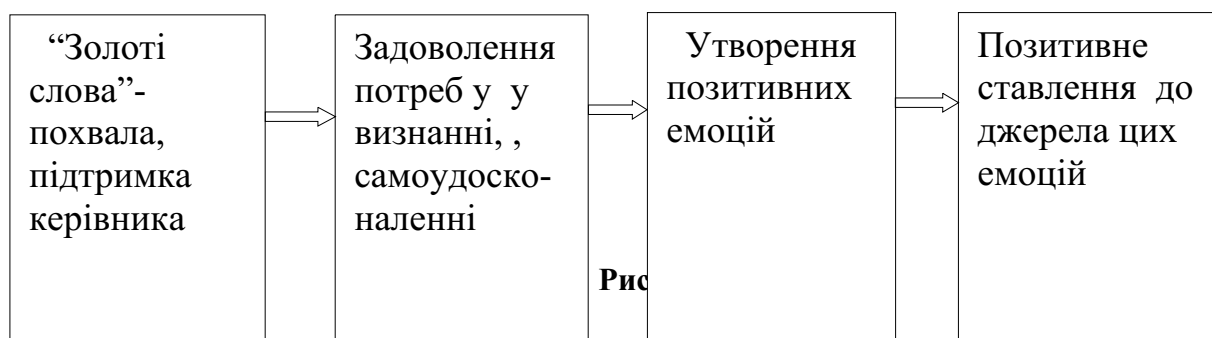


Четвертий прийом атракції дістав назву "Золоті слова" або "опора на позитивне" (за А.С. Макаренком), згідно якого керівник має похвалити і підбадьорити дітей за успіхи, навіть незначні, оскільки кожна людина має потребу у самовдосконаленні і впевнена, що з якогось боку гідна позитивної оцінки. Особливо, коли йдеться про вчителя і учня. Але обов'язково вчитель-керівник

повинен бути і доброзичливим, і вимогливим водночас. Даний прийом не спрацює, якщо керівник гіперболізує, перебільшує позитивну оцінку ("Жоден музикант не зміг би дати такий концерт" тощо), або ж дасть оцінку нижчу, ніж самооцінка дітей ("Ви заспівали гарно, не гірше, ніж учні з 6-Б класу". Діти ж вважають більш цікавим свій виступ).

Отже, будь-яка похвала керівника повинна містити аргументовану оцінку і водночас має дати дітям "відчуття своєї спроможності" (Д.Карнегі).

Прийом "Золоті слова"



У ході обговорення було наголошено, що об'єктивність і справедливність керівника відіграє вирішальну роль. За висловом відомого диригента-керівника дитячого хору Г.Струве, "не можна залишити без уваги жоден дитячий проступок. Але без покарання залишити його можна" [225, 115].

Таким чином, на першому - *передкомунікативному* етапі у студентів формувалася установка на діяльність керівника учнівського музичного колективу та її мотиваційне забезпечення; вироблялись первинні уявлення щодо функцій, стилів, методів і прийомів керівництва, про можливі шляхи удосконалення управлінської компетенції у галузі педагогічних відносин.

Згідно розробленої методики, другий- *комунікативний* - етап педагогічної роботи був підпорядкований формуванню у майбутніх вчителів керівницьких умінь, навичок психологічної мобілізації, умінь розподіляти увагу на різних аспектах діяльності, виробленню власного індивідуального стилю, іміджу керівника через оволодіння якомога більшою кількістю методів, прийомів та засобів усіх відомих стилів (авторитарного, демократичного, ліберального), рефлексивного осмислення власної діяльності та відчуття аудиторії.

Перші практичні заняття, у відповідності до розробленої методики, були спрямовані на формування вмінь студентів розподіляти увагу. Оскільки розвиток такого вміння потребує спеціального тренажу в декілька етапів, спочатку навчально-практичні завдання були запропоновані майбутнім вчителям на заняттях з концертмейстерського класу (Завдання №1, №2, стор.123-124).

Студенти виконували прості музичні твори (вокальні та інструментальні) невеликими групами (по 2-3 особи). "Керівник" такого ансамблю повинен був акомпанувати та одночасно показувати моменти дихання, початок музичних фраз, відтінки виконання солістам, наспівувати основну мелодію, яка не завжди співпадала з партією фортепіано. Студенти мали заздалегідь підготуватися до такої "репетиції", досконало знати всі партії вибраного музичного твору, спрогнозувати можливі труднощі ансамблевого виконання та шляхи їх подолання. Відпрацьовуючи навички розподілу уваги на різних звукових лініях, студенти в такий спосіб усвідомлювали, що успішне виконання декількох дій можливе лише тоді, коли кожна з них настільки засвоєна або легка, що не потребує особливої зосередженості, а виконується вільно, невимушено, лише легко контролюється.

Ансамблеве виконання яскраво моделює діалогічне спілкування засобами музики, що забезпечує суб'єкт-суб'єктний принцип взаємодії керівника з учнівським колективом. Майбутні вчителі, тренуючи відчуття поліфонії у навчальній взаємодії з учасниками ансамблю, одночасно орієнтувалися на самовираження кожного з партнерів через виконання музичного твору, емпатійне відчуття та співпереживання, пошук спільної інтерпретації шляхом діалогу та полілогу, без чого неможливе групове музикування.

Наступний етап тренування вміння розподіляти увагу включав завдання для майбутніх учителів в умовах роботи з кількісно більшим колективом - студентським оркестровим ансамблем та хором (Завдання №3, №4 стор. 123-124).

Студенти мали виконувати на інструменті (фортепіано) повну партитуру музичного твору, диригувати колективом, координуючи узгодженість звучання окремих партій. Завдання ускладнювалися тим, що "керівнику" потрібно було слідкувати за виразністю та ансамблевою злагодженістю виконання між учасниками партії та відчуттям цілісності фактури та форми музичного твору. Звісно, дані об'єкти уваги досить складні і студенти, працюючи над цим завданням, усвідомлювали, що розподіл уваги успішніше відбувається за умови високого рівня засвоєння принаймні одного виду суміжних діяльностей: досконале знання та виконання партитури потребує порівняно меншого контролю своєї виконавської діяльності і в центрі уваги може бути координація ансамблевого виконання та художні завдання інтерпретації музичного твору. Таким чином, студенти переконувалися, що вміння розподіляти увагу формуються тільки у практичній роботі.

Для формування вмінь встановлювати контакт з аудиторією, організувати безпосередню взаємодію з колективом, розвитку вербальної та невербальної техніки була визначена наступна серія вправ, що здійснювалися у педагогічних іграх - імітаціях реального педагогічного процесу.

Вправи №1 і №2 (стор.124) допомагали студентам оволодіти невербальною технікою (мімікою, жестами, що відображають внутрішній емоційний стан, регулюють виконання певного музичного твору) та усвідомити значення невербальних засобів спікування для встановлення контакту з аудиторією, апробувати їх в ситуації педагогічної гри. Спроби кожного із учасників

встановити невербальними засобами контакт з групою та передати емоційний настрій обраного музичного твору сприяли опануванню різноманітності невербальної техніки.

Студенти усвідомлювали, що при встановленні контакту, орієнтиром є особистість, з якою має бути взаємодія. При обговоренні виконаної вправи №1, вони акцентували увагу на таких невербальних ознаках встановлення контакту: спрямованість та фіксованість погляду, контакт очей, осанка та хода, привітний вираз обличчя, усмішка, легкий рух, жест назустріч партнеру тощо.

Обмінюючись думками після виконаної вправи №2, студенти дійшли висновку, що при виконанні музичного твору керівник повинен дбати про творчу самоідентифікацію учнів, спрямовувати їх на самопізнання своїх художніх вражень, проживання "життя" мистецького твору як своє особисте. Зовнішніми проявами цих людських почуттів, емоцій є, передусім, складні мімічні ознаки.

Наступна серія творчих завдань була спрямована на опанування студентами прийомів та методів різних стилів керівництва. Майбутнім вчителям було запропоновано підготувати реферати, присвячені творчим портретам видатних диригентів - представників різних стилів керівництва (авторитарного, демократичного, ліберального), проаналізувати їх методику роботи з творчим колективом і обговорити на занятті. Крім того, майбутні вчителі могли виконати дану роботу на основі власних спостережень: проведення майстер-класу народним артистом України, керівником хору Г.Верьовки, професором А.Т.Авдієвським, відвідування репетицій зразкового хору "Зірниця" та вивчення досвіду роботи його керівника, заслуженого вчителя України П.Мережина та ін.

Студенти зачитували підготовлені реферати на занятті хорового класу, а потім їм пропонувалося продиригувати музичний твір із власної екзаменаційної програми так, ніби диригував той майстер-диригент, чий творчий портрет вони готували. Таким чином, подумки входячи у роль маестро, студенти починали по-іншому виконувати запропоновані завдання.

Наступна серія вправ була спрямована на вироблення у студентів власного іміджу керівника учнівського музичного колективу як свого "образу", що складається із особистісної та професійної характеристик.

На основі теорії педагогічної взаємодії О.Киричука [98] було виділено два основних прийоми, оволодіння якими допоможе майбутнім керівникам музичних колективів встановити контакт з учнями та керувати ним, проявляючи свою індивідуальність: *самопрезентація та комунікативна атака*.

Відпрацьовувалися ці прийоми студентами у педагогічних іграх-імітаціях реальної діяльності керівника в модельованих педагогічних ситуаціях (стор. 126-129).

Під час обговорення майбутні вчителі називали такі аспекти, що сприяють успішній "самопрезентації":

- впевненість у собі, котра виражається в поставі, тональності розмови;
- вдало вибрана дистанція та доцільна жестикуляція;

- відкритість, виразність міміки, що сприяє встановленню хорошого
емоційного контакту;
- чіткість мовлення, правильність побудови фраз, виразність інтонації.

В такий спосіб студенти відпрацьовували уміння встановлювати контакт з аудиторією, вербальну та невербальну техніку, навички самоаналізу своєї поведінки.

Запропонований студентам прийом **комунікативної атаки** включав підготовчу стадію до взаємодії з аудиторією (психологічне настроювання, виклик творчого самопочуття), основну (самопрезентацію, встановлення педагогічного контакту з аудиторією, виклад інформації та завоювання ініціативи, управління контактом), заключну (самоаналіз виступу та порівняння своїх власних вражень із думкою експертів). Після виступу кожному студенту пропонувалося дати усний самозвіт, тобто визначити вдалі та невдалі моменти проведеної справи. В такий спосіб стимулювалися навички самоаналізу та самооцінки своєї власної роботи.

На комплексний розвиток умінь керівника прогнозувати та організовувати музичну діяльність колективу із залученням школярів різного віку та різних музичних здібностей, проводити позаурочний мистецький захід із включенням виступів можливих музично-творчих шкільних колективів, було спрямоване завдання розробки **сценарію** позаурочного музичного заходу, що включав побудову драматургії, елементи театралізації та рольової гри.

Студенти експериментальної групи розробляли сценарій позаурочного заходу, розраховуючи його на різновікові групи дітей, де всі могли б себе виявити, реалізувати можливості, знайти ґрунт для "самоактуалізації" себе через музично-творчу діяльність та отримати радість від колективного музикування. Таке завдання орієнтувало студентів на розвиток умінь керівника підводити музично-творчу роботу колективу до її кульмінації – концертного виступу.

Розроблений студентами експериментальної групи сценарій дістав назву "Вальс, вальс, вальс..." (Дод. Д.), який був орієнтований на різні види вокального та інструментального колективного музичного виконавства. Відпрацьовуючи його, студенти виступали і в ролі дітей, і в ролі "керівників", періодично змінюючи один одного.

Таким чином, педагогічна робота на другому - **комунікативному** етапі спрямовувалась на формування та розвиток практичних керівницьких умінь майбутніх вчителів музики (операційно-дійовий, емоційно-вольовий, рефлексивно-аналітичний компоненти готовності) і здійснювалася в умовах групового тренінгу, що включав педагогічні ігри-імітації реального педагогічного процесу школи.

Третій етап підготовки майбутніх вчителів музики до керівництва музичними колективами школярів - завершальний або **комунікативно-творчий** - передбачав самостійне вирішення студентами управлінських задач та операцій, творче використання набутих знань з питань керівництва та вироблених умінь педагога-музиканта-керівника. Він проводився в умовах педагогічної практики в школі. Це був найбільш складний і відповідальний етап педагогічної роботи, бо

включав безпосередню взаємодію студентів з учнями і передбачав застосування педагогічної імпровізації, "зараження" школярів музичною творчістю, рефлексивного осмислення своєї власної діяльності, аналізу та оцінки досягнених результатів.

Педагогічну роботу в школі було розпочато показом студентами музично-хореографічної композиції "Вальс, вальс, вальс...". Її сценарій та відпрацювання було пророблено на попередньому етапі учасниками експериментальної групи. Сценарій передбачав залучення до участі (до вальсового кружляння та співу) присутніх. Отже, студентам потрібно було створити атмосферу зацікавленості, невимушеності, "зараження" присутніх творчістю та викликати бажання співучасті.

Спостереження за роботою студентів дають можливість констатувати, що їх концертний виступ пройшов успішно і викликав живий інтерес у школярів. Більшість учасників трималися артистично і невимушено, намагаючись тримати контакт з аудиторією та керувати її увагою. Можна стверджувати, що позначилася попередня підготовка майбутніх вчителів.

Після виступу студентам було запропоновано дати письмові відповіді на такі питання:

- Чи відчували Ви настрій аудиторії та контакт з нею?
- Чи перебували Ви у стані психологічної комфортності, творчого піднесення?
- Чи задоволені Ви своїм виступом?

Відповіді респондентів були, в основному, позитивними. Проте, при детальному обговоренні, майбутні вчителі позначали подальші шляхи професійного самовдосконалення, що базувалися на рефлексивному осмисленні своєї діяльності.

Обговорення з учнями проведеного заходу сприяло активізації їх інтересу до музичної діяльності, заохоченню дітей до організації музичних колективів в різних класах, за якими були закріплені студенти-практиканти.

Узагальнюючи попередню професійну підготовку, студенти експериментальної групи повинні були самі створити учнівські музично-творчі колективи та підготувати їх до концерту.

Студенти усвідомлювали складність і відповідальність даного завдання. В педагогічній роботі умовно виділялися чотири періоди, що відображали моделювання та прогнозування педагогом-керівником діяльності музичного учнівського колективу; безпосередню організацію педагогічної взаємодії з дітьми; управління навчально-музичною діяльністю школярів, стимулювання їх творчого самовираження у процесі сумісного музикування та рефлексивний аналіз педагогічної роботи.

Працювали студенти над цим завданням в позаурочний час, організовуючи, переважно, вокальні та інструментальні ансамблі. Залучалися до роботи всі бажуючі учні 5-х та 6-х класів. Використовувався, в більшості, народно-пісенний репертуар, а також пісні сучасних композиторів - І.Кириліної, Б.Фільц та ін.

Безпосередньо працюючи з учнями, практиканти-керівники розвивали вміння педагогічної імпровізації, емоційної витриманості, регулювання творчого самопочуття та рефлексивного осмислення своєї роботи. Після музичних занять з учнями студенти обмінювалися думками, складали рефлексивний звіт, в якому повідомляли про свої враження від проведеної репетиції, аналізували ускладнення в роботі з колективом та пропонували різні варіанти їх подолань.

Кульмінаційним моментом педагогічної практики, музично-творчої роботи організованих мистецьких дитячих колективів стало проведення шкільного свята "Хай музика звучить!". В ньому взяли участь всі учнівські музичні колективи, якими керували практиканти.

Слід зазначити, що учні, з якими працювали студенти експериментальної групи (школа №, 264, м.Києва), досить активно включалися в роботу. Про це свідчать їх відповіді на запитання "Що для вас означає музика?". Ірина Юрченко (12 років): "Це-моя душа, настрій. Це маленька часточка того, що існує в мені, без чого не можна мріяти, фантазувати..."; Олександр Рівун (12 років): "Музика- це свобода. Вона допомагає пізнавати себе і навколишній світ..."; Погрібна Анна (13 років): " За допомогою музики ми спілкувалися з друзями..."; Сенюк Аріна (13 років): "Коли я співаю, то намагаюсь передати не тільки думки автора, а й свої власні почуття..."

Таким чином, *комунікативно-творчий етап* професійної підготовки майбутніх вчителів став підсумковим; він орієнтував студентів на впровадження особистісно-орієнтованого підходу в організації і проведенні колективних музичних занять; узагальнював набуті раніше знання та уміння, забезпечуючи реальну можливість реалізації їх у самостійній творчій педагогічній роботі. Одночасно сприяв формуванню умінь осмислювати свою педагогічну діяльність, окреслювати шляхи подальшого професійного самовдосконалення.

Таким чином, формуючий експеримент дослідно-експериментальної роботи був спрямований на підготовку майбутніх вчителів до керівництва учнівськими музичними колективами і проходив у три етапи (**передкомунікативний, комунікативний, комунікативно-творчий**), являючи собою цілісну організаційно-методичну систему, де формування кожного критерію (мотиваційно-ціннісного, змістовно-інформаційного, операційно-дійового, емоційно-вольового та рефлексивно-аналітичного) відбувалося у динамічній єдності і підпорядковувалося осмисленню і відпрацюванню технології керівництва учнівським музичним колективом, яка спрямовувалася на стимулювання творчого самовираження учнів у процесі сумісної музичної діяльності. Якісний та кількісний аналіз результатів проведеної експериментальної роботи висвітлено в наступному параграфі.

2.3. Аналіз та результати дослідно-експериментальної роботи

Для визначення ефективності запропонованої системи підготовки майбутніх учителів до керівництва учнівськими музичними колективами, виявлення якісних і кількісних змін досліджуваних процесів була розроблена методика контрольного експерименту. Вона включала проведення діагностичних зрізів за програмою констатуючого експерименту з використанням ідентичних йому методів (опитування, протоколювання спостережень, творчих завдань, тестів, самозвітів), а також порівняльний аналіз результатів констатуючого та контрольного діагностування за показниками мотиваційно-ціннісного, змістовно-інформаційного, операційно-дійового, емоційно-вольового та рефлексивно-аналітичного критеріїв готовності студентів в *експериментальній* та *контрольній* групах.

Слід зазначити, що експеримент проводився у природніх умовах навчального процесу музично-педагогічного факультету НПУ імені М.П.Драгоманова і охопив 50 студентів (25 осіб в експериментальній групі, та 25 осіб - у контрольній). При виборі експериментальної та контрольної груп було важко узгодити в них кількість студентів з однаковими показниками означених критеріїв готовності до керівництва учнівськими музичними колективами. Констатуюче діагностування засвідчило досить низький рівень досліджуваної готовності в обох групах. За експериментальну було обрано групу студентів з більш низькими показниками.

Перед узагальнюючим аналізом кінцевого результату дослідження здійснювались проміжні вимірювання рівнів сформованості готовності майбутніх вчителів до керівництва музичними колективами учнів поетапно за показниками кожного з критеріїв.

Так, перевірялися мотивація навчальної діяльності студентів, їх професійні ціннісні орієнтації, музично-естетична ерудиція та обізнаність у галузі керівництва музичним колективом, спрямованість на майбутню роботу з дітьми, аналогічно констатуючому експерименту, за методикою "незакінчених речень", усного та письмового опитування. Відповіді так само диференціювалися на три групи:

I група (низький рівень) - охоплювала відповіді студентів, що не мали намірів в майбутньому працювати у школі. Їх навчання на факультеті пов'язане переважно із зовнішніми спонуканнями або ситуаційною необхідністю. Роботу з дитячим колективом ці студенти вважають неприйнятною для себе;

II група (середній рівень) - відповіді, що відображали в цілому позитивне ставлення опитуваних до професії вчителя музики, мотиви навчальної діяльності цих студентів пов'язані зі стремлінням стати професійним музикантом. Однак, відсутня орієнтація на майбутню діяльність керівника музичного колективу школярів;

III група (високий рівень) - відповіді, що віддзеркалювали прагнення студентів стати високопрофесійним вчителем музики та керівником шкільного музично-творчого колективу. Характеризувалися розвиненістю, стійкістю та ієрархічністю мотивів навчання.

Зіставлення отриманих результатів контрольного та констатуючого зрізів в *експериментальній групі* студентів показало, що після проведеної експериментальної роботи у більшості опитуваних зріс інтерес до майбутньої професії, до навчання, до керівницької діяльності вчителя музики. Так, продовжуючи незакінчені речення, 22 респонденти (88%) відмітили для себе діяльність вчителя музики цікавою та захоплюючою (проти 40% констатуючого зрізу); висловили бажання у майбутньому працювати з дитячим учнівським колективом 17 студентів, або 68 % опитаних (30% було зафіксовано на попередньому опитуванні); відмітили важливим для себе аспектом майбутньої діяльності керівництво учнівським творчим колективом 13 опитаних (52 %). Загалом, відповіді були розподілені таким чином: до I групи (низького рівня) віднесено 4% (1), проти 44 % констатуючого діагностування; відповідей II групи (середнього рівня) було зафіксовано 52% (13 студентів), проти 48% попереднього опитування; відповідей III групи (високого рівня) виявлено 44 % (11 респондентів), проти 8 % констатуючого зрізу.

Слід зазначити, що позитивні зміни мотивації навчальної діяльної діяльності студентів, спрямованості на професійне становлення вчителя музики були зафіксовані і в *контрольній групі*, однак динаміка їх суттєво відрізняється від покращення показників в експериментальній групі студентів. Так, при повторному опитуванні, в контрольній групі студентів, відповідей I групи було 36% (9) проти 40% попереднього діагностування; II групу при контрольному опитуванні склали 52% (13), проти 48% констатуючого; відповідей III групи було 12% (3), як і при констатуючому опитуванні.

Порівняння експериментальних даних в обох групах свідчить, що студенти, з якими проводилася дослідна робота, стали більш свідомо уявляти майбутню музично-педагогічну діяльність та з більшою зацікавленістю відноситися до навчальних дисциплін. Це підтверджує те, що традиційний навчальний процес не забезпечує необхідну узагальненість та систематизацію знань майбутнього вчителя музики, а також спрямованість на їх практичне застосування, а звідси- повного розуміння особливостей музично-педагогічної роботи в школі, зокрема, керівництва учнівськими музичними колективами.

При контрольній перевірці професійних *ціннісних орієнтацій* майбутніх вчителів в галузі музичного виховання теж були зафіксовані помітні зрушення в обох групах.

Студенти експериментальної групи, які після проведеної педагогічної роботи мали навички практичної роботи керівництва учнівським музичним колективом, володіли новою інформацією, при повторному анкетуванні помітно краще орієнтувалися у теоретичних питаннях колективної музично-творчої діяльності, керівництва мистецьким гуртом учнів (когнітивний компонент);

більш яскраво висловлювали свою особистісну позицію та власні міркування щодо дієвості музичного мистецтва (емоційний компонент); аргументували вибір дій керівника в тій чи іншій ситуації та стиль його взаємодії з колективом (поведінковий компонент).

Так, характеризуючи колективну музично-творчу діяльність, 19 студентів (76 %) відмічали спільний пошук інтерпретації музичних творів; 8 респондентів (32 %) зазначали єдність у вирішенні художньо-творчих завдань музичного виконавства. Серед чинників, що гальмують музично-творчий процес у колективі, студенти називали: "стереотипність дій керівника" (96%); ігнорування вчителем індивідуальних проявів учнів (80%); "неадекватність самооцінок" (32 %); невідповідність поставлених завдань можливостям та зацікавності дітей (28%). Тож, при контрольному діагностуванні в експериментальній групі зафіксована значно менша кількість відповідей *емоційно-інтуїтивного* типу (низький рівень), порівнюючи з констатуючим опитуванням (8 % проти 48 %). В контрольній групі цей кількісний показник залишився майже без змін (40% проти 44%, відповідно 10 і 11 респондентів). *Стереотипно-аналітичних суджень* (середній рівень) в експериментальній групі зафіксовано при повторному анкетуванні 48% (13) проти 44% (11) констатуючого. В контрольній групі цей показник залишився без змін- 52% (13 відповідей). *Дієво-творчого* групу (високий рівень), де виявлялась теоретична підготовленість студентів та виражене емоційне ставлення до керівницької діяльності вчителя музики, в експериментальній групі склали 44% (11) відповідей проти 8% (2) попереднього діагностування . В контрольній цей показник залишився підвищився з 4% до 8% (відповідно, 1 і 2 студенти).

Таким чином, можна стверджувати, що більш виражені якісні зрушення у розвитку ціннісних орієнтацій у студентів експериментальної групи обумовлені попередньо проведеною дослідною роботою.

Узагальнені дані, що отримані при перевірці сформованості показників мотиваційно-ціннісного критерію, дозволили розподілити студентів на 3 рівні підготовленості: високий, середній, низький.

Для наочності динаміка формування мотиваційно-ціннісного компоненту готовності показана у таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Динаміка формування мотиваційно-ціннісного критерію

Показники критерію	Розподіл студентів за рівнями вираження показника (у відсотках)			
	До експерименту		Після експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ

	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
мотиваційна спрямованість	40	48	12	44	48	8	36	52	12	4	52	44
ціннісні орієнтації	44	52	4	48	44	8	40	52	8	8	48	44
спрямованість на самореалізацію учнів	48	44	8	52	44	4	40	48	12	4	48	48

В основу фіксації теоретичної підготовленості майбутніх вчителів музики до керівництва учнівськими музичними колективами (показників змістовно-інформаційного критерію) були покладені відповіді на чотири запитання, які аналогічно диференціювалися на три рівні.

Пропонувалися такі питання:

1. В чому сутність педагогічного керівництва учнівським творчим колективом?
2. Які умови необхідні для самореалізації і самоствердження особистості в колективі?
3. Які функції має виконувати керівник музичного колективу?
4. Який стиль керівництва найефективніший?

Відповідаючи на питання, студенти експериментальної групи, в переважній більшості, відзначали у діях керівника особистісно орієнтований підхід до організації роботи колективу. Прикладом може бути відповідь Світлани Г.: "Керівник повинен враховувати індивідуальність кожного учня, розкривати та розвивати його можливості у спільній музичній діяльності з іншими..." Студенти контрольної групи помітно зазнавали труднощів у відповідях, деякі відмовлялись відповідати на питання.

За отриманими результатами, в експериментальній групі *невірних* відповідей (I низький рівень) не виявлено. При констатуючому опитуванні в цій групі їх було 16% (4). *Неповних формальних* відповідей (II рівень середній) зменшилося до 28% (7) від 68% (17) констатуючого опитування. *Самостійно відносних повних* (III рівень-високий) збільшилося до 72% (18) проти 16% (4) попереднього діагностування.

В контрольній групі були отримані такі дані: *невірних* відповідей- 8% , проти 12% констатуючого опитування; *неповних формальних* - 68% проти 64%; *самостійно відносних повних*- 24% . Без змін.

Ці дані доповнили усні та письмові опитування, результати анкетування (Дод . Б). Так, у відповідях студентів експериментальної групи, зафіксовано більш виражено особисте ставлення до визначення необхідних дій керівника (функцій), при цьому наголошувалося на його "творчому використанню методів стимулювання творчої активності дітей" (52 %), забезпеченні умов творчої самореалізації учнів, називаючи "врахування музичних інтересів, уподобань" (56 %), "розвиток естетичного смаку" (46%), створення ситуацій "діалогічної взаємодії"

(40%), тобто відмічали необхідність особистого творчого розвитку. Студенти контрольної групи більш схильність виявили до організаційних аспектів роботи колективу.

Узагальнені результати опитування та розподіл студентів за рівнями вираженості показників змістовно-інформаційного критерію (низький, середній, високий) представлені у таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

Динаміка формування змістовно-інформаційного критерію

Показники критерію	Розподіл студентів за рівнями вираженості показника (у відсотках)											
	До експерименту						Після експерименту					
	КГ			ЕГ			КГ			ЕГ		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
музично-теоретичні знання	40	48	12	44	48	8	36	52	12	4	52	44
знання особливостей колективної творчої діяльності	44	52	4	48	44	8	40	52	8	8	48	44
знання сутності керівництва	48	44	8	52	44	4	40	48	12	4	48	48

Порівняльний аналіз отриманих результатів в контрольній та експериментальній групах підтверджує, що студенти, з якими була проведена дослідно-експериментальна робота, показали більш глибоке розуміння особливостей музично-педагогічної діяльності вчителя музики, більшу зацікавленість майбутньою роботою з школярами, вищий рівень теоретичної підготовки у питаннях керівництва музично-творчими учнівськими колективами.

Звісно, мотивація, ціннісні орієнтації суб'єкта, його інформованість повною мірою не розкривають "компетентність" спеціаліста, а лише є його внутрішніми характеристиками. Реалізуються назовні вони в діях, котрі виражаються в певних навичках та вміннях. Саме уміння і складають основу майстерності вчителя-керівника. Тому необхідним було визначення рівнів сформованості умінь студентів трансформувати предметні знання в дієво-комунікативну форму, вміння керувати музичним колективом.

Контрольне діагностування рівнів сформованості керівницьких умінь студентів контрольної та експериментальної груп (за показниками операційно-дійового, емоційно-вольового та рефлексивно-аналітичного критеріїв) проводилося в умовах роботи камерного оркестру, ансамблю бандуристів, оркестру народних інструментів та хорового практикуму музично-педагогічного факультету, аналогічно констатуєчому діагностуванню.

Майбутні вчителі отримали завдання розучити з обраним колективом упродовж 5-6 хвилин невеликий музичний твір дитячого репертуару за власним вибором. Оцінювалась робота кожного із студентів експертами із групи випробуваних (вони змінювали один одного) за 10-ти бальною шкалою за такими показниками: вміння установити контакт з колективом, самопрезентація; вміння організувати, настроїти колектив на музично-творчу роботу; вміння визначити вихідне становище, виявити виконавські труднощі та методи їх подолання, окреслити реальні завдання роботи; вміння розподілити професійну увагу на різних аспектах роботи (координувати звучання окремих партій, виконавців та звучання колективу в цілому); вербальна техніка, музичний тезаурус; невербальна техніка, артистизм; вміння впливати на емоційний тонус колективу, захоплювати його творчістю; вміння володіти своїм творчим самопочуттям, зберігати емоційну сталість, витримку; вміння проаналізувати та аргументовано оцінити музично-творчу роботу колективу; вміння адекватно оцінити свою роботу як керівника.

Бали виставлялися по кожному із показників, відповідно до їх сформованості і розподілялися на три рівні. До першого (низького) рівня були віднесені студенти, які отримали 1-4 бали. Показник виражений недостатньо. (Дії студента обмежені, невпевнені. Знання не застосовуються на практиці). До другого (середнього) – студенти, що мали 5-7 балів. Показник виражений у достатній мірі. (Студент володіє даними уміньми, але застосовує їх за шаблоном, у діях проявляє деяку невпевненість). До третього (високого) рівня – досліджувані, що одержали 8-10 балів. Показник виражений яскраво. (Вільне, впевнене, в повному обсязі володіння керівницькими уміньми. Прояв творчості у діях).

Спостереження за роботою студентів обох груп та спільне обговорення давало підстави надавати більшу перевагу сформованості керівницьких умінь респондентів експериментальної групи. Вони трималися більш вільно і невимушено, виконуючи завдання. Намагалися тримати особистий контакт з колективом та управляти ним, свідомо відзначали невдалі моменти виступу. В той час, студенти контрольної групи більш схематично вивчали з колективом музичний твір, мало враховуючи при цьому особистісний фактор.

Для кількісної характеристики сформованості умінь за цими критеріями були виконані математичні обчислення. Так, узагальнена кількісна характеристика групи по кожному показнику виражалася обчисленням середньої арифметичної \bar{X} . Для вираження загальної динаміки формування керівницьких умінь в обох групах обчислювались середня зважена арифметична \bar{X} , середньоквадратичне відхилення σ , коефіцієнт парної кореляції r по Спірмену.

Обчислення виконувались за допомогою науково-статистичного калькулятора Scientific/calculator за формулами:

де Σ - знак підсумовування;
 x - отримані оцінки студентів у балах;

n - кількість студентів у групі.

Середня зважена арифметична вираховувалась за формулою:

$$\bar{X} = \frac{\sum_{m=1}^k m \cdot f_m}{n} \quad \text{EMBED Equation.3}$$

де m - частота варіант.

Середнє квадратичне відхилення σ , як узагальнююча статистична характеристика, обчислювалось за формулою:

Взаємозв'язок між показниками визначався за обчисленням рангового коефіцієнту кореляції Спірмена r за формулою:

$$r = 1 - \frac{6 \sum d_i^2}{n(n^2 - 1)}$$

де d_i - різниця рангів даної пари показників;
 n - кількість досліджуваних.

Порівняння отриманих експериментальних даних констатуючого та контрольного діагностування в обох групах подано у таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

Динаміка формування керівницьких умінь майбутніх вчителів музики

Показники керівницьких умінь	Групи студентів	Рівні сформованості до експерименту			X	σ	Рівні сформовано сті після експерименту			X	σ	r
		1	2	3			1	2	3			
		9	14	2			6	16	3			

1.Самопрезентація. Встановлення ГГ контакту з колективом	К	а				1, 72	1, 14				1,87	0, 46	0,97
		б											
	с												
	%	36	56	8				24	64	12			
2.Вміння організувати, настроїти колектив на музично-творчу роботу	КГ	а	10	12	3	1, 65	1, 47	0	8	17	2,64	0, 83	-0,5
		б											
	с							0	32	68			
	%	40	60	0				0	32	68			
3.Вміння оцінити вихідне становище, виявити виконавські труднощі та методи їх подолання	КГ	а	11	12	2	1, 63	0,9	4	8	13	2,3	0, 58	-0,4
		б											
	с							4	8	13			
	%	44	48	8				16	32	52			
4.Вміння розподіляти професійну увагу на декількох об'єктах роботи	КГ	а	8	14	3	1,8	1,1	7	15	3	1,83	1,2	0,99
		б											
	с							7	15	3			
	%	32	56	12				28	60	12			
5.Вербальна техніка, музичний тезаурус.	КГ	а	9	13	3	1, 75	0,9	2	9	14	2,4	1,9	-0,1
		б											
	с							2	9	14			
	%	36	52	12				8	36	56			
6.Невербальна техніка, артистизм.	КГ	а	17	7	1	1, 35	0, 72	15	9	1	1,44	0, 75	0,92
		б											
	с							15	9	1			
	%	68	28	4				60	36	4			
5.Вербальна техніка, музичний тезаурус.	КГ	а	18	7	0	1, 27	0,9	1	8	16	1,32	0, 84	-0,6
		б											
	с							1	8	16			
	%	72	28	0				4	32	64			
5.Вербальна техніка, музичний тезаурус.	КГ	а	8	10	7	1, 95	0,7	6	12	7	2,04	0, 94	0,97
		б											
	с							6	12	7			
	%	32	40	28				24	48	28			
6.Невербальна техніка, артистизм.	КГ	а	8	13	4			4	10	11	2,28	1, 42	0,9
		б											
	с							4	10	11			
	%												
6.Невербальна техніка, артистизм.	КГ	а	7	13	5	1, 92	0, 93	6	13	6	1,99	0, 98	0,7
		б											
	с							6	13	6			
	%	28	52	20				24	52	24			
6.Невербальна техніка, артистизм.	КГ	а	9	11	5	1, 83	0, 63	3	10	12	2,35	1, 61	0,47
		б											
	с							3	10	12			
	%	36	44	20				12	40	48			
6.Невербальна техніка, артистизм.	КГ	а	12	11	2			10	12	3			
		б											
с							10	12	3				

7.Вміння впливати на емоційний тонус колективу, захоплювати його творчістю.	КГ	%	48	44	8	1,59	0,079	40	48	12	1,71	0,82	0,94
	ЕГ	аб	13	12	0	1,47	1,17	6	13	6	1,51	1,13	0,84
		с	%	52	48			0	24	52			
8.Вміння володіти своїм творчим самопочуттям, зберігати емоційну сталість, витримку.	КГ	аб	16	8	1	1,39	0,73	10	13	2	1,68	1,0	0,65
		с	%	64	32			4	40	52			
	ЕГ	аб	18	7	0	1,27	0,92	2	9	14	2,47	1,97	-0,98
		с	%	72	28			0	8	36			
9.Вміння аналізувати та оцінювати процес музично-творчої роботи колективу і досягнені результати.	КГ	аб	16	5	4	1,2	0,58	11	9	5	1,35	0,63	0,46
		с	%	64	20			16	44	36			
	ЕГ	аб	15	7	3	1,51	0,31	4	10	11	2,28	1,42	-0,91
		с	%	60	28			12	16	40			
10.Вміння аналізувати та адекватно оцінювати свою роботу.	КГ	аб	17	6	2	1,39	0,53	15	8	2	1,47	0,53	0,84
		с	%	68	24			8	60	32			
	ЕГ	аб	18	4	3	1,39	0,53	4	6	15	2,43	0,21	-0,57
		с	%	72	16			12	16	24			
Х	КГ	Х1к 1,59						Х2к 1,72					
	ЕГ	Х1е 1,56						Х2е 2,19					

Порівняльний аналіз даних таблиці показує, що показники керівницьких умінь покращилися в обох групах, проте їх динаміка суттєво відрізняється. За всіма параметрами показники більш високі у студентів експериментальної групи.

Зростання середніх арифметичних значень балів свідчать про загальний рівень досягнених результатів. Так, внаслідок проведених практичних занять, психологічного тренінгу, колективних дискусій та обговорень занять, суттєво покращилися показники самопрезентації, вміння встановлювати контакт з колективом, вміння розподіляти професійну увагу, вербальна та невербальна техніка, вміння володіти собою та аналізувати свою роботу у студентів експериментальної групи.

Розподіл середніх балів характеризують середньоквадратичні відхилення. Чим менше їх значення, тим більш однорідний розподіл балів. Так, по показникам самопрезентації, вмінь володіти своїм творчим почуттям, оцінювати досягнені результати проведеної роботи, середньоквадратичне відхилення до експерименту були більшими, аніж після проведеної роботи, що свідчить про більш виражену тенденцію підготовленості студентів. Розрахунки середньоквадратичних відхилень дають більш чітку уяву про готовність всієї групи студентів по кожному із показників.

Розрахунки коефіцієнтів кореляції розподілу студентів до і після експерименту в контрольній та експериментальній групах характеризують зміни в їх підготовці. Менший коефіцієнт свідчить про меншу схожість порівняльного розподілу, тобто менший зв'язок між ними. Коефіцієнти кореляції в контрольній групі більш високі, що пояснюється відсутністю експериментальної роботи та недостатньо впливовістю традиційної методики занять. Очевидно, що коефіцієнти кореляції в експериментальній групі низькі, тобто розподіл студентів по рівням готовності (по отриманим балам) суттєво змінився. За параметрами 2,3,4,8,9,10 коефіцієнти кореляції набувають значення «-», що свідчить про зворотній характер розподілу оцінок в групі: від переважаючих низьких балів студенти перейшли до високих оцінок.

Загальну динаміку формування керівницьких умінь ілюструє коефіцієнт зміни середнього балу до і після експерименту.

Коефіцієнт зміни експериментальної групи K_e
та контрольної групи K_k

де X_k та X_e – середні бали показників сформованості керівницьких умінь в контрольній та експериментальній групах після експерименту;

X_k та X_e - середні бали до експерименту.

Цей коефіцієнт знаходимо більш високим у студентів експериментальної групи.

Загальний коефіцієнт зміни

Таким чином, можна стверджувати, що розроблена організаційно-методична робота, що включала тренінгові заняття, спеціальну психологічну, практичну та теоретичну підготовку майбутніх вчителів, безумовно, вплинула на

формування керівницьких умінь, що містять виділені критерії досліджуваної готовності.

Важливим етапом контрольного експерименту було його проведення в умовах педагогічної практики. Даний етап передбачав визначення рівнів підготовленості майбутніх вчителів самостійно формувати в реальних шкільних умовах в позаурочний час дитячі музичні колективи та керувати ними, спрямовуючи набуті знання та вміння на стимулювання творчої самореалізації учнів у процесі сумісного музикування.

Програма перевірки включала :

- знайомство з дітьми, вивчення їх індивідуальних інтересів, нахилів;
- визначення виду музичного колективу, що можна створити у конкретній ситуації та обґрунтування такого вибору;
- підбір репертуару, відповідного музичній підготовці та можливостям учнів;
- організацію музичних занять колективу на діалогічній основі, створення творчого середовища, що включає поєднання індивідуальної та колективної музичної діяльності школярів;
- регулювання та контролювання музично-творчої роботи колективу;
- підготовку та проведення концертного виступу колективу;
- рефлексивне осмислення та самоцінку своєї власної керівницької діяльності, аргументований аналіз роботи колективу.

У ході спостереження за роботою студентів визначалися такі питання:

- чи перебуває досліджуваний у стані комфортності та психологічної стабільності під час проведення занять;
- чи розуміє студент "природу" поведінки учнів;
- як реагує майбутній вчитель на нестандартну поведінку окремих дітей;
- продуктивність роботи (рівень досягнених результатів).

На основі спостереження можна було стверджувати, що студенти експериментальної групи з більшим інтересом, активніше і більш творчо працювали, почували себе впевненіше і більш вільно, аніж досліджувані контрольної групи. Створені ними музичні колективи були більш різноманітними і цікавими (різні інструментальні ансамблі, до яких були залучені діти, що мають певну музичну підготовку в музичних школах, студіях тощо; ансамблі народної музики; шумові оркестри; вокальні ансамблі). Студенти експериментальної групи пильніше враховували вікові та індивідуальні особливості дітей, їхні музичні уподобання та інтереси, використовували попередню музичну підготовленість багатьох із них, більшою мірою реалізовували на заняттях ідеї полілогу, проживання співтворчості. І, відповідно, школярі працювали з більшою захопленістю та емоційною відкритістю. Тоді як студенти контрольної групи зазнавали значних труднощів у роботі з дітьми; створювали переважно вокальні ансамблі, працюючи шаблононо, підбираючи здебільшого традиційний учбовий репертуар.

Цілком імовірно, що підсумковий шкільний концерт дитячих музичних колективів пройшов цікавіше і з більшим успіхом у студентів експериментальної групи.

Можна констатувати значні зміни у сформованості самооцінок студентів експериментальної групи- показників їхньої готовності до рефлексивного осмислення своєї педагогічної діяльності. Висновки з цього приводу були зроблені при зіставленні самозвітів, котрі пропонувалося скласти студентам обох груп після кожного проведеного заняття, колективних обговорень репетицій.

Так, більшість студентів експериментальної групи відносили себе до здатних здійснювати самооблізацію, самоорганізацію своєї поведінки. Осмислюючи свої дії як керівника учнівського колективу, досліджувані відзначали і необхідність подальшого професійного самоудосконалення, пов'язуючи його з набуттям практичного досвіду, удосконалення володіння технологією керівництва творчим колективом.

Студенти контрольної групи часто відмовлялися аналізувати проведену роботу, або ж формально вказували на недоліки, пов'язуючи їх із об'єктивними причинами невідповідності матеріальної бази школи, слабкої музичної підготовки дітей тощо. Частина студентів цієї групи (16 %) не вбачає для себе необхідність подальшої професійної підготовки до керівництва учнівськими музичними колектива, оскільки не пов'язують її із майбутньою діяльністю.

Констатуючий та контрольний зріз показників рефлексивно-аналітичного критерію студентів обох груп відображено у таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

Динаміка формування рефлексивно-аналітичного критерію

Показники критерію	Рівні вираження показника критерію (у%)											
	До експерименту						Після експерименту					
	КГ			ЕГ			КГ			ЕГ		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Самооцінка	56	36	8	68	24	8	46	46	8	12	32	56
Здатність до самоаналізу	68	24	8	64	28	8	48	42	10	16	36	48
Потреба у самоудосконаленні	64	20	16	72	20	8	52	32	16	8	40	52

Кількісний вимір рівнів сформованості готовності студентів керувати музичними колективами учнів також здійснювався за всіма визначеними критеріями (мотиваційно-ціннісному, змістовно-інформаційному, операційно-дійовому, емоційно-вольовому та рефлексивно-аналітичному) за 10-ти бальною шкалою групою експертів, до якої входили вчителі, методисти, залучені до проведення практики, та самі студенти.

Мотиваційно-ціннісний критерій. Визначались такі показники:

- спрямованість на творчість та рефлексивність;
- орієнтація на самореалізацію в музично-педагогічній діяльності;
- орієнтація на розкриття індивідуальності учнів та їх творчого самовираження в колективній музичній діяльності.

Змістовно-інформаційний критерій:

- наявність необхідного об'єму музично-теоретичних знань;
- розуміння психологічних особливостей дітей, їх взаємин у колективі;
- осмислення технології керівництва учнівським музичним колективом, розуміння функцій, методів керівницької діяльності.

Операційно-дійовий критерій:

- вміння трансформувати знання в комунікативно-дійову форму;
- організаторські вміння;
- визначення адекватного ситуації стилю керівництва та використання ефективних методів музично-педагогічної роботи, згідно технології.

Емоційно-вольовий критерій:

- вміння емоційно впливати на колектив, захоплювати учнів музичною творчістю;
- створення середовища емоційної відкритості та доброзичливості на основі співтворчості, полілога;
- емоційна сталість та витримка, артистизм.

Рефлексивно-аналітичний критерій:

- осмислення своєї керівницької діяльності, адекватність самооцінки;
- вміння аналізувати свою роботу та процес і результати музично-творчої діяльності колективу;
- потреба у професійному самовдосконаленні.

Узагальнені результати за кожним критерієм та порівняння їх в контрольній та експериментальній групах подані у таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

Динаміка формування критеріїв готовності майбутніх вчителів до керівництва учнівськими музичними колективами

Кількість студентів (у відсотках)

Критерії готовності до керівництва музичними колективами учнів	Групи студентів	Рівні до експерименту			Рівні після експерименту		
		1	2	3	1	2	3
Мотиваційно-ціннісний	КГ	44	48	8	38,7	50,7	10,6
	ЕГ	48	45,3	6,7	5,3	49,3	45,4
Змістовно-інформаційний	КГ	42,7	44	13,3	37,3	48	14,7
	ЕГ	44	45,3	10,7	5,3	54,7	40
Операційно-дійовий	КГ	41,6	45,6	12,8	33,6	52	14,4
	ЕГ	44,8	48	7,2	8,8	34,4	56,8
Емоційно-вольовий	КГ	38	48	14	32	50	18
	ЕГ	44	46	10	18	46	36
Рефлексивно-аналітичний	КГ	65,3	26	8,7	48	40	12
	ЕГ	68	24	8	13,3	33,4	53,3

Для приведення рівнів сформованості критеріїв готовності студентів до загального значення вираховувалися середнє арифметичне процентне значення за такою формулою:

$$X\% = 1/n \sum_{i=1} X_i \%$$

в якій n - загальна кількість обчислювальних елементів; X - процентне значення обчислень; i - порядковий номер елемента, змінюється від 1 до n .

У всіх обчисленнях середнє арифметичне позначалось через $x\%$. Експериментальній групі відповідало $x\%$, контрольній - $y\%$, $n=5$ (кількість компонентів). Таким чином, узагальнення отриманих експериментальних даних дозволило розподілити студентів контрольної та експериментальної груп за визначеними рівнями готовності до керівництва учнівськими музичними колективами: репродуктивний (низький); ініціативний (середній); творчий (високий). Репродуктивного рівня готовності студентів зафіксовано в експериментальній групі 10%, в контрольній - 38%; ініціативний рівень склали 44 % експериментальної та 48 % контрольної групи; високий рівень становили 46 % експериментальної, що значно перебільшувало кількість студентів такого рівня контрольної групи- 14%.

Перевірку результативності проведеного формуючого експерименту зроблено на основі порівняння даних початкового і заключного діагностування. Вони представлені у таблиці 2.13.

Таблиця 2.13

Динаміка сформованості готовності майбутніх вчителів до керівництва учнівськими музичними колективами

Рівні готовності студентів до керівництва учнівськими музичними колективами	Г р у п и студентів (у відсотках)			
	до експерименту		після експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Репродуктивний	46,3	49,8	37,9	10,1
Ініціативний	42,3	41,7	48,2	43,6
Творчий	11,4	8,5	13,9	46,3

Динаміку формування готовності до керівництва учнівськими музичними колективами ілюструє гістограма:

Порівняння динаміки підготовки до керівництва учнівськими муз. колективами студентів контрольної та експериментальної груп

Тож, можна констатувати, що в результаті проведеної дослідно-експериментальної роботи відбулися суттєві динамічні зрушення у підготовці майбутніх вчителів до керівництва учнівськими музичними колективами. Так, кількість репродуктивного рівня готовності до керівництва учнівськими колективами серед студентів експериментальної групи знизилася на 39,7 %, тобто в 4,9 раз. Ініціативний рівень збільшився на 1,9 %. Найбільша динаміка зростання спостерігається за творчим рівнем: він зріс на 37,8 %, тобто у 5,4 рази.

В контрольній групі значних змін щодо підвищення рівнів готовності досліджуваного феномена відзначити не можна. Найбільшою динамікою зростання відмічається середній (ініціативний) рівень - на 5,9 %, що є переважаючим у цій групі студентів.

Отже, одержані результати свідчать про ефективність розробленої методики. Вона сприяє осмисленню майбутніми вчителями технології керівництва учнівськими музичними колективами, яка спрямовує використання функцій і методів керівництва на творчу самореалізацію учнів у сумісному музикуванні, а отже впровадженню гуманістичних засад у навчально-виховний процес. Це дає підстави для впровадження розробленої методики у практику навчання на музично-педагогічних факультетах в умовах вищої педагогічної освіти.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

Проведення експериментального дослідження дало можливість з'ясувати рівні готовності студентів музично-педагогічних факультетів до керівництва учнівськими музичними колективами згідно визначених критеріїв (мотиваційно-ціннісного, змістовно-інформаційного, операційно-дійового, емоційно-вольового, рефлексивно-аналітичного), розробити та апробувати спеціальну методику підготовки майбутніх вчителів до даного виду діяльності, ефективність якої та доцільність впровадження її у практику професійної підготовки у педагогічних вузах засвідчили отримані результати.

Результати констатуючого діагностування засвідчили:

- значна частина студентів музично-педагогічних факультетів не усвідомлює сутності педагогічного керівництва учнівським творчим колективом і не проявляє належного інтересу до даного виду діяльності;
- майбутнім вчителям бракує спеціальних знань та практичної підготовки до керівництва дитячим мистецьким колективом;
- у більшості випадків студенти не володіють уміннями розподіляти професійну увагу на різні аспекти роботи;
- значна частина студентів не володіє уміннями встановлювати контакт з аудиторією та керувати її роботою, викликати в учнів інтерес до занять;
- студентам бракує умінь рефлексивного мислення, самоаналізу, педагогічної імпровізації.

За визначеними критеріями та показниками готовності до керівництва учнівськими музичними колективами студенти в результаті констатуючого діагностування були розподілені на три рівні: репродуктивний (48%), ініціативний (43%), творчий (9%), що засвідчило необхідність спеціальної підготовки майбутніх вчителів до даного виду діяльності.

Вивчення теоретичних основ досліджуваного педагогічного процесу, а також аналіз результатів констатуючого експерименту дозволили розробити спеціальну методику підготовки майбутнього вчителя до керівництва учнівськими музичними колективами. Вона представляє собою цілісну організаційно-методичну систему, що ґрунтується на використанні особистісно орієнтованої технології керівництва мистецьким колективом і спрямована на формування у студентів умінь стимулювати творче самовираження та самореалізацію учнів у процесі сумісного музикування. Для

підготовки майбутніх вчителів було розроблено комплекс педагогічної роботи: спецкурс “Керівництво учнівськими музичними колективами у загальноосвітній школі”, мета якого полягала у забезпеченні студентам можливості систематизувати, уточнити і збагатити знання з питань керівництва мистецьким колективом; практичні заняття в умовах роботи студентських колективів для відпрацювання необхідних практичних умінь та навичок керівництва мистецьким колективом; педагогічна практика у школі з метою самостійного творчого використання студентами набутих знань та умінь в умовах реального педагогічного процесу.

Організаційно-методична система підготовки майбутніх вчителів до керівництва учнівськими музичними колективами передбачала певну поетапність роботи.

Суть першого – передкомунікативного етапу – полягала у стимулюванні мотиваційної спрямованості студентів на майбутню діяльність з учнівським музичним колективом; систематизації, інтеграції та збагаченні знань з керівництва, орієнтуванні майбутніх учителів на розкриття індивідуальності учнів та сприянні їх творчої самореалізації у сумісному музикуванні. (формування мотиваційно-ціннісного та змістовно-інформаційного компонента готовності до керівництва). На даному етапі використовувалися методи бесід, дискусій, постановки проблемних питань, спостереження та обговорення, тестування, творчих завдань.

Другий – комунікативний етап – підпорядковувався відпрацюванню необхідних керівницьких умінь в умовах роботи концертмейстерського класу, ансамблю, студентських колективів за показниками операційно-дійового та емоційно-вольового критеріїв готовності до керівництва. Використовувалися методи групового музикування, діалогічної взаємодії, рольової гри, драматургії з елементами театралізації, створення творчої атмосфери, моделювання педагогічних ситуацій, медитативні

техніки.

Третій - комунікативно-творчий етап - спрямовувався на стимулювання рефлексивного мислення майбутніх вчителів, самоконтролю та самоаналізу у процесі проведення музично-виховної роботи з школярами в умовах педагогічної практики. Здійснювався методами діалогу та полілогу, підготовки та проведення концертного виступу, самооцінки та самоаналізу власної педагогічної діяльності та її обговорення. Дослідно-експериментальна робота ґрунтувалася на принципах гуманізму; цілісності; колективної музичної діяльності; активної комунікації; дослідницької позиції; використання різновидів музичного мистецтва; реалізації пізнавальної, виховної, розвиваючої, гедоністичної, терапевтичної функцій музики; єдності діяльнісного та особистісного підходів.

Аналіз отриманих у ході формуючого експерименту результатів та зіставлення рівнів підготовки студентів експериментальної та контрольної груп свідчить про те, що розроблена організаційно-методична система з використанням особистісно орієнтованої технології керівництва дитячим мистецьким колективом суттєво підвищує рівень готовності студентів з досліджуваної проблеми і дає підстави

стверджувати, що зміст запропонованої методики підготовки майбутніх вчителів до керівництва учнівськими музичними колективами є ефективним і може використовуватися у навчальному процесі підготовки вчителів музики в умовах вищої педагогічної освіти навчальних закладів різного типу.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми підготовки майбутніх вчителів до керівництва учнівськими музичними колективами, що знайшло відображення у теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці спеціальної методики підготовки фахівців до даного виду діяльності в умовах вищих закладів освіти.

1. Згідно сучасних тенденцій гуманізації освіти, в світлі яких центральною ланкою навчально-виховного процесу виступає взаємодія вчителя з учнями, в дослідженні відстоюється принципово нова позиція педагога-керівника учнівського музичного колективу, зорієнтована не на уніфікацію колективу, а на розкриття індивідуальності учнів у груповій музичній діяльності. Такий підхід потребує пошуку нових форм і методів фахової підготовки майбутніх вчителів музики.

2. Керівництво учнівським музичним колективом інтерпретується у дослідженні як цілеспрямований педагогічний вплив на школярів з метою забезпечення умов для їх творчої самореалізації.

Умовами педагогічного керівництва учнівським музичним колективом визначено: високий авторитет керівника як натхненника і координатора сумісних дій учасників колективу в єдності із забезпеченням рівноправної колегіальності, партнерської участі школярів у вирішенні творчих завдань; урахування існуючого досвіду спілкування дітей з мистецтвом у єдності із створенням ситуацій новизни, що сприяють розширенню естетичних почуттів, усвідомленню учнями післядії музики; стимулювання емоційної відкритості дітей, надання їм свободи для висловлювання власних суджень, втілення особистих почуттів, самостійного пошуку інтерпретації музичних творів, самовираження через опановані виконавські вміння; систематичне спонукування учасників музичного колективу до емпатійного відчуття внутрішнього світу іншого через інтерпретацію музичних творів, рефлексивного аналізу власних дій та узгодження їх із колективним виконавством.

Провідними напрямками керівництва дитячим мистецьким колективом визнано стимулювання, координацію і регулювання сумісної діяльності учнів у взаємодії учасників на основі полілога.

Визначено принципові положення, що сприяють досягненню мети керівництва: використання різнобічного впливу музики на особистість; стимулювання потреби дітей у музичних заняттях; активізація творчого ставлення учнів до виконання музичних творів; принцип полілогу.

У дослідженні представлено розробку особистісно орієнтованої технології керівництва учнівськими музичними колективами, що передбачає: послідовну реалізацію керівником функцій (спонукально-стимулюючої, змістовно-інформуючої, спрямовуючо-коректуючої), застосування репродуктивних і творчих методів у відповідності до етапів планування, організації і управління, контролю та оцінювання роботи; побудову педагогічної взаємодії з учнями у формі полілогу та забезпечує індивідуальний розвиток та творчу самореалізацію кожного школяра у процесі сумісного музикування.

3. У дослідженні теоретично розроблено і обґрунтовано зміст і структуру готовності майбутніх учителів до керівництва учнівськими музичними колективами, що узагальнено у мотиваційно-ціннісному, змістовно-інформаційному, операційно-дійовому, емоційно-вольовому та рефлексивно-аналітичному компонентах.

4. Критерії та показники готовності студентів до керівництва учнівськими музичними колективами розроблено відповідно до змістових параметрів означених компонентів. В результаті констатувального експерименту зафіксовано три рівні сформованості готовності майбутніх вчителів музики до керівництва учнівськими музичними колективами: репродуктивний, ініціативний, творчий.

5. У процесі дослідно-пошукової роботи розроблено організаційно-методичну систему поетапної підготовки майбутніх вчителів до керівництва учнівськими музичними колективами, що ґрунтується на використанні особистісно орієнтованої технології керівництва дитячим мистецьким колективом, включає принципи, педагогічні умови, методи, форми організації та зміст відповідно до мети педагогічної роботи. Розроблена організаційно-методична система передбачає впровадження в навчальний процес підготовки вчителів спецкурсу "Керівництво учнівськими музичними колективами у загальноосвітній школі", доповнення існуючих дисциплін додатковим матеріалом курсу, а також включає практичні заняття та педагогічну практику у школі.

6. Експериментально доведено доцільність застосування організаційно-методичної системи поетапної підготовки студентів до керівництва учнівськими музичними колективами, загальна стратегія якої передбачала усвідомлення та опрацювання майбутніми вчителями особистісно орієнтованої технології керівництва дитячим мистецьким колективом у такій послідовності: систематизація, інтеграція та збагачення знань щодо керівництва колективною музично-творчою діяльністю у процесі вивчення спецкурсу "Керівництво учнівськими музичними колективами у загальноосвітній школі" (I етап - передкомунікативний); оволодіння практичними навичками та вміннями керівництва, згідно технології, в умовах роботи студентських колективів (II етап - комунікативний); апробування та творче використання набутих знань, вмінь на

навичок керівництва під час педагогічної практики (III етап- комунікативно-творчий).

Аналіз отриманих результатів формувального експерименту та порівняння рівнів сформованості готовності до керівництва учнівськими музичними колективами студентів експериментальної і контрольної груп переконують в доцільності застосування розробленої організаційно-методичної системи. Результати дослідно-експериментальної роботи засвідчили правомірність висунутої гіпотези та дають підстави стверджувати, що розроблена методика сприяє удосконаленню підготовки студентів до подальшої педагогічної діяльності у школі і може використовуватися у навчально-виховному процесі музично-педагогічних факультетів вищих закладів освіти.

Проблема підготовки майбутнього вчителя до керівництва учнівськими музичними колективами не обмежується виконаним дослідженням. Численні аспекти даної проблеми потребують подальшої розробки і вирішення. Серед них: розвиток професійних якостей та формування творчої особистості вчителя-керівника учнівського мистецького колективу, вивчення специфічних особливостей керівництва окремими видами музичних колективів тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э.Б., Ванилихина О.В., Морозова Н.В. Методологическая культура педагога-музыканта. – М.: Изд. центр "Академия", 2002. – 272 с.
2. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.

3. Авдієвський А.Т., Гадалова І.М. Формувати особистість на ґрунті національно-культурного відродження // Мистецтво у школі / Упорядник Гадалова І.М. – К.: УДПУ, 1996. – 92 с. – С. 80 – 83.
4. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать: Кн. для учителя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1985. – 448 с.
5. Актуальні проблеми гуманітарної освіти та виховання духовної культури студентів у сучасних умовах / ред. Базилевич В.Д. – К., 1996. – 236 с.
6. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи: Курс лекцій. – К.: ІСДО, 1993. – 220 с.
7. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества. – К.: Освіта, 1991. – 111 с.
8. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 376 с.
9. Андрієвська В.В., Балл Г.О., Волинець А.Г. та ін. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя. – К.: ІЗМН, 1997. – 136 с.
10. Андрієвська Н.Ф. Формування готовності майбутнього вчителя музики до організації дозвілля учнів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – К., 1994. – 22 с.
11. Андрушків Б., Кузьмін О. Основи менеджменту. – Львів: Світ, 1995. – 296 с.
12. Андрущенко В.П., Михальченко М.І. Сучасна соціальна філософія: Курс лекцій. – К.: "ГЕНЕЗА", 1993. – 317 с.
13. Антонова – Турченко О.Г., Дробот Л.С. Музична психотерапія: Посібник-хрестоматія. – К.: ІЗМН, 1997. – 260 с.
14. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки. – М.: Просвещение, 1984. – 112 с.
15. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
16. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 151 с.
17. Афанасьев В.Г. Общество, системность, познание и управление. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
18. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – М.: Просвещение, 1989. – 192 с.
19. Балл Г.А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии. – Киев – Донецк, Ровесник, 1993. – 32 с.
20. Балл Г.О. Професійна діяльність і підготовка до неї у контексті розвитку особистості та становлення її духовності // Творча особистість у системі неперервної освіти. – Харків: УДПУ, 2000. – С.34 – 39.
21. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. – Рівне: "Ліста-М", 2003. – 128 с.
22. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Мысль, 1992. – 470 с.
23. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
24. Безбородова Л.А., Алиев Ю.Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: Учеб. пособие для студ. муз. фак. педвузов. – М.: Изд. центр "Академия", 2002. – 416 с.

25. Бервецький З.Т., Хлебнікова Л.О. Виховувати музичну культуру // Грані творчості: Кн. для вчителя. – К.: Рад.шк., 1989. – С.126 – 140.
26. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
27. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. –К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
28. Библер В.С. Культура. Диалог культур. (Опыт определения) // Вопросы философии. – 1989. – №6. – С. 31 – 42.
29. Библер В.С. Мышление как творчество. Введение в логику мысленного диалога . – М.: Полиграфиздат, 1975. – 399 с.
30. Бодалев А.А. Личность и общение. – 2-е изд. – М.: МПА, 1995. – 324 с.
31. Бойко А.М. Найвища цінність – людина // Педагогіка і психологія. –1995. – №2. – С.54 – 57.
32. Болгарський А.Г. Народно-інструментальне виконавство – важливий фактор музичного виховання дітей в загальноосвітній школі // Мистецтво у школі. Вип. 1. – К.: Обрій, 1996. – С. 1 – 3.
33. Болгарський А.Г. Народна творчість в естетичному вихованні учнівської молоді // Шляхи удосконалення освіти учнівської молоді в умовах відродження національної культури. – К.: КДПІ, 1992. – С. 232 – 235.
34. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебник для вузов. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 304 с.
35. Братченко С.Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение: Автореф. ... канд. псих.наук. – Л., 1987. – 24 с.
36. Брилін Б.А. Педагогічні основи музично-творчого розвитку учнів старших класів у сучасних формах дозвілля: Автореф. ... д-ра пед.наук: 13.00.01. – К., 1998. – 40 с.
37. Брилін Е. Музична творчість як засіб формування художньої культури особистості // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету ім. В.Гнатюка. Серія: Педагогіка, №2. – 1999. – С. 80 – 82.
38. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 528 с.
39. Васильев Ю.В. Педагогическое управление в школе: методология, теория, практика. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
40. Васянович Г.П. Педагогіка вищої школи: Навч.-метод. посібник. – Львів: Ліга-Прес, 2000. – 100 с.
41. Ветлугіна Н.О. Музичний розвиток дитини. – К.: Муз. Україна, 1978. – 256 с.

- 42.Виьевская М.Г. Формирование готовности будущего учителя к педагогическому воздействию с учащимися: Дис. ... канд. пед. н. – Кривой Рог, 1994. – 165 с.
- 43.Вильсон Г. Психология артистической деятельности: Таланты и поклонники / Пер. с англ. – М.: "Когито-Центр", 2001. – 384 с.
- 44.Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий центр "Академія", 2001. – 576 с.
- 45.Воловик А.Ф., Воловик В.А. Педагогика досуга: Учебник. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 240 с.
- 46.Вудкок М., Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя-практика / Пер.с англ. – М.: Дело, 1991. – 320 с.
- 47.Вульффов Б.З., Харин В.Н. Педагогика рефлексии. – М.: Магистр, 1999. – 112 с.
- 48.Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
- 49.Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1996. – 533 с.
- 50.Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.
- 51.Гадалова І.М. Музика та співи. Методика викладання: Навчальний посібник. – К.: КМПУВ, 1996. – 422 с.
- 52.Гаєвський Б.А. Основи науки управління. – К.: МАУП, 1997. – 112 с.
- 53.Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1995. – 237 с.
- 54.Генов Ф. Психология управления: Основные проблемы / Пер.с болг. – М.: Прогресс, 1982. – 422 с.
- 55.Герчикова И. Менеджмент: Учебник. – М.: ЮНИТИ, 1995. – 480 с.
- 56.Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. – СПб.: СПбГУ, 1992. – 378 с.
- 57.Гласс Д.Ж., Стенли Д.Ж.. Статистические методы в педагогике и психологии. – М.: Прогресс, 1982. – С. 25 – 39.
- 58.Глущенко Е.В., Захарова Е.В., Тихонравов Ю.В. Теория управления: Учебный курс. – М.: Вестник, 1997. – 336 с.
- 59.Гнутель Я.Б. Виховна робота в сучасних умовах: теорія й методика. – Тернопіль, 1998. – 262 с.
- 60.Гоноболин Ф.Н. Психология: Учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1973. – 240 с.
- 61.Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
- 62.Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. – К.: АПН України, 1995. – 45 с.

63. Гончаренко С.У. Методика як наука. – Хмельницький: ХГПК, 2000. – 30 с.
64. Горбенко С.С., Ковалюк Т.В. Подготовка студентов музыкально-педагогического факультета к воспитательной работе во внеурочное время: Метод. рекомендации. – К.: КГПИ, 1990. – 32 с.
65. Грищенко Т.С. Развитие культуры педагогического общения в системе методической работы общеобразовательной школы: Автореф. дис. ... канд. пед.н. – Дн., 1997. – 24 с.
66. Гузій Н.В. Педагогічна професія і особистість учителя. – К.: НПУ, 2000. – 19 с.
67. Гумінська О.О. Уроки музики в загальноосвітній школі: Методичний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 104 с.
68. Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»). – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
69. Джола Д.М., Щербо А.Б. Теорія і методика естетичного виховання школярів: Навчально-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 392 с.
70. Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М. Методика музыкального воспитания в школе: Учеб. для студ. пед. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2000. – 240 с.
71. Дряпіка В. Орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури. – Кіровоград, 1997. – 215 с.
72. Дубасенюк О.А. Ціннісне відношення до професіоналізму виховної діяльності // Нові технології виховання: Зб.наукових статей. – К.: ІСДО, 1995. – С. 145 – 154.
73. Дьюи Д. Психология и педагогическое мышление / Пер. с англ. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.
74. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
75. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск.: БГУ, 1976. – 176 с.
76. Журавленко І.М. Організація творчої діяльності учнів у навчально-виховному процесі. – К.: НПУ, 1997. – 38 с.
77. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Педагогика, 1987. – 296 с.
78. Зверева В.И. Диагностика и экспертиза педагогической деятельности. – М.: УЦ «Перспектива», 1998. – 112 с.
79. Згурська Н.М. Формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2001. – 20 с.
80. Здравомыслов А.Г. Потребности, интересы, ценности. – М.: Политиздат, 1986. – 223 с.

- 81.Зязюн І.А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії // Світло. – 1996. – №1. – С. 4 – 9.
- 82.Зязюн І.А.Наука і мистецтво педагогічної дії // Професійна освіта: Педагогіка і психологія. – 2001. – №3. – С. 357 – 379.
- 83.Зязюн І.А. Філософія педагогічного світогляду // Професійна освіта: Педагогіка і психологія. – 2005. – №6. – С. 209 – 222.
- 84.Зязюн І.А., Крамущенко Л.В., Кривонос І.Ф. та ін. Педагогічна майстерність: Підручник. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
- 85.Зязюн І.А. Учитель, которого ждуть.-М.: Просвещение, 1991. – 156 с.
- 86.Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
- 87.Ильина Т.А. Педагогика: Курс лекций: Учеб.пособие. – М.: Просвещение, 1984. – 496 с.
- 88.Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / Пер. с нем. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
- 89.Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца. – М.: Просвещение, 1984. – 208 с.
- 90.Каган М.С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
- 91.Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
- 92.Казмиренко В.П. Социальная психология организаций: Монография. – К.: МЗУУП, 1993. – 384 с.
- 93.Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. –М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
- 94.Кан-Калик В.А., Никандоров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
- 95.Карнеги Д. Как приобретать друзей и оказывать влияние на людей... – Мн.: Беларусь, Дело, 1992. – 670 с.
- 96.Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання. – К.: Вища шк., 1997. – 307 с.
- 97.Карпун А.Л. Формування навичок педагогічного керівництва гуртами народного співу: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1995. – 17 с.
- 98.Киричук О.В. Спілкування в класному колективі як об'єкт педагогічного управління: Дис. ... д-ра пед. наук. - К., 1974. – 322 с.
- 99.Киричук О., Роменець В. Основи психології: Підручник.–К.: Либідь,1996.–632 с.
100. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя.–К.: Либідь, 1991. – 93 с.
101. Классики менеджмента / Под ред. М.Уорнера / Пер. с англ. под ред. Ю.Н. Каптуревского. – СПб.: Питер, 2001. – 1168 с.
102. Кнорринг В.И. Искусство управления: Учебник. – М.: БЕК, 1997. – 288 с.

103. Ковалев А. Психология личности. – М.: Просвещение, 1970. – 391 с.
104. Коваль Л.Г. Взаимодействие учителя и учащихся в процессе формирования эстетических отношений средствами музыкального искусства: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – К., 1991. – 430 с.
105. Козырь А.В. Формирование стиля педагогического руководства хором коллективом: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01.– К., 1987. – 22 с.
106. Коломінський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту: Навч. посібник. – К.: МАУП, 1996. – 176 с.
107. Колпаков В.М. Методы управления: Учеб. пособие.–К.: МАУП, 1997.– 160 с.
108. Кондрашова Л.В. Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности студентов педагогического института к профессиональной деятельности: Автореф.дис. ... докт. пед. наук. – М., 1989. – 36 с.
109. Корнев М.Н., Коваленко А.Б. Соціальна психологія. – К., 1995. – 304 с.
110. Короткий тлумачний словник української мови / За ред. Д.Г.Гринчишина. – К.: Вид. центр "Просвіта", 2004. – 608 с.
111. Коротов В.М. Введение в педагогику. – М.: УРАО, 1999. – 256 с.
112. Кравченко А.И. Классики социологии менеджмента. – СПб.: РХГИ, 1998. – 320 с.
113. Кравцова Н.Є. Формування професійної готовності студентів до музично-творчої діяльності в шкільних фольклорних колективах.: Дис. ... канд.пед. наук: 13.00.02. – Одеса, 1994.
114. Красильников И.М. Музыкальное творчество как предмет педагоги- ки // Музыка в школе. – 2001. – №1. – С. 18 – 28.
115. Кричевский Р.Л. Если Вы-руководитель... Элементы психологии менеджмента в повседневной работе. – М.: Дело, 1996. – 384 с.
116. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: Знание, 1985. – 181 с.
117. Кудрін О.В. Особливості підготовки студентів до педагогічного управління в системі "педагог - учень": Дис. ... канд. пед. н.: 13.00.04. – Одеса, 1996. – 252 с.
118. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Мышление учителя. Личностные механизмы и понятийный аппарат. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
119. Курбас Лесь. Березіль: Із творчої спадщини / Упор.М.Лабінський. – К.: Дніпро, 1988. – 517 с.
120. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1999. – 127 с.
121. Лебедев В.К. Коллективная музыкальная деятельность как средство формирования личности младшего школьника: Автореф. дис. ... канд. пед. н.: 13.00.04. – К., 1981. – 21 с.

122. Левитов Н.Д. О психологических состояниях человека. – М.,1964. – 344 с.
123. Левченко Т.И. Современные дидактические концепции в образовании: Монография. – К.: МАУП, 1995. – 168 с.
124. Левченко О.А., Третьяченко В.В., Хрыков Е.Н. Психологические проблемы менеджмента в педагогическом творчестве. – Луганск: Изд. Восточноукраинского госуниверситета, 2000. – 144 с.
125. Левшенко Т.С. Формирование эстетической нравственности личности студента педвуза в процессе подготовки к работе с младшими школьниками: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1989. – 24с.
126. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
127. Леонтьев В.Г., Сыровецкий Ю.С. Стиль руководства и социально-психологический климат педколлектива. – Новосибирск: НГПИ, 1988. – 96 с.
128. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. – М.: Смысл, 1992. – 17 с.
129. Леонтьев Д.А., Щур В.Г. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии.– М.: Смысл, 1997.–336 с.
130. Лещенко М.П. Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання. – 2-е вид., доп. – Київ, 1996. – 192 с. БЕК:, 1997. – 288 с.
131. Лещинский В.И., Кульневич С.В. Учимся управлять собой и детьми: Пед. практикум. – М.: Просвещение, 1995. – 240 с.
132. Ліненко А.Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї: Монографія. –Одеса: ОКФА, 1995. – 80 с.
133. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: Учебное пособие для студентов пед. учебн. заведений и слушателей ИПК и ФПК. – М.: Прометей, 1992. – 528 с.
134. Лобова О.В. Формування творчої активності молодших школярів у процесі музично-естетичного виховання: Автореф. дис. ... канд. пед. н.: 13.00.02. – К., 1998. – 22 с.
135. Лозниця В.С. Психологія менеджменту: Навч. посібник. – К.: ТОВ "УВПК " ЕксОб", 2000. – 512 с.
136. Луговий В.І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні.: Дис. ... д-ра пед.наук. – К.,1995.
137. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти. – К.: «Магістр-S», 1996. – 255 с.
138. Любан-Плоцца Б., Побережная Г., Белов О. Музыка и психика: Слушают душой. – К.: "АДЕФ-Украина", 2002. – 200 с.
139. Макаренко А.С. Избранные произведения: В 3-х т. / Ред. кол.. Н.Д.Ярмаченко и др. – К.: Рад. школа, 1985. – Т.3. – 576 с.

140. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. – К.: НДП. – 1990. – 240 с.
141. Мангутов И.С., Уманский Л.И. Организатор и организаторская деятельность. – Л.: ЛГУ, 1975. – 312 с.
142. Маринін І.Г. Формування готовності майбутнього вчителя музики до керівництва шкільним народно-інструментальним колективом: Автореф. дис. ... канд. пед. н.: 13.00.02. – К., 1995. – 24 с.
143. Маркова А.К. Личность учителя // Психология труда учителя. - М.: Просвещение, 1993. – С. 41 – 58.
144. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: Кн.для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 191 с.
145. Мартиненко С.М., Хоружа Л.Л. Загальна педагогіка.–К.: МАУП, 2002.–176 с.
146. Матюша І.К. Особистість і колектив як цілісна гармонійна система (Психолого-педагогічний аспект). – К.: ІЗМН, 1997. – 188 с.
147. Маслоу А. Психология бытия / Пер.с англ. – М.: Рефл-бук, К.: "Ваклер", 1997. – 304 с.
148. Матонис В. Музыкально-эстетическое воспитание личности. – Л.: Музыка, 1988. – 88 с.
149. Машбиц Е.И., Андриевская В.В., Комиссарова Е.Ю. Диалог в обучающей системе. – К.: Вища школа, 1989. – 184 с.
150. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: Навчальний посібник. – К, 2001. – 608 с.
151. Моїсєєва М.А. Спільна музично-виконавська діяльність як засіб формування професійних якостей учителя музики (на матеріалі концертмейстерського класу) : Дис. ... канд. пед. н.: 13.00.02. – К., 1998. – 248 с.
152. Моляко В.О. Творча особистість: спроба розставити акценти // Мистецтво та освіта, 1996. – №1. – С. 9 – 12.
153. Мороз О.Г., Сластьонін В.О., Філіпенко Н.І. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація: Навчальний посібник. – К., 1997. – 168 с.
154. Науменко С.І. Програма і методичні рекомендації з музики для 1-2 класів прискореного навчання трирічної початкової школи. – К., 1994. – 129 с .
155. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. – М.: Музыка, 1978. – 383 с.
156. Неменский Б. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания: Кн.для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 256 с.
157. Ничкало Н.Г. Філософія сучасної освіти // Педагогіка і психологія. –1997. – №3. – С. 105 – 114.

158. Николаенко П.М. Педагогические условия совершенствования вокально-хоровой подготовки учителя музыки: Автореф.дис. ... канд. пед.н.: 13.00.01. – К., 1981. – 22 с.
159. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. посібник. – К.: Знання України, 2004. – 264 с.
160. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: Монографія. / За заг.ред. І.А.Зязюна. – К.: Наукова думка, 2003. – 262 с.
161. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2002. – 256 с.
162. Осеннева М.С. Методика работы с детским вокально-хоровым коллективом: Учеб. пособие. – М.: Академия, 1999. – 224 с.
163. Основи викладання мистецьких дисциплін / За ред. О.П.Рудницької. – К.: ІЗМН, 1998. –182 с.
164. Островерхова Н.М., Даниленко Л.І. Ефективність управління загально-освітньою школою: соціально-педагогічний аспект. – К.: Школяр, 1995. – 302 с.
165. Падалка Г.М. Актуальні проблеми професійної підготовки вчителя музики // Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. –К.: НПУ, 2000. – Вип.1. – С. 9 – 21.
166. Падалка Г.М. Професійно-цілісний підхід і його реалізація в умовах художньої освіти майбутніх вчителів (на матеріалі музичних дисциплін): Методичні рекомендації. – К.: НПУ ім. М.Драгоманова, 1999. – 33 с.
167. Падалка Г.М. Учитель, музика, діти. – К.: Муз. Україна, 1982. – 144 с.
168. Падалка Г.М. Формирование эстетических идеалов и вкусов будущего учителя: Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01. – К.: 1989. – 347 с.
169. Падалка О.С., Нісімчук А.С., Смолюк І.О., Шпак О.Т. Педагогічні технології: Навч. посібник. – К.: "Українська енциклопедія" ім. М.П.Бажана, 1995. – 250 с.
170. Панасюк А.Ю. Управленческое общение: практические советы. – М.: Экономика, 1990. – 112 с.
171. Педагогика: Учеб. пособие для пед.ин-тов / Под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
172. Педагогика: Учебное пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
173. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
174. Педагогічний словник / За ред. Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.

175. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / За ред .С.О.Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
176. Пенькова Р.И. Технология управления процессом воспитания молодежи. – Самара, 1994. – 143 с.
177. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. - М.: Политиздат, 1982 . – 118 с.
178. Пехота О.М. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя. – К.: Вища шк., 1997. – 281 с.
179. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учеб.пособие для студентов и преподавателей. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
180. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика: Учеб. пособие. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 176 с.
181. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти.- К.: "Слово", 2004. – 616 с.
182. Пикельная В.С. Теоретические основы управления (школоведческий аспект): Метод.пособие. – М.: Высш.шк., 1990. – 175 с.
183. Платонов К.К. Проблема теории групп и коллективов // Коллектив и личность. – М., 1975.
184. Платонов Ю.П. Психология коллективной деятельности: Теоретико-методологический аспект. – Л.: Изд. ЛГУ, 1990. – 184 с.
185. Побережна Л.Л. Розвиток естетичної культури студентів музично-педагогічних факультетів засобами української музики: Автореф.дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / НПУ. – К., 2001. – 19 с.
186. Подласый И.П. Педагогика.Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов : В 2 кн. – М.: ВЛАДОС, 1999. – Кн 2: Процесс воспитания. – 256 с.
187. Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт: Пособие для учителя. – К.: Рад.школа, 1988. – 187 с.
188. Практична педагогіка виховання: Посібник з теорії та методики виховання / За ред. Красовицького М.Ю. – К. – Івано-Франківськ: "ПЛАЙ", 2000. – 218 с.
189. Програми для середньої загальноосвітньої школи. – К.: "Початкова школа". – 2001. – 296 с.
190. Психологія: Підручник / Ю.Л.Трофімов, В.В.Рибалка, П.А.Гончарук та ін. – К.: Либідь, 2001. – 560 с.
191. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
192. Ражников В.Г. Резервы музыкальной педагогики. – М.: "Знание", 1980. – 96 с.

193. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. – М.: Музыка, 1989. – 141 с.
194. Рапатская Л.О. Формирование художественной культуры учителя музыки. – М.: Прометей, 1991. – 140 с.
195. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб: Питер Ком, 1999. – 416 с.
196. Ржецкий Н.Н. Лекции по педагогике: фундаментальные основы. – К.: "ДАН", 2001. – 40 с.
197. Ржецкий Н.Н. Лекции по педагогике: фундаментальные основы: Ч.2. –К.: "Интерпроф", 2002. – 40 с.
198. Рибалка В. Особистісний потенціал професіонала // Професійна освіта: Педагогіка і психологія. – 2001. – № 3. – С. 445 – 455.
199. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – 479 с.
200. Роджерс К. Творчество как усиление себя // Вопр. психологии. – 1990. – №6. – С. 165 – 169.
201. Роджерс Н. Творчество как усиление себя // Вопр. психологии. – 1990. – №1. – С. 164 – 167.
202. Ростовський О.Я. Керівництво процесом сприймання музики школярами: Метод. рекомендації. – К.: Рад. школа, 1990. – 64 с.
203. Ростовський О.Я. Професійна підготовка майбутніх учителів музики: проблеми і перспективи // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. № 2. – 2001 р. – С. 15 – 22.
204. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
205. Руденский Е.В. Основы психотехнологии общения менеджера: Учебное пособие. – М.: ИНФРА, 1997. – 180 с.
206. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посібник. – К.: "Интерпроф", 2002. – 270 с.
207. Рудницька О.П. Формування музичного сприйняття в системі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – К., 1994. – 42 с.
208. Рудницька О. Мистецька освіта: сучасні пріоритети та тенденції змін // Постметодика. Мистецтво в школі. № 4, 1997. – С. 33 – 37.
209. Рудницька О.П., Болгарський А.Г., Свистельнікова Т.Ю. Основи педагогічних досліджень: Навч.-метод. посібник. – К., 1998. – 143 с.

210. Русинов Ф.М., Антонюк В.И. Психологические аспекты управления. – М.: Экономика, 1984. – 159 с.
211. Савенкова Л.О. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування: Автореф. дис. ... докт. пед. н. – К., 1998. – 38 с.
212. Савченко О.Я. Від людини освіченої до людини культурної. Ціннісні орієнтації загальноосвітньої підготовки учнів // Рідна школа, 1996. – №5 – С.2.
213. Сверлюк Я.В. Формування готовності студентів вузів культури до роботи з дитячим духовим оркестром: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1999. – 20 с.
214. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
215. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. – М.: РПА, 1997. – 264 с.
216. Сисоева С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. – К.: Поліграфкнига, 1996. – 403 с.
217. Скрипченко О., Долинська Л., Огороднійчук З., Зелінська Т. та ін. Загальна психологія (курс лекцій). – К.: НПУ, 1997. – 436 с.
218. Скурульський Р.П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості: Монографія. – К.: Вища шк., 1992. – 436 с.
219. Словник навчально-педагогічних понять і термінів / Укл. Л.П.Вовк. –К.,1993.
220. Сороковий А. Социально-психологические основы руководства. – М.: Экономика, 1991. – 260 с.
221. Спирин Л.Ф. Формирование профессионально-педагогических умений учителя-воспитателя. – М.: "Знание", 1984. – 124 с.
222. Станиславский К.С. Собрание сочинений: В 9 т. / Ред. О.Н.Ефремов. –М.: Искусство, 1988. – Т.2. – 508 с.
223. Столович Л.Н. Жизнь – творчество – человек: Функции художественной деятельности. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
224. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Психология и педагогика в вопросах и ответах. – Ростов-на-Дону: "Феникс", 1999. – 576 с.
225. Струве Г. Школьный хор: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1981. –191с.
226. Суименко Е.И. Диалектика становления и развития отношений коллективизма. – К.: Наук. думка, 1988. – 246 с.
227. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива (Методика воспитания коллектива).- М.: "Молодая гвардия", 1975.-240 с.
228. Сущенко А.В. Теоретико-методичні основи гуманізації педагогічної діяльності вчителя в основній школі: Автореф. дис. ... д-ра пед. н.–Харків,2004.– 48 с.
229. Тельчарова Р. Уроки музыкальной культуры. – М.:Просвещение, 1991.–158 с.

230. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Избр. труды : В 2 т. – М.: Педагогика, 1985. – Т.1. – С. 42 – 222.
231. Тихонравов Ю.В. Теория управления. – М.: Весник, 1997. – 336 с.
232. Троцко Г.В. Психологічна готовність до педагогічної діяльності: сутність, значення, способи формування // Актуальні проблеми психології навчання: Зб. наук. праць. – Харків: ХДПУ, 1995. – С. 179 – 187.
233. Устюжанин А.П., Утюмов Ю.А. Социально-психологические аспекты управления коллективом. – М.: Колос, 1993. – 112 с.
234. Философский словарь / Под ред. И.Фролова. – М.: Политиздат, 1987. – 588 с.
235. Фіцула М.М. Педагогіка: Посібник для студентів вищих пед. закл. освіти. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2001. – 527 с.
236. Фоменко К.М. Педагогічні умови духовної самореалізації старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Автореф. дис. ... канд пед. н.: 13.00.01. – Луганськ, 2004. – 20 с.
237. Халабузарь П., Попов В., Добровольская Н. Методика музыкального воспитания: Учеб пособие. – М.: Музыка, 1989. – 175 с.
238. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. для студ. пед. спец. вузов. – 6 изд. – Минск: Універсітэцкае, 2000. – 560 с.
239. Хлебнікова Л.О. Музичне виховання – творчість – діти // Мистецтво та освіта . – 1996. – №1. – С. 48 – 53.
240. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения. – М.: Интерпракс, 1994. – 373 с.
241. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. – М.: Просвещение, 1990. – 208 с.
242. Шацкая В.Н. Общие вопросы эстетического воспитания в школе. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1955. – 182 с.
243. Шевченко Г.П., Бутенко Л.Л., Шкурин А.И. Поэтический образ морали в искусстве: опыт нравственного воспитания старшеклассников. – Луганск: Альма Матер, 2002. – 166 с.
244. Шейн Э. Организационная культура и лидерство. Теория и практика менеджмента. – СПб.: Питер, 2002. – 335 с.
245. Шеремет М. Формування особистості засобами музики. – Суми.: МКВВП "Мрія", 1992. – 235 с.
246. Шпалинский В.В., Распоров И.В. Психолого-педагогические основы изучения личности и коллектива. – Днепропетровск: ДГУ, 1991. – 92 с.
247. Шуванов В.И. Социальная психология менеджмента. – М.: Бизнес-школа "Интел-Синтез", 1997. – 256 с.

248. Шульга Р.П. Искусство и ценностные ориентации личности. – К.: Наукова думка, 1989. – 120 с.
249. Шульгіна В.Д. Зміст і форми виховної роботи вчителів музики в школі: Навч. посібник з курсу "Методика муз.виховання". – К: КДПІ, 1991. – 47 с.
250. Щербаков А.И. Практикум по общей психологии.– М.: Просвещение, 1990. – 288 с.
251. Щербань П.М. Прикладна педагогіка. – К.: Вища школа, 2002. – 215 с.
252. Щекін Г.В. Теория социального управления. – К.: МАУП, 1996. – 408с.
253. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. – К.: УДПІ, 1996. – 164 с.
254. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа / Ред.-сост. Л.А.Баренбойм. – М.: Сов.композитор, 1978. – 367 с.
255. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.
256. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования: Описание, объяснение, понимание социальной реальности. – М.: Добросвет, 1998. – 596 с.
257. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 280 с.
258. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Просвещение, 1979. – 316 с.
259. Якунин В.А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты. – Л.: Изд. ЛГУ, 1988. – 159 с.
260. Ярмаченко М.Д. Педагогіка. – К.: Вища школа, 1986. – 543 с.
261. Ярмаченко М.Д. Сучасність педагогічної спадщини А.С.Макаренка. – К., 1988. – 48 с.
262. Ярмаченко М.Д. Педагогіку А.С.Макаренка – в кожному школі, кожному навчально-виховному закладі // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Випуск 2. – С. 197 – 204.
263. Abbs P. Creativity, The Arts and the Renewal of Culture // A is for Aesthetic. London, 1989. P. 1 25.
264. Abbs P. Education as Individuation: The Place of Autobiography // A is for Aesthetic. London, 1989. P. 145 164.
265. Maslow A. Motivation and personalty. N.Y.: Harper and Row, 1954.
266. Rogers C.R. Learning to be free // Rogers C.R. & Stevens R. Person to person: The problem of being human. Walnut Creek, CA, 1967. P. 59 – 65.

АРКУШ НЕЗАКІНЧЕНИХ РЕЧЕНЬ

Інструкція: Прочитайте незакінчені речення і допишіть їх першою своєю думкою. Зробіть це якомога скоріше. Якщо не можете закінчити якусь із фраз, залиште її і займіться іншими, а пропущену допишете пізніше. Будьте правдиві і щирі самі з собою.

1. Професія вчителя музики...
2. Працювати з дітьми...
3. Я навчаюсь на музично-педагогічному факультеті тому, що...
4. З музикою...
5. В моїй майбутній професії мене найбільш приваблює...
6. Я мрію...
7. За час навчання на музично-педагогічному факультеті я хочу...
8. Найважливішим у діяльності вчителя музики вбачаю...
9. Керувати музичним колективом учнів...
10. Через 10 років я хочу бути...
11. Моє майбутнє залежить від...
12. Щоб можна було б повернути час, я б ...

Додаток Б

АНКЕТА

1. Що, на Вашу думку, включає в себе поняття "колективна музично-творча діяльність" ?
2. В чому, на Вашу думку, сутність керівництва колективною музичною діяльністю учнів?
3. В чому полягають основні завдання музично-творчих занять у загальноосвітній школі?
4. Який музичний колектив Ви б хотіли створити у школі (хор, оркестр, фольклорний гурт, ін)?
5. Яка, на Вашу думку, роль керівника музично-творчого колективу?
6. Які, на Вашу думку, фактори обумовлюють ефективність керівництва колективною музичною діяльністю школярів (особистісні якості керівника, фахові знання, стиль поведінки тощо)?
7. Які чинники гальмують музично-творчий процес колективу?

8. Які функції, на Вашу думку, повинен виконувати керівник дитячого музичного колективу?
9. Який стиль керівництва учнівським музичним колективом Ви вважаєте найбільш ефективним? Чому?
10. Яким видам музичної творчості Ви надаєте перевагу?
11. Чим би Ви керувалися при складанні плану роботи учнівського музичного колективу (програмою загальноосвітньої школи, власними уподобаннями, інтересами учнів, ін.)?
12. За якими критеріями Ви б оцінювали діяльність учнівського музично-творчого колективу (кількістю концертних виступів, складністю виконуваних музичних творів, наявністю творчої атмосфери занять тощо)?

Додаток В

ОПИТУВАЛЬНИЙ ЛИСТ

1. Які форми музично-педагогічної роботи в загальноосвітній школі Ви можете назвати ?
2. В чому виражається педагогічний вплив вчителя на учнів у умовах навчання музики ?
3. Які види колективної музичної діяльності учнів Ви можете назвати ?
4. Які фактори обумовлюють розвиток дитячого мистецького колективу ?
5. Які типи учнівських музичних колективів Ви можете назвати ?
6. В чому, на Вашу думку, виражається колективна музична творчість ?

Додаток Г

Бланк оцінок

	АСПЕКТ		
	1	2	3
Самооцінка студента ОКТАНТ	Я (самооцінка студента)	Учні про мене (уявлення студента)	Учні про студента (опитування дітей)
Авторитарність (деспотство, доміантність, владність)			
Самоуваженість (впевненість в собі, впевненість, самозакоханість)			
Емпатійність (чуйність, співчутливість, емпатійність)			
Агресивність (вимогливість, наполегливість, жорстокість)			
Недозрілість (скептицизм, недовіра, впертість)			
Дисциплінованість (поступливість, дисциплінованість, покірність)			
Впевненість (довірливість, скромність, смиренність)			
Самостійність (доброзичливість, самостійність, незалежність)			

Додаток Д

Вальс, вальс, вальс...

(сценарій музичного заходу, проведеного під час педагогічної практики у загальноосвітній школі №211 м.Києва).

Звучить мелодія вальсу Й.Штрауса "Казки Віденського лісу". На сцені кружляють пари.

П а р т н е р.

Вальс устарел,-

Говорит кое-кто, смеясь.

Век усмотрел
 В нем усталость и старость.
 Робок, несмел,
 Наплывает мой первый вальс...
 Почему не могу
 Я забыть этот вальс?

П а р т н е р к а.

Твист и чарльстон,
 Вы заполнили шар земной.
 Вальс оттеснен,
 Без вины виноватый.
 Но, затаен,
 Он всегда и везде со мной.
 И несет он меня.
 И качает меня,
 Как туманной волной. (...)

(Е.Евтушенко)

В е д у ч и й. Вальс... Сьогоднішню нашу зустріч ми присвячуємо йому - старому і вічно юному вальсу.

В е д у ч а. Це дивовижний танець. Існує майже три століття, а його називають молодим. Такого випробування часом не витримав жоден із танців.

В е д у ч и й. Вальс пережив менует і контрданс, фокстрот і чарльстон, шейк і брейк-данс.

В е д у ч а. Є танці, народжені для того, щоб їх тільки танцювали. Вони такими і залишалися. Інші ж переросли межі, запрограмовані їм при народженні, перестали бути побутовими, звичайними танцями і проникли в усі жанри музики - від простої дитячої пісеньки до опери та симфонії. Вальсовий ритм швидко став однією з улюблених форм пісні й романсу, а разом із ними перейшов до опери. Його співали в супроводі гітари, баяна, акордеона, слухали у виконанні симфонічного оркестру та джазового ансамблю.

В е д у ч и й. Вальс виходить за межі суто музичного мистецтва. Він проникає у літературу, кіно. Його кружляючий ритм став символом юності, поетичних почуттів, світлих надій.

В е д у ч а. На долю вальсу випали гоніння і переслідування, а потім слава і всесвітнє визнання як "короля танців". Звичайно, за своє довге життя вальс не раз змінював характер, залежно від умов і часу. Та він жив, збагачуючись тим, що йому давали різні народи та нові часи.

В е д у ч и й. Щось у ньому є незвичайне, захоплююче, що підкоряє людей різних епох і різних національностей, різного характеру і різного віку.

В е д у ч а. То в чому ж його секрет?

В е д у ч и й. Звернімося до його історії.

В е д у ч а. Народився вальс на межі трьох країн: Німеччини, Австрії та Чехії в ХУІІ-ХУІІІ столітті. Спочатку це був простий народний танець, який виконували 2-3 музиканти з народу у крилатих капелюхах та грубих дерев'яних черевиках. А селяни весело кружляли парами на святкових вечірках. Поступово рухи ставали більш плавними, зникали характерні для народних танців підскоки та притупування. Народжувався вальс... Неодмінна умова - тричастковий розмір. Характерна риса, а саме в ній чарівність і привабливість цього танцю безперервне і плавне кружляння пар. Сама назва танцю походить від німецького "вальцер" - кружляння. Вальс увібрав кращі риси народних танців: запал чеського фуріанту, мелодійність французького вольту, плавність австрійського лендлеру.

В е д у ч и й. Та народність і простота тривалий час заважали йому здобути популярність в аристократичних колах. Вальс вважали мужицьким танцем. І навколо нього кипіли пристрасті.

В е д у ч а. Його забороняли кардинал Рішельє та Людовік ХІІІ. У Франції в ті часи випускали навіть спеціальні листівки, де називали вальс безсоромним, аморальним танцем. Його забороняли танцювати на балах у Росії і Німеччині. І навіть у Відні, знаменитому саме вальсами, на початку ХІХ століття дозволялося танцювати його не більше 10 хвилин.

В е д у ч и й. А пояснення цьому просте: аристократи, які звикли до вишуканих та манерних менуетів і гавотів з безкінечними поклонами та реверансами, вважали верхом непристойності танцювати вальс: адже кавалеру потрібно було тримати даму за талію та невимушено кружляти. А це руйнувало уявлення про естетику салонного танцю, що складалася віками. Навіть полум'яний Вертер Й.Гете вважав вальс настільки інтимним, що не дозволив би танцювати його своїй майбутній дружині.

В е д у ч а. Та все ж закохується в Лотту він саме під час вальсу.

Звучить уривок з роману Й.В.Гете "Страждання молодого Вертера": "...Коли дійшло до вальсу, то всі закружляли, мов несамовиті. Ми розумно зробили, що зачекали, поки ця веремія трохи вщухне і невмілі пари вийдуть із кола. Тоді вступили до танцю ми ...і сміливо почали вальсувати. Зроду ще мені так легко не танцювалося! Я просто нетямився. Тримати в обіймах наймилішу істоту. кружляти з нею в танці, мов вихор, що розмітає все навколо і... Чесно кажучи, Вільгельме, я там заприсягнувся, що ніколи не дозволю коханій дівчині, своїй нареченій, танцювати з кимось іншим, крім мене, хоч би й земля піді мною запалала. Ти мене розумієш!" (16 червня 1771 р.).

В е д у ч а. Мине зовсім небагато часу, і в 1791 році сучасник напише: "В Берліні мода на вальс і тільки на вальс". Тоді ж композитор Карл Марія Вебер створив блискучу фортепіанну п'єсу "Запрошення до танцю". Цей твір був першим концертним вальсом, що ствердив його як форму музичного мистецтва. А "звучить" він у романі О.Дюма "Дама з камеліями".

Звучить "Запрошення до танцю" К.М.Вебера та уривок з роману О.Дюма "Дама з камеліями" (Р.ІХ).

В е д у ч и й. Нового звучання набуває вальс у композиторів-романтиків. Кружляючий, політний рух вальсу одразу привернув їхню увагу. Романтики надихають вальс новим поетичним образом. Це камерні, надзвичайно ліричні та мрійливі вальси Ф.Шуберта; справжні поеми з цілим світом почуттів - вальси Ф. Шопена.

П а р т н е р к а.

Шопена вальс...

Ну хто не грав його

І хто не слухав?

На чиїх устах

Не виникала усмішка примхлива,

В чиїх очах не заблищала іскра

Напівкохання чи напівжурби

Від звуків тих кокетно-своєвільних

Сумних, як вечір золотого дня,

Жагучих, як нескінчений цілунок?

(М.Рильський)

В е д у ч и й. Послухайте один із 14 вальсів Ф.Шопена, найпопулярніший " Вальс №7". Фредерік присвятив його своїй юнацькій любові - Марії Водзінській, з якою його розлучила доля: Шопен змушений був назавжди покинути Польщу. В музиці ви відчуєте дивовижну поетичність, ніжність ліричного почуття, а також драматичну напруженість, сильне, мужнє звучання.

Звучить вальс Ф.Шопена до дієз мінор № 7.

П а р т н е р .

Еще звучит в моих ушах

Седьмого вальса легкий шаг,

Как вешний ветерок,

Как трепетанье птичьих крыл,

Как мир, который я открыл

В сплетенье нотных строк.

Еще звучит тот вальс во мне,

Как облако в голубизне,

Как родничок в траве,

Как сон, что вижу наяву,

Как весть о том, что я живу

С природою в родстве.

(Лев Озеров)

В е д у ч а. Приблизно в той же час, коли розквітнув геній Шопена, в Європі швидко розповсюджувався вальс нового типу, народжений у Відні.

Тихо звучить фонограма із записом "Віденського вальсу" Й.Штрауса.

В е д у ч и й. Столиця Австрії була в той час музичним центром Європи, а одним із захоплень віденців були танці.

На відміну від шопенівських вальсів, що виконувалися лише на камерних вечорах фортепіанної музики, на відміну від вальсів Ф.Шуберта та К.Вебера, які танцювали в порівняно вузьких колах освіченої міської публіки, новий віденський вальс був звернений до найширших народних мас. Його танцювали скрізь - у бальних залах, ресторанах... А коли приміщення не вміщали всіх бажаючих, танці переносилися прямо на вулиці, на майдани, в парки Відня.

В е д у ч а. В одному із віденських квартетів музикантів-самоучок грали син рукавичника Йозеф Франц Ланнер (на скрипці) та син шинкаря Йоганн Штраус (на альті). Саме вони і відкрили новий віденський вальс. Поступово їх квартет виріс в цілий оркестр. Та невдовзі друзі посварилися і пішли різними шляхами. "Королем вальсів" судилося стати Йоганну Штраусу-сину. Яскравим сонячним промінням увірвалися його вальси в життя віденців. Розкішні та блискучі, вони кружляли людей в захоплюючому танці, п'янили голови і серця. За свідченням сучасників, композитор ніби гіпнотизував ними публіку. Вся Європа божеволіла від штраусівських віденських вальсів. Вальс став "королем танців", а композитор Йоганн Штраус-син - "королем вальсів".

У виконанні інструментального ансамблю звучить вальс "Казки Віденського лісу" Й.Штрауса.

П а р т н е р.

Смеется вальс

Над всеми модами века...

И с нами вновь танцует

Старая Вена

И Штраус где-то тут

Сидит, наверно,

И кружкой в такт стучит,

На нас не ворчит,

Не ворчит...

(Е.Евтушенко)

В е д у ч и й. Віденський вальс Й.Штрауса залишив глибокий слід в серцях сучасників та любителів музики наступних епох.

В е д у ч а. А вальс, здобувши таку популярність, пішов по всьому світу, захоплюючи нові й нові кола слухачів, вбираючи в себе національні риси різних народів.

В е д у ч и й. Надзвичайно привабливий і дуже своєрідний тип вальсу було створено у Росії. Улюблені і в наш час старовинні російські пісні та романси написані здебільшого у вальсовій формі: "На заре ты ее не буди", "Однозвучно гремит колокольчик", "Свидание", "И нет в мире очей", "Не брани меня, родная", "Поцелуй же меня, моя душечка", "Нет, не тебя так пылко я люблю", "Темно-вишневая шаль", "Что это сердце сильно так бьется ?", "Я помню вальса звук

прелестный" та багато інших. В російських романсах вальс набуває ліричного, інтимного звучання.

У виконанні інструментального ансамбля звучать мелодії російських старовинних романсів "Очи черные", "Я помню вальса звук прелестный" (М. Листова), "Слушайте, если хотите" (Н.Шишкина).

П а р т н е р.

...С тихим вальсом, знакомо печальным,

В темный парк ускользают мечты.

Липы дремлют в наряде венчальном,

И во мгле улыбаешься ты.

П а р т н е р к а.

Вижу вызовы дерзкого взгляда,

Вижу алые губы, как кровь...

Ах, не надо, не надо, не надо,

Душу снова качает любовь.

(В.Брюсов)

В е д у ч а. Поетичним, лагідним увійшов вальс в українську народну пісню та романс. Задушевні, трепетні, інтимні теми знаходять своє вираження у мелодійному вальсовому кружлянні: "Місяць на небі, зіроньки сяють", "Чорнії брови, карії очі", "Там, де Ятрань круто в'ється", "По садочку ходжу" та багато інших. У них відчуваються типові риси українського вальсу - співучість та мелодійність.

У виконанні фольклорного гурту звучать українські народні пісні "Перелаз, перелаз", "Ішло дівча лучками", "Бодай ся когут знудив".

В е д у ч и й. Історія вальсу, напевно, увібрала не тільки розвиток музики і танцю, звичаї, смаки, побут різних народів світу, а й історію розвитку суспільства.

В е д у ч а. Так, знайшла відбиття у вальсі і одна з найтрагічніших сторінок історії нашого народу - Велика Вітчизняна війна. І в наш час зворушують душу пісні-вальси "В землянці", " В лісі прифронтовім", "Випадковий вальс", що співали бійці під час зітхання баяна, коли випадали хвилини затишшя. А в звуках цих вальсів - образ мирного життя, світлі надії на майбутнє, ніжний образ коханої дівчини, відгомін фронтових тривоги.

У виконанні вокального ансамблю звучить пісня "У лісі прифронтовім" (муз. М.Блантера, сл.М.Ісаковського);

Берези білі з жовтих крон

Останні ронять лист.

І грає вальс "Осінній сон"

Армійський гармоніст.

Серця мелодія пройма,

І журно на душі,

Бійці зітхають не дарма, мої товариші...

(Переклад К.Дрока)

В е д у ч и й. Ціла епоха в історії вальсу пов'язана з післявоєнними духовими оркестрами, які дарували нове життя старовинним вальсам "Берізка", "Осінній сон", "Амурські хвилі", "На сопках Маньчжурії".

У виконанні духового оркестру звучать вальси "Амурські хвилі", "Осінній сон".

П а р т н е р.

Лунное пенье трубы войсковой,
Честно прошедшей сквозь годы и войны...
Вальс незабываемый "Амурские волны"
Тихо играет оркестр духовой.

П а р т н е р к а.

В старых Сокольниках около ив,
Музыка льется свежо и просторно.
С детства тревожащий сердце мотив
Просто и грустно выводят валторны.

П а р т н е р.

Стала больней и стала живей
Память далеких и близких походов,
Руку сжимает девченке своей
Юный влюбленный солдат-первогодок.

(В.Костров)

П а р т н е р к а.

Память тревожно забьется в груди.
Все еще, все еще, все впереди...
Кружатся, кружатся диски морей,
Кружатся, кружатся судьбы людей,
Птицей летит капельмейстера жест,
Влажно звучит, как сквозь дымку оркестр.

(В.Лазарев)

В е д у ч а. Вальс вийшов за межі суто музичного мистецтва і залунав у поезії, літературі, театрі, кіно. Він став значущим, містким образом, навіть символом, символом юності, любові, палких почуттів, символом весни.

...Однообразный и безумный

Как вихорь жизни молодой,
Кружится вальса вихорь шумный;
Чета мелькает за четой...

(О.Пушкін)

В е д у ч и й. Неодмінним учасником став вальс на урочистих шкільних подіях. Прощаються зі школою випускники багатьох поколінь під кружляння "Прощального вальсу" І.Дунаєвського; теплоту і вдячність своїх сердець звертають

учні до вчителів звуками вальсу "Вчителько моя"

У виконанні шкільного хору звучить пісня "Вчителька" (муз.П.Майбороди, сл.А.Малишка)

В е д у ч а. Вальс не старіє... Його романтичне кружляння, душевна схвильованість та пристрасність приваблюють молодь, сердечність, ліризм - зігрівають серця старших. І вальс підхоплюють покоління за поколінням, знову й знову...

Шкільний хор та всі учасники вечора виконують пісню "Київський вальс" (муз. П.Майбороди, сл. А.Малишка), ведучі запрошують всіх присутніх співати та кружляти у вальсі.

Додаток Е

Тематичний план

спеціального курсу "Керівництво учнівськими музичними колективами загальноосвітній школі"

В

№ з/п	НАЗВА ТЕМИ	Кількість годин
1.	Професіоналізм учителя музики в контексті педагогічного керівництва музично-творчою діяльністю учнів	2
2.	Колективні форми позаурочної музично-навчальної роботи у школі та педагогічне керівництво ними	2
3.	Комунікабельність керівника як здатність до спілкування з учнями	2
4.	Прийоми встановлення контакту з колективом	2
5.	Стиль та методи керівництва учнівським музичним колективом	2
6.	Етапи керівництва учнівським творчим колективом та зміст педагогічної роботи	2
7.	Технологія керівництва дитячим мистецьким колективом	2
8.	Керівництво музичним колективом як забезпечення умов творчої самореалізації учнів	2
	Семінарські заняття	10
	Залік	1

	ВСЬОГО	27
--	--------	----