

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**Національний педагогічний університет**

імені М.П. Драгоманова

На правах рукопису

**ЦЮЙ СЯОЮЙ**

УДК 378:786.016(091)

**МЕТОДИКА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ  
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ  
У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

дисертація на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

Науковий керівник – доктор  
педагогічних наук, професор  
Гуральник Наталія Павлівна

**Київ - 2013**

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>4</b>
<b>РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КАТЕГОРІЇ</b>	
1.1. Самовдосконалення як категорія наукового пізнання.....	14
1.2. Зміст та структура самовдосконалення особистості музиканта.....	33
1.3. Науково-теоретичні положення щодо фахового самовдосконалення .....	45
1.4. Аналіз стихійних культурно-музичних впливів щодо самовдосконалення майбутнього вчителя музики.....	56
<b>Висновки до розділу 1.....</b>	<b>62</b>
 <b>РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ В СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ</b>	
2.1. Методичні засади процесу самовдосконалення в контексті музичної освіти.....	66
2.1.1. Методи самовдосконалення китайських майстрів з вокалу у фаховому навчанні .....	73
2.1.2. Методика самовдосконалення в навчанні у сучасних методичних дослідженнях.....	80
2.2. Організаційно-методичне забезпечення самовдосконалення майбутнього вчителя музики у сучасних умовах фахової підготовки.....	87
<b>Висновки до розділу 2.....</b>	<b>112</b>

**РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА****САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ**

3.1. Діагностика стану самовдосконалення фахівця в сучасних освітніх умовах.....	116
3.2. Етапи впровадження методики самовдосконалення майбутнього вчителя музики .....	131
3.3. Результати експериментальної методики та перевірка її ефективності .....	158
<b>Висновки до розділу 3.....</b>	<b>165</b>
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>168</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....</b>	<b>172</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>194</b>

## ВСТУП

*Актуальність дослідження.* Вища школа виконує завдання підготовки вчителя, зразком високих духовних та професійних переконань, здатного відповідати вимогам фахівця світового рівня та викладати музику на рівні міжнародних стандартів. Головним чинником у вирішенні відповідних вимог часу є освічена людина, здатна самовдосконалюватися на протязі життя.

Відправним для нас є твердження А. Маслоу, яке ми повністю поділяємо, про людину, яку вчений вбачав не у статусі такої звичайної людини, якій обов'язково щось додається, а такої, від якої нічого не забирається. Тому актуальним стає намір постійного руху особистості у напрямку особистісного зростання, пошук шляхів творчої самодостатності, вивчення її унікальної цілісної, відкритої та саморозвиваючої системи, здатної розкрити власний потенціал. Концепція дослідження спирається на ідею проблемно-діяльнісного навчання (А.В. Барабанщикова), яка полягає у тому, що у процесі навчання створюються відповідні умови для студентів, які спираються на отримання знання, самостійно знаходять та обмірковують проблеми, відшукуючи теоретично та практично оптимальні варіанти її рішення. Оскільки фахове самовдосконалення майбутнього вчителя музики відбувається у результаті удосконалення вокальної підготовки, ми спирались на «звукову концепцію» китайських методистів.

Становлення особистості та її самостійності було розглянуто у працях М. Анциферової, В. Мараловим, О. Пехотою (спрямованість на саморозвиток); В. Паламарчук, І. Наумченко, Н. Ничкало, Г. Падалка, О. Рудницька (стосовно змісту самоосвіти); В. Орлов, В. Семиченко, С. Сисоєва (щодо особистісного та фахового зростання); Н. Гузій, Н. Гуральник, І. Зязюн, А. Козир, О. Отич, Г. Побережна, О. Ростовський, О. Хижна, В. Шульгіна, О. Щолокова (проблеми загальної мистецької

ерудиції, педагогічної майстерності, педагогічної творчості, художньої досконалості, методиці підготовки фахівців); А. Дзундза, К. Завалко, А. Зайцева, Ю. Найда, Н. Сегеда, П. Харченко (висвітлені різні аспекти «самості» та власного стилю фахової діяльності); Л. Гавриленко, О. Єременко, А. Ткачук, Л. Тоцька, (проблеми ефективності фахової підготовки майбутнього вчителя музики, в тому числі вокальної).

Розглядаючи вокальний компонент як один з головних фахових складових, відмітимо, що різним проблемам вокальної підготовки присвячені дослідження багатьох авторів, серед яких: В. Антонюк (етно культурологічний аспект, 2001), Л. Гавриленко, Н. Гребенюк, Л. Тоцька (проблеми удосконалення вокальної підготовки, 2010), у яких розкриваються основні принципи та методи вокальної підготовки майбутніх учителів музики, взаємодії музики та слова у створенні співаком музичного образу та ін. Отримують європейського визнання також ідеї китайських вокалістів та педагогів: Ван Жуан, Вей Лімін (традиції вокальної культури Китаю та України, 2011), Жу Шихуи, Ли Цин Вей, Ма Цзюнь (вокальний слух, 2011), Цзінь Нань (вокальне навчання в системі музично-педагогічної освіти України, 2009), Цюн Сан Хай, Чжай Хуань (творча інтерсуб'єктна взаємодія, 2011), Юй Юй Сян та ін.

Проблема розкриття самостійності навчання студентів освітніх закладів, психологічних засад розвитку та формування окремих якостей особи, удосконалення її потенційних можливостей частково розкривається у роботах таких дослідників: Г. Адамів (формування пізнавальної самостійності у курсі психолого-педагогічних дисциплін, 2002), В. Бенера (пізнавальна самостійність засобами інтелектуальної гри, 2003), К. Завалко (самовдосконалення майбутнього вчителя музики в процесі музично-інструментальної підготовки, 2006), А. Зайцева (самореалізація майбутнього вчителя музики в процесі музично-інструментальної підготовки, 2007), Г. Панченко (розвиток творчих здібностей, 2008), Л. Тоцька (удосконалення

вокальної підготовки майбутніх учителів музики, 2010), Н. Гречаник (методична підготовка студентів педагогічних університетів до творчої самореалізації, 2012), О. Кузниченко (самосвідомість майбутніх викладачів-музикантів в умовах фахової підготовки, 2012) та інших.

Головною складовою фахової підготовки майбутнього вчителя музики є здатність фахівця грамотно співати, володіти вокальними навичками, які забезпечують необхідність співати соло та у хорі, співати упродовж навчання з музично-теоретичних дисциплін та у процесі опанування практичними виконавськими навичками.

Рушійною силою щодо вирішення обраної проблеми є виникнення деяких *суперечностей*: - між стихійним процесом самовдосконалення студентської молоді та фаховим удосконаленням у процесі навчання; - поліфункціональним змістом фахової діяльності майбутнього вчителя музики та активним застосуванням у навчальному процесі вокальної підготовки; - широким застосуванням самостійної підготовки за навчальними планами, узгодженими з положеннями болонської декларації щодо системи вищої освіти та відсутністю відповідної науково-методичної уваги щодо самовдосконалення майбутніх учителів; - між потребою у самоактуалізації кожного студента та відсутністю науково-теоретичного підґрунтя для усвідомлення проблем та шляхів її здійснення у межах відповідальної свободи вибору фахового розвитку.

Самовдосконалення як психологічний процес, який є проявом цілісної структури особистості фахівця, який власними зусиллями набуває необхідний комплекс необхідних умінь та розкриває свої потенційні можливості, ще не стали предметом спеціального наукового дослідження в межах ресурсу вокального навчання як складової фахової підготовки майбутнього вчителя музики.

Актуальність, теоретичне та практичне значення окресленої проблеми, її недостатня наукова розробленість, необхідність вирішення наведених

суперечностей, об'єктивні потреби формування самостійної особистості фахівця, вчителя музики з високим рівнем спроможності до самореалізації зумовили вибір теми дослідження: „*Методика самовдосконалення майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки*”.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертація входить до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова і складає частину наукового напрямку «Зміст, форми, методи фахової підготовки вчителів музики». Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол № 6 від 25 січня 2011 р.).

**Мета дослідження:** розробити методику самовдосконалення майбутніх учителів музики для забезпечення фахового зростання під час музично-педагогічного навчання в ВОЗ засобами вокальн2

ої підготовки, ґрунтуючись на досягненнях психолого-педагогічної теорії та практики, і експериментально перевірити її ефективність.

**Об'єкт дослідження:** фахова підготовка майбутніх учителів музики у вищій педагогічній школі.

**Предмет дослідження:** методика самовдосконалення майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

**Завдання дослідження:**

1. Проаналізувати науково-теоретичну, методичну літературу з обраної проблеми, узагальнити історично усталені та сучасні методичні досягнення зі самовдосконалення з пріоритетом вокального навчання в контексті музичної освіти.
2. Уточнити сутність самовдосконалення як категорії наукознавства, конкретизувати методологічні засади її обґрунтування та розробити компонентну структуру цього феномену з відповідними критеріями та їх показниками.

3. Визначити структуру самовдосконалення та довести доцільність використання вокальних методик у практиці фахової підготовки студентів в умовах інтерсуб'єктної навчальної взаємодії.
4. Розробити, теоретично обґрунтувати та обумовити організаційно-методичного забезпечення самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки.
5. Впровадити розроблену методику самовдосконалення майбутніх учителів музики та експериментально перевірити її ефективність у практиці фахової підготовки.

**Методологічну та теоретичну основу дослідження становлять:** науково-теоретичні положення класичної та сучасної європейської та східної філософії (В. Андрущенко, Лао Цзи, Мо Цзи, Сократ, Г.Ф. Гегель, В. Дильтей, Е. Гуссерль), історії, психології (теорія поетапного формування дій, асоціативно-рефлекторна теорія, концепція самоактуалізації), педагогіки (гуманістична педагогіка, концепція проблемно-діяльнісного навчання, теорія самоорганізації), культурології, мистецтвознавства, висновки сучасних міждисциплінарних досліджень щодо різносторонньої підготовки майбутнього вчителя музики до роботи у Китаї та Україні, праці визначних науковців у галузі музичної естетики, культури та освіти (О. Апраксина, Л. Арчажнікова, І. Зязюн, Е. Кучменко, Г. Меднікова, Г. Падалка, Г. Побережна, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова, В. Шульгіна); психолого-педагогічні концепції щодо особистісних якостей вчителя (Б. Ананьєв, А. Барабанциков, Л. Виготський, С. Гончаренко, А. Маслоу, С. Рубінштейн, В. Семиченко, Б. Яворський та процесу формування спеціальних здібностей, умінь та навичок (М. Бернштейн, О. Леонтєв, О.Костюк, Л. Куненко, С. Науменко, В. Петрушин, К. Платонов, Б. Теплов, В. Юшманов); філософія культури Китаю та сучасні дослідження (Бай Юнь-шен, Ван Го-вень, Мо Цзи, Чень Лін-жуй та ін.); науково-методичні праці у сфері фахової підготовки майбутніх учителів музики, у т. ч. вокальної, українських авторів



(В. Антонюк, Н. Гребенюк, Н. Гуральник, Н. Гузій, О. Єрмоєнко, А. Козир, А. Менабені, Ю. Юцевич).

У ході дослідження застосовано наступні **методи дослідження**: *теоретичні*: аналіз та узагальнення науково-теоретичної та методичної літератури для виявлення фактів історіографії та висновків теоретичної, методичної літератури; вивчення педагогічного досвіду в системі вищої освіти; абстрагування і конкретизація, порівняння, класифікація, моделювання; порівняльний аналіз теоретичних засад та практичних досягнень вокального навчання засобами інтеракції які застосовані для визначення понятійного апарату дослідження, розробки методики формування вокальних навичок; *експериментально-емпіричні*: анкетування, діагностичні методи, тестування; інтерв'ювання; бесіди; опосередковане та включене педагогічне спостереження, педагогічний експеримент (пошуковий, констатувальний, формувальний), експертна оцінка, узагальнення кількісних та якісних показників ефективності практичної роботи; *статистико-математичні*: аналітичні методи статистичної обробки отриманих даних, які дозволили діагностувати здобутки самовдосконалення майбутніх учителів музики протягом експерименту, перевірити ефективність запропонованої методики.

**Експериментальною базою дослідження** стали НПУ імені М.П. Драгоманова (м. Київ), Інститут мистецтв Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (м. Одеса), Сумський державний університет імені А.С.Макаренка, Інститут філології, історії та мистецтв РВНЗ “Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта). Дослідженням загалом було охоплено 289 китайських та українських студентів вищих педагогічних освітніх закладів.

**Організація дослідження.** Дослідження проводилося у три основні етапи з 2009 по 2012 рр.

На першому етапі (2009-2010 рр.) було проаналізовано науково-теоретичну, навчально-методичну літературу; здійснено обґрунтування актуальності обраної проблеми дослідження, проаналізовано стан розробленості проблеми, визначено мету, об'єкт, предмет та основні завдання, вивчені нормативні документи з освіти Китаю та України.

На другому етапі дослідження (2010-2011 рр.) було розроблено теоретичну модель методики самовдосконалення майбутніх учителів музики засобами інтеракції у процесі фахової підготовки. Проведені констатувальний та частково формувальний етапи експерименту. Основою формувального експерименту стали: діагностика стану самовдосконалення у студентів педагогічних закладів освіти (Китаю та України), аналіз основних недоліків, суперечностей та формотворчих чинників подальшої експериментальної роботи; розроблення критеріїв та визначення їх показників, встановлення рівнів самовдосконалення майбутніх учителів музики засобами інтерактивного навчання, обґрунтування та застосування необхідних педагогічних умов ефективності процесу самовдосконалення та їх функціонування.

На третьому етапі (2011-2012 рр.) була апробована на практиці дослідно-експериментальна модель розробленої методики, проаналізовані результати дослідження, здійснено обробку експериментальних даних, визначено міру їх ефективності та узагальнено отримані результати, зроблено літературне та графічне оформлення дисертаційної роботи.

Упродовж усього дослідження здійснювались: підготовка та видання публікацій, виступи на науково-практичних конференціях міжнародного рівня, застосовано підтвердження отриманих результатів методами математичної статистики з використанням сучасних електронно-обчислювальних технологій.

**Достовірність результатів** забезпечувалася критичним аналізом історіографії з предмету дослідження, застосуванням наукових висновків

фундаментальних психолого-педагогічних праць, експериментальним підтвердженням результатів теоретичних висновків, застосуванням комплексу взаємодоповнюючих методів дослідження, адекватних його предмету, меті і завданням, позитивною динамікою самовдосконалення майбутніх вчителів музики у процесі фахової підготовки в умовах інтерактивної взаємодії.

**Наукова новизна результатів дослідження:**

*уперше:* уточнено зміст поняття самовдосконалення як категорії наукознавства; конкретизовано методологічні засади її обґрунтування та визначено компонентну структуру в контексті фахової підготовки з пріоритетом вокального навчання; розроблено методичку організаційно-методичного забезпечення самовдосконалення майбутнього вчителя музики;

*удосконалено:* методичне забезпечення фахової підготовки майбутніх учителів музики України та Китаю, методичку вокальної підготовки та рефлексії;

*набули подальшого розвитку:* зміст диференційованого музично-педагогічного навчання та фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики в умовах інтерсуб'єктної взаємодії.

**Практичне значення дослідження** полягає у можливості використання напрацьованого матеріалу із самовдосконалення у навчанні китайських та українських студентів, у визначенні реальних шляхів самовдосконалення майбутніх учителів музики за рахунок використання психолого-педагогічних тренінгів, формувального тестування; розробці спільного спеціально-методичного ресурсу для використання фахівцями обох країн (китайська «звукова концепція», система методів психолого-педагогічного спрямування, історично усталені вокальні техніки); змісті лекційного курсу “Теорія та методика постановки голосу” (історичного, теоретичного та технологічного модулів); застосуванні винайдених методів ефективного вокального навчання у індивідуальних заняттях з постановки

голосу та у проведенні педагогічної практики із застосуванням розроблених психолого-педагогічних технік.

**Апробація та впровадження результатів дослідження.** Основні теоретичні положення, рекомендації та результати дослідження обговорювались та здобули схвальну оцінку на шести *міжнародних* науково-практичних конференціях та семінарах: “Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції : Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції: II Міжнародна наукова конференція (2010 р., Суми); VIII та IX Міжнародні педагогічно-мистецьких читання пам’яті О.П. Рудницької (2010-2011 рр., Київ); “Актуальні проблеми музичної педагогіки і виконавського мистецтва” (2011 р., Ялта); IV Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД» (2012 р., Переяслав-Хмельницький); V Международная научно-практическая інтернет-конференція молодых ученых «Зажги свою звезду» (МУ-5) (2012 р., Москва, РФ); обговорювались на засіданнях кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу та диригування Інституту мистецтв НПУ імені М.П. Драгоманова.

Основні положення дисертаційного дослідження *впроваджено* у навчально-виховний процес РВНЗ “Кримський гуманітарний університет” м. Ялта (довідка № 48 від 02.06.2012 р.); Державного закладу “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського” (довідка № 1511 від 04. 07. 2012 р.); Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка (довідка № 1314 від 29.08. 2012 р.); Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 67/в від 21.12.2012 р.).

**Публікації.** Основні теоретичні положення дисертації, її результати та висновки відображено у 15 наукових працях (12 одноосібних, 3 у

співавторстві), з них: 7 публікацій у провідних фахових виданнях з педагогіки.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (212 найменувань, 18 – іноземними мовами, з них 15 - китайською). Повний обсяг дисертації 240 сторінок, основного тексту – 162 с. Робота містить 11 таблиць, 14 рисунків, що разом з додатками складає 56 сторінок.

## **РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КАТЕГОРІЇ**

### **1.1. Самовдосконалення як категорія наукового пізнання**

Самовдосконалення як категорія наукового пізнання має декілька підходів до свого визначення, серед яких головне місце посідають філософські, психологічні, педагогічні та музикознавчі концепції, за якими людина здатна сама досягати самостійно поставлених цілей завдяки цілеспрямованій мотивації та кропіткій праці в наміченому напрямку.

Філософія сучасності розглядає рух особи як самостійної сутності в контексті процесу розвитку, саморуху від нищої стадії до вищої. У результаті цього висхідний шлях особи призводить до виникнення нової якості. Інакше кажучи у процесі саморозвитку виникають значні якісні зміни. Тобто, проблема саморозвитку тісно пов'язана з розумінням сутності людини, її природи, основи її внутрішніх змін.

Безумовно, однією з базових проблем щодо усвідомлення саморозвитку є розуміння джерел руху, змін та розвитку. Сходження сучасних ідей відбувається звернення до стародавньої філософії.

У стародавній філософії (східній та античній) цікаві для нашого дослідження такі думки. Конфуцій (VI-V ст. до н. е.), наприклад, визнавав долю та божественне начало витоків змін у світі, визнаючи цим виток розвитку людини поза неї самої. Натомість Мо Цзи (V-IV ст. до н. е.) доводив, що людина сама і є творцем своєї долі. Така позиція робить людину джерелом змін, обґрунтовує його самозміни та саморозвиток. Філософська позиція Лао цзи (VI-V ст. до н. е.) розкриває можливість саморуху світу під впливом законів природи, вважаючи, що природний рух подій не керований ні людиною, ні богом, а світ керований власними законами та знаходиться у

неперервному русі змін. Тобто постійним у цьому русі залишається лише процес змін.

У філософії Сократа (V-IV ст. до н. е.) самопізнання людини складає головну задачу пізнання, а вищі та власні цілі, якими мають керуватися люди у кожній дії, мислитель вважав причиною змін людини, її саморух. Таким чином, висуваючи ідею діалогу як важливого способу досягнення розуміння світу та особистісного знання філософ стає передвісником рефлексії як засобу саморуху та саморозвитку. Більш пізні теорії, у яких висувались цілевідповідність та діалогізація як важливі важелі самопізнання, саморуху та саморозвитку, фактично піднімаються до сократівських поглядів.

У класичній філософії, наприклад, Г.Ф. Гегель (XVIII-XIX століть), писав, що Істина буття і є становлення, яке відбиває співвідношення людини із самим собою, та містить у собі обидва визначення – буття та небуття [37, с. 332]. У своїх судженнях Гегель розводить поняття становлення, як те, що раніше не існувало, та розвиток як вихідну характеристику сутності у її русі до самовираження, саморозвитку та саморозкриття.

У „філософії життя” В. Дильтея (XIX-XX століть) реальність сприймалась як життєвий рух, діяльність, у якій людська активність інтерпретувалась як свобода людської сутності, і навіть як творча спонтанність. Життя людського духу – є процес постійного самовизначення, самотрансценденції.

Філософія Е. Гуссерля (XIX-XX ст.) спрямовує думку на визнання «трансцендентного світу чистої свідомості». Звідси витікає важливість феноменологічної редукції як процесу переключення свідомості від спрямованості на зовнішній світ до самого себе, на внутрішній світ, на сферу чистої свідомості, у результаті чого предмет пізнання стає феноменом предмета. Автор, проводячи відмінність між існуючим та інтенціональним предметом, усвідомлює наявність окрім предметного світу ще й потік переживань у якості «життя свідомості».

Тому ми погоджуємось із В.Ф. Орловим, який обирає *феноменологічний підхід* до рішення проблеми становлення особистості педагога. Навчивши студентів баченню, пізнанню сутності та ідей (або ейдосів), можна підготувати їх до здійснення рефлексивних дій методологічного рівня, які стають механізмом професійного, у нашому випадку музично фахового, становлення, балансуючи на межі духовно-сакрального та особистісного [111].

Логіка міркувань доводить, що важливим поштовхом самореалізації особистості може стати процес надання смислу предмету та переживання суб'єктом його значення для себе самого. Спрямованість свідомості суб'єкта на смислотворення, переживання стає детермінантою самовизначення особистості, її самореалізації та самоактуалізації.

Питання, що розглядається антропологічною філософією щодо єдності людини та світу, не менш ґрунтовно розкривається і природничо-науковим знанням на основі теорії самореалізації (синергетики). Ця теорія дає обґрунтування дослідженням феноменів самоорганізації динамічних систем, процесам становлення «порядку через хаос» тощо. Це якісно новий рівень рішення дослідницьких проблем, в основі яких лежить визнання, за виразом О.Ю. Глазиріної, «просторово-часова єдності всіх епох, професійних сфер пізнання та географічних вимірів» [40, с.18].

Для освіти ця *теорія самоорганізації* має велике значення. З одного боку самореалізація – це складна самоорганізуюча система, а з іншого – це форма, у якій самоорганізація людини здійснюється як цілісна, впорядкована система, що знаходиться у соеволуції з культурою та суспільством. Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, наприклад, визнають, що у процесі самоорганізації людина відтворюється не лише як особистість, а ще й як носій та транслятор досвіду, накопиченого людством [73].

На переконання П.Т. де Шардена [180] людина у процесі пізнання приходить до самої себе, такого, яка має нескінченний духовний потенціал.



Можливість пізнання світу через пізнання людиною самої себе – це є сутність його концепції (П.Т. де Шардена [там само]), яка співпадає з філософією антропології щодо єдності світу та людини. Виявлений новий особистісний вимір зв'язується нею з рефлексивною формою внутрішньої активності. Співзвучна думка іншого ученого, який вважав, що така особа (яка у процесі пізнання приходиться до самої себе) здатна розвиватись у новій сфері, їй відкривається новий світ, ціннісні способи самопізнання та саморегуляції [33].

Аксіологічна структура духовності передбачає *абсолютну цінність людини та її буття як визначальний принцип*. Повноцінно діяти аксіологічна функція духовності людини може лише за умов паритету загальнолюдських, особистих, суспільних, державних цінностей, які мають стати нормою становлення та розвитку духовної особи.

О.С. Полякова, розкриваючи філософську сутність становлення та розвитку особи, звертає особливу увагу на те, що усвідомлення безперервності буття у часі, як екзистенціальна складова духовності передбачає безперервність сходження на «нескінченному шляху самовдосконалення людини» [123, с. 31 – 32]. Нескінченний пошук та осмислення цього позитивного руху є надання смислу власному життю.

На висновок О.С. Полякової, вся еволюція життя людини сходиться до головного результату вимірів, а саме: виникненню особистісного виміру. Саме в цьому полягає сутність становлення людини. Автор вважає, що «внутрішня активність людини отримує рефлексивні форми, включає її у складний стадіальний процес самопізнання, самостановлення, самореалізації» [123, с. 34]. А звідси вітикає, що самоосвіта у онтогенетичному сенсі сприяє становленню особистісного виміру, можливості вийти за межі власного «я», трансцендувати з метою самореалізації, саморозвитку за допомогою рефлексії, що ґрунтується на методологічному принципі *феноменологічної редукції*.

Аналізуючи філософські позиції щодо становлення особи в культурно-освітньому просторі, можна зробити висновок, що : становлення особистості визнається основою; внутрішня активність людини отримує рефлексивні форми, включаючи її у процес самопізнання, самостановлення та самореалізації; культурно-освітній простір стає простором особистісного зростання, де людина, удосконалюючись, знаходить застосування власним здібностям, які продовжують розвиватися. Спираючись на теорію самоорганізації, можна розглядати самовдосконалення і як методологічне положення педагогіки, що має важливе значення для нашого дослідження.

Розкриваючи категорію самовдосконалення ми спираємось на психологічні важелі цього процесу, які творять та регулюють його, з метою науково-психологічного обґрунтування доцільності його застосування та можливості обґрунтування природного включення особи у самостійну діяльність, т. б. здійснення нею власноруч педагогічно доцільної дії, а значить уможливлення фахового вдосконалення майбутнього вчителя музики.

Усвідомлюючи музичне самовдосконалення як категорію фахового компоненту роботи майбутнього вчителя музики, зауважимо, що його вокальна підготовка є одним з провідних видів фахової музичної діяльності, оскільки вокальна підготовка реалізується у всіх видах музичного навчання : співі (сольний, ансамблевий і хоровий; музичній теорії, гармонії; приспівуванні основних мотивів у навчанні на музичному інструменті). На цьому ґрунтується авторська концепція фахового самовдосконалення, яка спирається на активне застосування вокальних практик.

Щодо мистецької та музично-педагогічної діяльності, важливо розуміти, що саморегулятивні процеси досліджено та висвітлено у інноваційній науковій концепції В. І. Юшманова з позицій енергетичної регуляції психіки людини [188, с. 288 – 293]. За цією концепцією співацьке мистецтво розглядається як психічно врегульована практична діяльність, під

час якої музичним інструментом стає не голос, і не «голосовий апарат», а весь організм людини, яка співає. Автор розробив принципово нову систему мислення, що значно розширює можливості усвідомленого входження у фах співака.

Оскільки головним для нас є практичний аспект співацької справи, ґрунтуючись на тому, що визнано всіма психологами, що саме психіка визначає світосприйняття та світовіддучуття, а її внутрішня робота проявляється у змінах функціонального стану людини та його рухальної активності (поведінки та діяльності), ми, слідом за В. І. Юшмановим, будемо спиратись на те, що «...– психіка є ієрархічно вищий рівень системи саморегуляції енергетики людини; – психічним регулятором функціонального стану людини та її рухальної активності є суб'єктивне сприйняття ситуації «я у оточуючому мене світі», оцінюване з точки зору можливості задоволення власних життєвих потреб (включаючи потребу практичної реалізації ідеальних творчих намірів)» [187, с. 49]. До того ж, відомо, що психіка людини відрізняється від психіки тварини існуванням сфери свідомості, «інтелектуально-вольового центру, який дозволяє людині абстрагуватись від безпосереднього сприйняття реалій, сприймати та продукувати ідеальне та керувати своєю енергетикою засобом нейролінгвістичного програмування власних майбутніх дій» [там само].

Підсумовуючи думку вченого, можна розуміти, що формулювання автором психіки (*психіка є ієрархічно вищий рівень системи саморегуляції енергетики людини* (курсив наш. – Ц.С.) дає можливість відчувати прямий зв'язок з реальною практикою, що розкриває ту обставину, що психіка забезпечує людині активність перебігу подій у оточуючому житті, а тому психіка не є системою «відбиття» об'єктивної реальності, а розвивається в людини «у процесі нескінченного та далеко не завжди усвідомленого активного пошуку практичних рішень» [187, с. 50] стосовно питання, що і як робити у постійно змінних умовах світу, частиною якого є людина. Завдяки

цього (за В.І. Юшмановим) ми отримуємо можливість говорити про психіку як про самоврегульовану внутрішню систему управління завдяки роботі якої, кожна людина не лише здатна бачити та чути навколишнє середовище, орієнтуватись у ньому, а й діяти власноруч, реалізовувати свої наміри. До того ж розуміння психіки як вищого рівня системи саморегуляції енергетики людини відкриває шлях до фундаментальної сфери прикладної діяльності, розкриття внутрішньої енергетики, творчої діяльності, виконавського мистецтва, у т. ч. співу як складової частини музично-педагогічного фаху.

Розглядаючи самовдосконалення як наукову категорію ми спираємось на концепцію самоактуалізації. Одним з її родових понять у гуманістичній педагогіці є «самоактуалізація». Актуальний – значить важливий для сучасності, те, що проявляється у дійсності. Зміст цього поняття сягає філософських коренів. У філософії актуалізація розглядається як перехід із стану можливого до стану дійсності. Психологи під актуалізацією розуміють дію, яка дозволяє вивільнити засвоєний матеріал з довготривалої та короткотривалої пам'яті з метою подальшого застосування при впізнанні, згадуванні та відтворенні. У педагогіці – це означає вивільняти та застосовувати заховані у свідомості моральні якості, робити їх значущими для особи. Філософи, психологи та педагоги по-своєму використовували зміст самоактуалізації. У психології, що є безпосереднім науковим підґрунтям для педагогіки, «самоактуалізація», як предмет наукового обґрунтування, з'явилась завдяки роботам А. Маслоу (1908-1970). Для *гуманістичної педагогіки* найбільш значущим з декількох смислів, наданих А. Маслоу, є самоактуалізація – прагнення до самоздійснення, для реалізації того, що зберігається у людини у якості потенції. За А. Маслоу – це і бажання людини самоздійснюватись і намагання стати тим, ким вона може бути. Це повне використання самою людиною свого таланту, здібностей, можливостей тощо. Самоактуалізовану людину А. Маслоу уявляв *не як таку звичайну людину, якій щось додано*, а як звичайну людину, у якої нічого не забрано. У

розумінні А. Маслоу концепції самоактуалізації ним запропоновано таке трактування природи особистості: людина від природи гарна і здібна до процесу самоудосконалення, люди – свідомі та розумні творіння, тому сама сутність людини постійно рухає її у напрямку особистісного зростання, творчої самодостатності, спонукає для вивчення людини як унікальної, цілісної, відкритої та саморозвиваючої системи. Тобто за А. Маслоу – це *self actualization*.

Розвиток людини є рух по сходинках потреб, які мають певні рівні, у яких проявляються з одного боку соціальна залежність людина, а з другого – *пізнавальна* природа, яка пов'язана з самоактуалізацією. Люди, на думку Маслоу, вмотивовані особистими цілями, що робить їх життя осмисленим. Оскільки у гуманістичній теорії особистості людина розглядається як «бажаюче єство», яке рідко досягає повного задоволення, всі потреби Маслоу розглядає як вроджені.

Для розкриття змістової сутності самовдосконалення, як здібності особи, розглянемо ієрархію потреб, за рівнями встановленими Маслоу. Перший рівень – фізіологічні потреби, які підтримують внутрішнє фізіологічне середовище; другий рівень потреби у безпеці, впевненості від страху; третій розкриває потребу у любові, прив'язаності, спілкуванні, суцільній активності та бажанні мати своє місце у спільноті; четвертий – потреба у повазі, незалежності, *самостійності* (курсив наш. – Ц.С.), компетентності, впевненість, мати певне визнання, гідність (відсутність цієї групи призводить людину до почуття безкорисності, неповноцінності, породжує конфлікти, неврування); п'ятий – це потреба у *самоактуалізації* (курсив наш. – Ц.С.), самореалізації та творчості. Як ми бачимо, два останніх рівня включають «самість». Особливо останній, самоактуалізації, оскільки він є прояв *зростання* людини, проти потреб «дефіциту» (на перших рівнях). А. Маслоу підкреслював, що самоактуалізація означає «бажання людини самоздійснитись, а саме – намагання людини стати тим, чим вона може

статі». Тенденція до самоактуалізації – складає сутність особи, її ядро, намагання постійно втілювати, реалізовувати, «опредемечувати» свої здібності, які можуть здійснюватися лише у діяльності. *А зміст діяльності та потреб у самореалізації є єдиними* (курсив наш. – Ц. С.) для особистості. За А. Маслоу самоактуалізуючими можна назвати тих осіб, які обов'язково чогось досягли у своєму житті.

Цікавим є запропоновані А. Маслоу критерії, за якими він визначав самоактуалізованих осіб. Серед них: - відносна свобода від неврозів, - найкраще використання своїх талантів, здібностей та можливостей (які проявляються поза суто особистісних інтересів, у зовні себе). Вивчаючи діяльність видатних особистостей А. Маслоу виокремив багато характеристик самоактуалізації. Для нашого дослідження більш важливими ми вважаємо наступні положення. У самоактуалізуючих людей відбуваються : - прийняття себе, своєї природи без скарг, розуміння своїх недоліків без реального хвилювання за це; - простота та природність, відсутність неприродності та необхідності призводити ефекти; - наявність певної місії, зовнішньої мети для себе, універсальної довготривалої цінності; - деяка відокремленість, намагання до самостійності; - незалежність, само здійснення руху за умов мотивації до зростання, характерна самодостатність; - отримання власних моральних сил від основних життєвих переживань (на противагу звичайним людям, які пізнають істинну цінність після її втрати); - відчуття сопричетності, глибокого почуття ідентифікації, любові, бажання допомогти; - глибокі міжособистісні відносини, засновані на любові, самовіддачі, які не прощають зради, самозакоханості; - поза вороже почуття гумору; - процес самоактуалізуючої творчості, як відображення здорової особистості, що проектується на всі сторони життя.

До здійснення ефективного руху людини до самоактуалізації А. Маслоу виокремив декілька типів поведінки. Для нашого дослідження більш значними є : - необхідність підвищеного усвідомлення та інтенсивної

зацікавленості, демократизація самоактуалізуючих впливів; - прийняття життєвих рішень на користь зростання, тобто відкриття себе новому, невідомому досвіду, сміливість у доцільному ризику опинитися в невідомих обставинах (неможливо мудро обирати життєвий шлях, не прислуховуючись «до власної самості»); - чесність та прийняття відповідальності за свої дії; - довіра собі; - демонстрація «пік-відчуттів» як перехідних щодо розкриття самоактуалізації, тобто на межі сильних почуттів (любви, радощів, естетичних емоцій).

З педагогічної точки зору, не можна дозувати самоактуалізацію, натомість педагогічна допомога можлива у напрямку: спрямування та способів самоактуалізації, у організації педагогічної підтримки процесів *самопізнання*, адекватного *саморозуміння*.

Для самоактуалізації психолог пропонує створити відповідні умови, серед яких : - вільність вибору людиною актуалізації власного потенціалу, яка відбувається у прямій залежності від віку – чим старша людина, тим вона вибагливіша у своїх потребах, тим стає вільнішою; - поведінка людини керується раціональним шляхом; - до самоактуалізації людина намагається дійти як цілісне єство; - постійне намагання до особистісного зростання, що веде до обов'язкової зміни людини (хоча більш можливостей мають ті, у кого є вроджене намагання актуалізуватись); - унікальність кожної людини у вираженні власних потреб, які розкриваються у залежності від власної самооцінки; - значний вплив на само актуалізацію, не дивлячись на вродженість потреб, ситуаційних змін обставин, соціального та фізичного оточення; - можливість кожній людині демонструвати свій суб'єктивний досвід (у холіцистичній манері, цілісно як ієрархію цінностей), оскільки людина мало пізнавана, а значить її неможливо пінавати традиційними методами.

Самовдосконалення, за висновком китайських вчених – це *свідома та систематична* робота над собою з метою *вдосконалення* раніше *придбаних* та

*сформованих нових* якостей особистості (курсив наш. - Ц. С.). Самовдосконалення – це процес усвідомленого, що керується самою особистістю, розвитку, в якому із суб'єктивною метою та з відповідних потреб самої особи цілеспрямовано формуються та розвиваються якості та здібності [62; 151]. Для надання наукового орієнтиру зазначимо, що процес самовдосконалення потребує, на думку китайських вчених, як відповідного *формування* так і *розвитку*. Це дає підстави у методиці самовдосконалення використовувати наукові засади обох психологічних процесів (формування та розвитку).

Образно кажучи (що характерно східній філософії), людина дуже мало знає про себе та про оточуючий її світ. Неможливо осягнути все, втілення мрії Фауста – всього навсього літературна фантазія, що вже багато десятиліть не дає спокою людям своєю хвилюючою можливістю бути всім... Не завжди вдавались намагання вчених пояснити навіть прості на першій погляд речі та явища, навіть якщо вони мали рацію. Оточуючий світ залишається для людини таємницею [154]. Кожна людина – це окремий світ. Вона сберігає в собі величезну кількість загадок. Збагнути себе, пізнати себе – це є принадна та майже досяжна перспектива для особистості. Досяжна, але – не проста [62; 151].

Для виникнення можливості розібратись у самому собі, на думку китайських філософів та психологів, зрозуміти, що рухає тими чи іншими пориваннями та вчинками, людина повинна зуміти об'єктивно *оцінити власні дії* (курсив наш. – Ц.С.) та їх результати. При цьому не менш важливим є вміння *ураховувати реакцію оточуючих на власну поведінку* (курсив наш. – Ц.С.), та робити вірні висновки, ґрунтуючись на ставленні інших людей до себе.

Процес самопізнання буде повноцінним, лише тоді, коли людина накопичить певний життєвий досвід, так званий «матеріал» для пізнання себе. Людина, яка вже відбулась, знаходиться у постійному розвитку, їй



потрібно все більше інформації про власне життя. Крім того, не слід забувати, що з кожним етапом самопізнання людина змінюється, змінює своє ставлення до себе і до світу, і це стає наступним щаблем у другому процесі, не менш важливому, самовдосконаленні. Самопізнання і самовдосконалення нерозривно пов'язані одне з одним. Можна сказати, що процес самопізнання бере свій початок у ранньому дитинстві, коли маленька людина спочатку вчиться відокремлювати себе від решти людей, водночас відчуючи себе часткою невеликого, камерного світу. Цей світ – родина, та дитині спочатку важко відокремити себе від цієї мікрогрупи. Саме тому малюкам здається, що світ створений для них та обертається навколо їх інтересів.

У житті юнака самопізнання формується у вічні питання: «Чи все зі мною так?», «Який я?», «Чого я хочу?». Це період становлення особи, усвідомлення власних здібностей та характера. З пошуку відповідей на ці питання починається процес самовдосконалення.

Перші кроки на шляху до самовдосконалення – аналіз власного внутрішнього стану, вчинків, власної реакції на вчинки та поведінку оточуючих. Це призводить до того, що людина поступово визначає для себе деякі ідеали, моральні зразки, яким вона хотла б відповідати. На деяких етапах самовдосконалення неможливо без *невдоволеності собою* (курсив наш. – Ц.С.), переоцінки деяких понять, у окремих випадках – навіть мук совісті. Якщо людина опиниться не готовою до цього, можуть виникнути внутрішні та навіть зовнішні конфлікти.

Запобігти подібним проявам можна, якщо керуватися досвідом тих спеціалістів, які можуть допомогти. Самопізнанню та самовдосконаленню присвячено багато наукових праць. Сформувані чітку картину того, що можна було б у собі змінити, а що, навпаки, зберегти та розвинути, можуть, допомогти, на думку китайських вчених, курси прикладної езотерики (внутрішнього, потаємного впливу).

Пізнання та вдосконалення себе – захоплююча сфера, у якій можуть відкритись такі можливості, про які людина навіть не здогадувалась раніше. Розуміння себе призводить до розуміння тих, хто поруч. А значить, стає важливим кроком на шляху до гармонії із собою та світом.

Щоб покращити себе, необхідно зробити всебічний аналіз власних здібностей, скласти цілісне уявлення про свої сильні та слабкі сторони. Тільки розуміння їх у контексті, взаємозв'язку дає можливість постійно вдосконалювати себе.

Однак, у самовдосконаленні важко зрозуміти, що потрібно удосконалювати конкретні якості речей, що оточують, або ж змінюватись самому. Я відчуваю необхідність покращити свої здібності, розуміючи, що я не можу бути «унікальною» особистістю. Для вдосконалення необхідно застосовувати всі можливості: збагачуватись за допомогою теорії та практики, якою необхідно себе тренувати, для того щоб розвинути свої здібності. Образно кажучи (відмітимо, що китайській філософії притаманне образно-символічне мислення та його вербальне відтворення) – якщо ви стоїте на горі і дивитесь на землю, ви можете бездумно уявляти, що ви є гордий властитель світу. Але ви можете опинитись у іншій ситуації і ваші відчуття будуть іншими, якщо у величезному людському «морі» серед великого міста, ви, дивлячись на верхівку вежі, і де ви будете відчувати себе занадто малим. У кінцевому розумінні, ми водночас і малі, і великі, іноді ми захоплюємось своєю величністю та силою, а іноді ми впадаємо у відчай, усвідомлюючи свою слабкість [181].

Як винайти своє справжнє місце, зрозуміти міру власної досконалості? Відповідь, на думку китайських вчених, лежить у знаходженні загальних цінностей, які повинні стати зрозумілими всім, та обговорюватись на рівні наукових знань. Необхідно не лише правильно позиціонувати себе, а постійно вдосконалювати себе та світ.

Доцільно розглянути два протилежні види власного позиціонування, які є хибними у ставленні до себе. Одним з них є сліпа самовпевненість. Такі люди перебільшують власні здібності, завищують своє «Я». Ці люди вважають себе народженими з надзвичайним соціальним статусом – це Тай Weiqu. Ці люди не бажають докладати щоденних зусиль для роботи, їх головною метою життя для себе.

Інша крайність, коли людина не поважає себе і завжди поступається своїми інтересами. Вважає, що його знання, вміння та навички застаріли, вже не є прогресивними, тому йому пора йти з виробництва, навіть якщо такий крок стане стресовим для неї, вона різко втрачає ініціативу. Правильно було б відстоювати власні права, поважно відноситися до самої себе і тоді це навіть допоможе досягти успіху у праці.

Філософські роздуми щодо значення власних зусиль для саморозвитку, пошуку потенційних резервів та критичного ставлення до себе не здатні вирішити проблеми саморозвитку без усвідомлення необхідності застосовувати на цьому шляху знання для його ефективності.

На сучасному історичному етапі розвитку людства можна спостерігати «вибух знань». На наш погляд, це чудовий час для самовдосконалення. Крім того, все більше людей усвідомлює, що прийшла епоха безперервної освіти. Залишатись неосвіченими, це означає не мати змоги адаптуватись до більш складних вимог часу та розвитку суспільства. Людина все більше пізнає макросвіт та мікросвіт, бажання адаптуватись у такому світі вимагає постійного самовдосконалення. Не знижуючи власної самооцінки, людина має знати, що, чим більше вона буде вчитися, самовдосконалюватися, тим більше *з'явиться впевненості* (курсив наш. – Ц.С.) у своїх силах. Крім того, постійне самовдосконалення є прогресивним засобом швидкого просування вперед усього суспільства. На думку китайських вчених, якщо знайти власну позицію у своїй справі (у нашому випадку, у музично-педагогічному фаху), намагатись покращувати власноруч себе, досягати вищих щаблів у загальній

виробничій системі, уміти робити свою справу якнайкраще з усіх напрямків діяльності, то це стає метою і результатом поставленого людиною життєвого завдання [154; 48].

Нами було розглянуто наукові позиції філософів та психологів з міжнародного досвіду щодо самовдосконалення. Можна зробити деякі попередні висновки, що зміст науково-теоретичних положень та поглядів, наприклад східних вчених багато в чому залежить від специфіки східної філософії. Натомість для нашого дослідження є важливим, що цими вченими ґрунтовно розглядається психологічна складова людської цілісності, а саме:

- свідомо та систематична робота особи над собою з метою вдосконалення придбаних раніше та розвитку нових власних якостей;
- формування та розвиток розглядаються як взаємозбагачуючі процеси;
- самопізнання та самовдосконалення – це процеси, які нерозривно пов'язані один з одним, починаючи зі самопізнання;
- самооцінка власних сил та невдоволеність собою стають важливим чинником у самовдосконаленні;
- врахування реакції оточуючих на власну поведінку вбачається необхідним;
- саморозвиток та самоосвіта стають підґрунтям для набуття подальшої упевненості в собі.

Сучасній школі порібен учитель, який здатен мислити, тобто породжувати власний сенс педагогічної діяльності, в межах гуманістичної педагогіки. Свідомість учня «із режиму відображення (повторення, відтворення наданих учителем знань та досвіду поведінки) повинна бути переведена у режим творчого виробництва власних смислів та досвіду, поведінки» [83]. Свідомість функціонує як самоорганізуюча система, яка не потребує незвичних для формування мисленнєвих операцій, впливів у навчанні, які не завжди притаманні традиційній педагогіці. Звідси народжується науковий підхід до освіти як до гуманної діяльності. А її основною вимогою стає зміна ціннісних орієнтирів, переконань учителя (а не

лише учня) до свідомості людини як до носія *моральних цінностей*, що і *стають витоком та механізмом її саморозвитку*.

Підґрунтям нашої *концептуальної позиції* є і концепція проблемно-діяльнісного навчання (А.В. Барабанщиков, 80-е гг. ХХ ст.). Вона має декілька провідних положень. По-перше, збереження та гармонічне сполучення сильних сторін асоціативно-рефлекторної теорії, проблемного навчання та теорії поетапного формування розумових дій, а також суттєве уникнення їх недоліків; по-друге, визначення взаємопов'язаних вимог до діяльності як того, хто навчає, так і того, хто навчається. Сутність концепції проблемно-діяльнісного навчання полягає у тому, що в процесі навчальних занять створюються відповідні умови, у яких той, хто навчається, спираючись на отримані знання, *самостійно* (курсив наш. – Ц.С.) знаходить та обмірковує навчальну професійну проблему, мисленнево та практично діє з метою пошуку та обґрунтування оптимальних варіантів її рішення. Ця концепція спирається на два головні *принципи*: активно діяльнісного розвитку особи, яка навчається (вимоги : чітка орієнтація всієї системи навчання та виховання на формування фахівця із творчим стилем мислення, широкою науковою ерудицією, високою фаховою компетентністю тощо), та – проблемності. Основні вимоги полягають у вивченні проблем у їх реальному розвитку, у взаємозв'язку з іншими явищами. Це означає, що студенти повинні бути навчені бачити багатогранність, суперечливість реальних процесів розвитку суспільства, людської природи. Для нас є важливим те, що навчання має відбуватись на високому рівні пізнавальних складнощів, які пов'язані із емоційною та естетичною привабливістю *самостійної творчої* праці (курсив наш. – Ц.С.). Педагогічними засобами моделювання цього процесу є проблемні завдання, діалогові форми навчальних занять, які мають перетворитись у сумісний з педагогом та іншими студентами пошук знань. Педагогічні умови успішного здійснення такої діяльності пов'язані із інтенсифікацією розумової діяльності, та окрім цього *об'єктиваціє* (курсив

наш. – Ц.С.) процесу мислення (т. б. фіксацією усіх етапів процесу мислєдїяльностї). Тобто у навчанні реалїзуютьсї принципи : проблемностї та дїяльностї. «Самїсть» займає значне мїсце у концепції програмованого навчання.

Самовдосконалення з точки зору педагогїчної науки спираєтьсї на розумовї та вольовї якостї особи, яка самовдосконалюєтьсї, та розкриває цю категорїю у трьох аспектах : саморозвитку, самоосвїти та самовиховання. У цих процесах ї здїйснюєтьсї самовдосконалення особи. Ми зосереджуємо свою увагу на музичному самонавчанні та тих складових цього процесу, якї пливають на його ефективностї, тобто самовдосконаленні майбутнього вчителя музики у процесї фахового навчання.

Для розуміння сутностї музично-педагогїчної освїти має особливе значення *культурологїчний аспект* розгляду. Ми погоджуємось з думкою С. Гессена, який припускає, що є точна вїдповїдностї мїж культурою ї освїтою. Скїльки культурних цїнностей – стїльки ж видїв освїти «Освїта є нїщо їнше, нїж культура їндивїда. Ї якщо по вїдношенню до народу культура є сукупностї невичерпних цїлей-завдань, то по вїдношенню до їндивїда освїта є невичерпне завдання. Освїта по сутї своїй не може бути нїколи завершеною» [39, с. 35].

У цьому сенсї за культурологїчним принципом «вїдкритостї систем» розумїєтьсї *безперервностї та наступностї* музично-педагогїчної освїти, вїдкритостї музично-педагогїчного процесу, а значить шлях до самовдосконалення.

Пїдсумовуючи вїдмїтимо, що намагання самоактуалїзуватисї – це є намагання самоствердження за рахунок прояву, специфїчного вклучення цїлої низки особистїсних структур *свїдомостї* : рефлексїї, колїзїйностї, мотивацїї, смислотворення, створення власної картини свїту. Вченї вїдмїчають, що самовдосконалення є здатностї людини до самоактуалїзацїї,

тобто рух до самоактуалізації забезпечується реалізацією процесу самовдосконалення.

Так, розглянувши самовдосконалення як категорію наукового пізнання, було визначено його філософську, психологічну, культурно-освітню та музично-педагогічну сутність. Для подальшого дослідження було виявлено такі *наукові підходи* та теоретичні позиції : **феноменологічний, синергетичний, культуровідповідний, аксіологічний, проблемно-діяльнісний.**

Аналіз висновків наукового знання щодо визначення самовдосконалення дозволив сформулювати низку **методологічних принципів**, серед яких: *феноменологічної редуції, відкритості систем, соціально значущої нормовідповідності та культуровідповідності, безперервності та наступності освіти, індивідуально-особистісної самоцінності.*

В узагальненому вигляді відправні методологічні засади самовдосконалення особистості схематично представлені на рисунку 1.1.

Дослідивши різні наукові підходи щодо самовдосконалення, ми виокремили низку умов, які згадуються вченими як результативні у здійсненні цього процесу. Узагальнюючи зміст цих умов представимо їх як смислоутворюючі для подальшого розкриття проблеми та усвідомлення перспектив його формування, самовдосконалення вчителя музики.

Так, основними узагальненими умовами, які зустрічаються у теоретичних висновках різних вчених стосовно самовдосконалення ми виокремили такі:

- свобода вибору людиною форм та методів актуалізації власного потенціалу, свободу, яка з віком закріплюється та поглиблюється;
- керованість поведінки людини раціональністю;
- прагнення до само актуалізації людини як цілісного єства;

- постійне намагання до особистісного зростання, що веде до обов'язкової зміни людини (хоча більш можливостей мають ті, у кого є вроджене намагання актуалізуватись);
- вплив власної самооцінки кожної людини на вираження своїх потреб, що забезпечує її унікальність;
- значний вплив ситуаційних змін обставин, соціального та фізичного оточення на самоактуалізацію (навіть поза вродженості потреб);

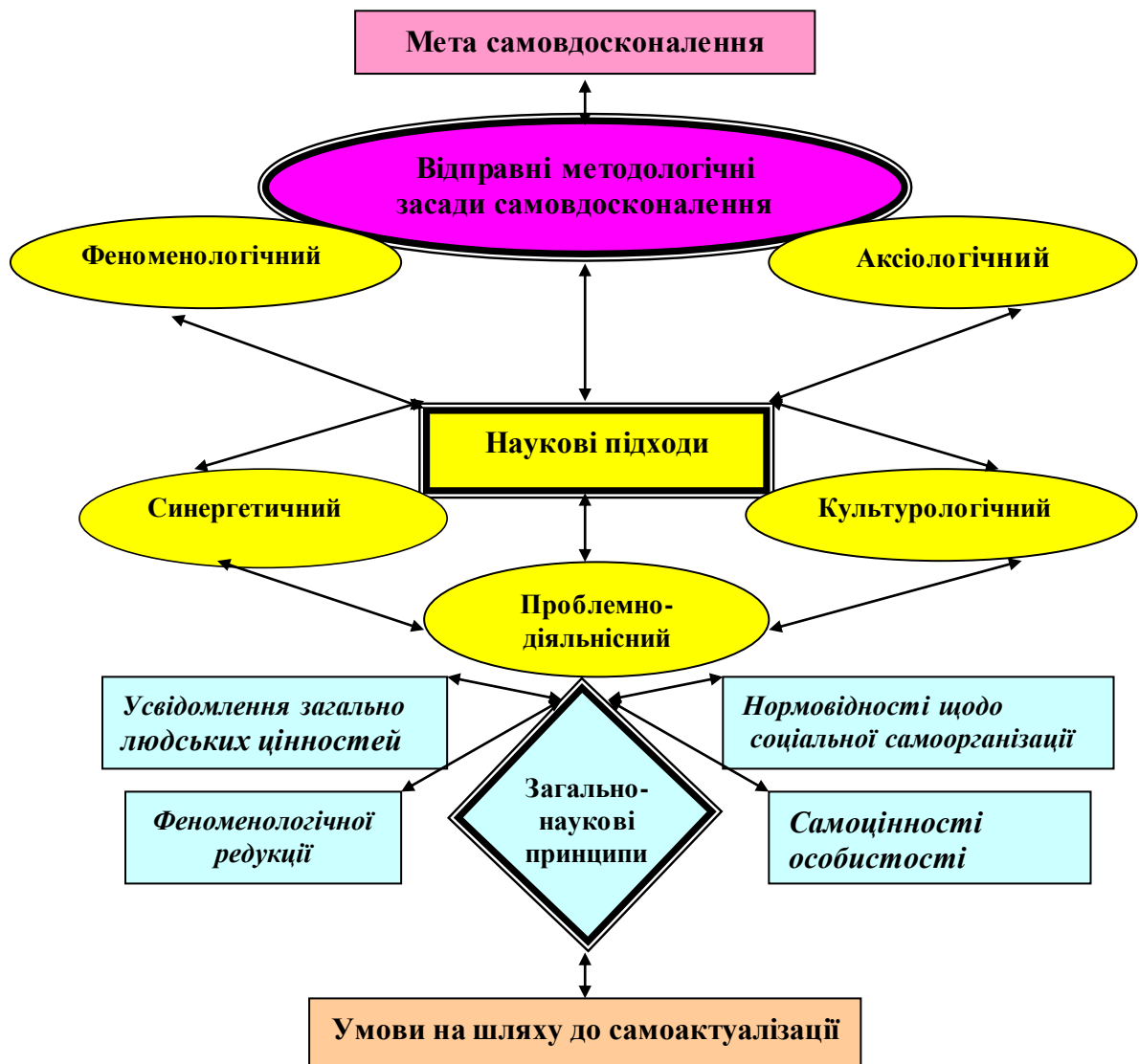


Рисунок 1.1. Схема відправних методологічних засад самовдосконалення на шляху до самореалізації



- застосування особливого підходу до людини, яка взагалі мало пізнавана (оскільки неможливо її пізнати традиційними методами), який би дозволив їй демонструвати власний суб'єктивний досвід (у холіцистичній манері, як ієрархію цінностей, англ. holism, від гр. holos – цілий, увесь, цілісність світу як наслідок творчої активності будь-якого містичного поля цінності).

Таким чином, під категорією *самовдосконалення майбутнього вчителя музики ми розуміємо самовдосконалення майбутнього вчителя музики як: здатність до самореалізації, самостійного визначення кожним напрямків вільно спроектованого власного фахового зростання з огляду на індивідуальні потенційні можливості, усвідомлену мотивацію та освітню мету і процес ефективного формування та розвитку відповідних самобутніх задатків та досягнень для ефективної творчої діяльності.*

Грунтуючись на винайдених методологічних засадах було зроблено спробу визначити структуру самовдосконалення з урахуванням психолого-педагогічних смислів та відповідних процесуальних характеристик феномену самовдосконалення як мети та процесу діяльності особистості майбутнього фахівця.

## **1.2. Зміст та структура самовдосконалення особистості музиканта**

До структури феномену «самовдосконалення» майбутнього вчителя музики, ґрунтуючись на визначених науково-теоретичних підходах, методологічних принципах, відповідних умовах загально наукового пізнання щодо самовдосконалення, які були встановлені у попередньому розділі (1.1), необхідно віднести такі **компоненти**: *потребово-мотиваційний, когнітивно-емоційний, культурно-освітній, фахово-реалізаційний.*

Усі ці компоненти, взаємообумовлюючись, утворюють цілісність феномену – самовдосконалення майбутнього вчителя музики. Аналізуючи всі складові, які входять до цієї структури, зазначимо, поки що в теорії

педагогіки її як єдиної загально визнаної структури самовдосконалення ще не розроблено. Тобто, питання визначення структури самовдосконалення майбутнього вчителя музики залишається в музичній педагогіці до кінця нерозкритими.

Структура самовдосконалення, на нашу думку, є єдиною синкретичною будовою, поділ у якій на підсистеми може бути лише умовним. Її специфічна інтегральна якість розкривається у здатності функціонування в єдності спеціально-музичного, психолого-педагогічного змістових складових, внутрішніх та зовнішніх чинників, які забезпечують ефективність музично-освітньої діяльності. Наявність усього комплексу в особистісно-діяльній сфері вчителя музики вказує на вищий (самореалізаційний) рівень самовдосконалення.

Всі структурні компоненти взаємопов'язані та взаємообумовлені. Натомість розглянемо кожний з компонентів окремо.

**Потребово-мотиваційний** компонент здійснюється завдяки усвідомленню особистістю мотивації. Розглядаючи сутність самовдосконалення студентів вищих навчальних закладів (див. розділ 1.1.) було з'ясовано, що основним джерелом його ефективності є саме усвідомлення майбутнім учителем музики необхідності розкриття власного потенціалу, набуття музично-педагогічного досвіду, практичних умінь і навичок у фаховій діяльності. Як стан особистості, що виражає залежність від конкретних умов існування, потреба, у свою чергу, виявляється через мотивацію, педагогічне спонукання до діяльності.

Підвищення ефективності загальної фахової музично-педагогічної підготовки студентів залежить від багатьох чинників. Деякі з них мають чітку вираженість, стійкість, завдяки чому суттєво впливають на рівень музично-педагогічної підготовленості. Сукупність всіх мотивів щодо самовдосконалення майбутнього вчителя музики називається мотивацією, яка утворює підґрунтя формування особистості, тому усвідомленість її стає,

свого роду спонуканням до необхідної активності [105]. Мотивація розуміється нами як система взаємопов'язаних і взаємообумовлених мотивів діяльності особистості, яка свідомо визначає свою поведінку.

Значною мірою спостерігається безпосередня залежність дієвості посилення мотивації студентів до самовдосконалення від попереднього розвитку особистості, є суб'єктивною реакцією на зовнішні впливи. Музично-педагогічні та музично-психологічні знання, які отримують студенти під час навчання, мають особистісне значення для студентів. Мотиви об'єктивно відкриваються свідомості студентів шляхом самоаналізу та самопізнання особливостей фахової діяльності. Мотиви проявляються як суб'єктивні у вигляді потреб, зацікавленості, переконань, бажання досягти запланованих цілей у музично-педагогічній діяльності.

Визнаючи провідними чинниками посилення мотивації студентів до самовдосконалення, ми зупинились на таких : - усвідомлення необхідності, а значить фахової та особистісної значущості основних стійких музично-педагогічних знань, умінь та навичок для майбутньої самостійної педагогічної діяльності; - зацікавленість конкретними методами, педагогічними техніками, фаховими діяти, відповідними заходами, які сприяли б процесу самовивчення та самооцінки стосовно власної самостійної практики як підґрунтя забезпечення успішної діяльності; - постійна потреба у інтелектуально-творчій самоактуалізації [105].

Розглянуті мотиви є джерелом захоплення майбутньою педагогічною роботою. Позитивна мотивація забезпечує свідоме прагнення студентів до виконання власних спроектованих і передбачуваних музично-педагогічних цілей. За умов стійкого вмотивованого позитивного бажання студентів набути конкретні педагогічні знання, вони виявляють працездатність, наполегливість, ініціативність, цілеспрямованість, інтелектуальну гнучкість, емоційну забарвленість, отримуючи при цьому певний гедоністичний результат навчання.

*Когнітивно-емоційний* компонент нами свідомо застосовується із бінарно-змістовою характерністю, оскільки його обидві складові розкривають особливості пізнання та можливості емоційного на них відгуку, переживання суб'єктом реального буття, відношення отриманих знань до самої реальності, умови валідності (реальності) цих знань. Доцільно згадати думку Б. Теплова про те, що лише ті знання стають дійсно знаннями особистості, якщо вони емоційно пережиті. Цей підхід розкриває модальність, тобто шлях логічного мислення, осмислення дій кожним майбутнім фахівцем, емоційно збагачує усвідомленість мотивації самовдосконалення на шляху до самоактуалізації особи, власного інтелектуально-емоційного досвіду у процесі музичного самовдосконалення, у ньому виявляється обсяг музично-педагогічних знань, зміст відповідних фахових технік та їх емоційне відтворення.

Когнітивний тип суб'єкта проявляється у відносно стійких індивідуальних особливостях його пізнання, які розкриваються у використаних кожним майбутнім учителем музики пізнавальних стратегій. Когнітивний підхід забезпечується виявленням сукупності власних установок щодо пізнання. На відміну від низки концепцій щодо формального аспекту індивідуальних відмінностей, ми погоджуємося з теоретичними висновками про те, установки щодо пізнання обов'язково містять зміст мотивів, аксіологічних орієнтирів особистості музиканта, які по своїй суті і стають визначачальними стосовно власних установок на унікальну музично-викладацьку фахову діяльність. Необхідність самовизначення набуває особливого сенсу у сучасних процесах існування відкритого міжнародного суспільства, оскільки яскраво виявляється ефект множинності педагогічної діяльності.

Ми свідомо звертаємо увагу на когнітивну активність майбутнього вчителя музики, яка іноді непомітно, але обов'язково виявляється у логіці структурування музичного матеріалу, розгортанні драматургії музичного

твору, способах музичного мислення студента, модальності сприйняття музично-педагогічної інформації. Наприклад, А. Макаренко логіку цінував разом із ціннісно-смысловим компонентом у фаховій діяльності педагога: логіку розвитку педагогічного процесу, логіку становлення учня, логіку організації експериментальної роботи, у тому числі разом з імпровізаційним характером освітньої практики, які не замінюють у фаховому мисленні та власній поведінці логічних формул. З огляду на зазначене, можна стверджувати, що важливим для нашого дослідження є трактування логіки як основи організації навчального процесу та результату застосування логічних прийомів мислення до аналізу та природи викладання музичної теорії, різних технік застосування музично-виконавських практик, а також як послідовність побажань та правил стосовно розгортання змісту музичного твору засобами музичної виразності або, що особливо важливо для нашого дослідження, застосування, проектування навіть власної емоційної драматургії виконуваних музичних творів, які вивчаються студентами, та емоційного ставлення до самопізнання (рефлексії), самооцінки, що є відправними позиціями фахового самовдосконалення студента на шляху до його практичної самоактуалізації у самостійній фаховій діяльності.

**Культурно-освітній** компонент характеризується з філософської точки зору щодо становлення особи в культурно-освітньому просторі. Можна стверджувати, що особистість у філософії визнається основною життєтворчою силою; внутрішня активність людини отримує рефлексивні форми, залучаючи її до процесу самопізнання, самостановлення та самореалізації; культурно-освітній простір стає простором особистісного зростання, у якому людина, удосконалюючись знаходить застосування власним здібностям, які продовжують розвиватися протягом життя. Спираючись на теорію самоорганізації, самовдосконалення можна розглядати і як методологічне положення педагогіки, що має важливе значення для нашого дослідження.

Розкриваючи категорію самовдосконалення ми виокремлюємо соціологічні важелі цього процесу, які сприяють ефективності та регулюють його, з метою наукового обґрунтування його доцільності та можливості здійснити особою самоактуалізаційні дії власноруч у суспільстві в педагогічно доцільній діяльності, якою є фахове вдосконалення майбутнього вчителя музики.

Для розуміння сутності музично-педагогічної освіти має особливе значення культурологічний аспект. Ми погоджуємось з думкою С. Гессена, який припускає, що існує точна відповідність між культурою і освітою. Скільки відомо визначених культурних цінностей – стільки ж і видів освіти «Освіта є ніщо інше, ніж культура індивіда. І якщо стосовно будь-якого народу культура є сукупність невичерпних цілей-завдань, то по відношенню до індивіда освіта є невичерпним завданням. Освіта по суті своїй не може бути ніколи завершеною» [39, с. 35].

Розкриваючи музичне самовдосконалення як фахову категорію, компетентнісну складову фаху майбутнього вчителя музики, зауважимо, що його вокальна підготовка є одним з провідних видів фахової музичної діяльності, оскільки вокальна підготовка реалізується в усіх видах музичного навчання : співі (сольний, ансамблевий і хоровий; музичній теорії, гармонії; приспівування основних мотивів у навчанні на музичному інструменті). На цьому ґрунтується авторська концепція фахового самовдосконалення, тобто активному застосуванні усіх видів і форм вокальної практики для подальшої ефективної фахової діяльності.

**Фахово-реалізаційний** компонент характеризується засобом самоаналізу, а також особливостей людської практики. Відштовхуючись від знання про музичне мистецтво, педагогічної техніки, бажання не лише вчити, а навчити, демонструвати рівні досягнення, у нашому випадку, майбутній учитель музики демонструє цілеспрямованість у самореалізації, на шляху до

якої і відбувається самостворена, зпроектована самими студентами власна фахова музично-викладацька діяльність.

Застосування змісту цього компонента пов'язано з розкриттям практичних методів, особливість яких виявилась у вміннях учителя створювати свої методи успішної діяльності, які розгортаються від задуму (проекту) до кінцевого результату, тобто такі методи, які здатні представити вчителя музики суб'єктом фахової діяльності та забезпечити у всій повноті методикою подолання рецептурного (вузько виконавського, репродуктивного) виду поведінки. У педагогіці (музично-викладацька діяльність не є виключенням) усе частіше зустрічаються думки щодо виключно творчого характеру цієї діяльності, необхідності застосування мистецької імпровізації у роботі викладача та його вміння адаптуватись у нових навчальних умовах розвиваючого суспільства, постійно змінних умовах навчання молоді, у тому числі іноземних студентів, орієнтації у потоках інформації, у тому числі музичної.

Значним явищем у цьому теоретичному напрямку стає і сам процес розвитку та формування самовдосконалюваної особи вчителя музики, яка у деяких характеристиках розкривається як становлення педагогічної майстерності не лише у професійному сенсі, а і в індивідуально-особистісному. Ці сутнісні ознаки самовдосконалення мають безпосереднє відображення у практичній фаховій діяльності музиканта як вчителя (застосовуються при цьому різні **методи**: експертної роботи, оцінки результатів з точки зору її ефективності, моделювання та проектування, які у нашому дослідженні безпосередньо пов'язані зі створенням проекту, моделі еталонного образу власної індивідуально-неповторної фахової поведінки).

Функціонально цей компонент співвідноситься із змістом педагогічної технології, конкретними методиками, оскільки постійно збільшується технологізація педагогічного процесу не лише за рахунок появи нових інформаційних технологій, а й за рахунок інноваційного розвитку соціально-

педагогічних систем. Тобто на перший план висувається розуміння освіти як створення людського образу в певних культурно-історичних умовах. У змісті навчання зменшується інформаційно-змістова частка, а збільшується стимулююча, проєктивна доля. Ускладнення педагогічної праці вимагає від учителя (музики у тому числі) підвищення ступеня усвідомлення дій, з'являється все природніше тяжіння до рефлексії щодо процесу та результатів власних методик самоактуалізації та підготовки до їх стійкого функціонування. Інакше кажучи, втрачаються риси спонтанності поведінки, а все більше укріплюються «суб'єктно-авторська позиція» (В. В. Серіков) носіїв педагогічної дії.

Під час наукового узагальнення та створення уявної теоретичної моделі було обґрунтовано формотворчі педагогічні умови, серед яких основною умовою самовдосконалення студентів нами визначено спонукання позитивного ставлення до самовдосконалення. Серед інших педагогічних умов ми застосовувалися такі: *забезпечення психолого-педагогічними знаннями та техніками* щодо теорії само визначеності, *активізація проблемно-діяльної «самості»* інтерактивного спрямування; *заохочення самостійної проєктовної* творчо-реалізаційної фахової діяльності.

Узагальнено можна представити ефективність самовдосконалення майбутніх учителів музики згідно установлених педагогічних умов завдяки урахуванню педагогічних принципів (за В. Генецинським), серед яких для нашого дослідження обрані: результативності (у обранні своєї мети та досягненні здобутків індивідуального проєкту самовдосконалення), ефективності (технологічності, що ґрунтується на науково-теоретично та практично виправданій методичній системі досягнення результатів самовдосконалення), суб'єктивізації (прояви самостійності у створенні внутрішніх стимулів просування до задуманої мети), індивідуалізації (стосовно врахування психологічних властивостей кожного суб'єкта та набуття ним несхожого з іншими кінцевого результату), рефлексивності (у



самовідчутті причетності до загального успіху педагогічної дії), гармонічності (у загальній системі музично-педагогічної фахової освіти).

Як уже відмічалось, визначаючи принципові засади щодо формотворення процесу самовдосконалення, у нашому дослідженні було застосовано принципи узагальнюючого та конкретного змістового рівня. Наголошуючи на узагальнюючих педагогічних принципах, що сприяли фаховій конкретизації у процесі самовдосконалення майбутніх учителів музики на практиці, ми вважаємо за доцільне розкрити їх детальніше.

Ми усвідомлюємо, що основним фактором самовдосконалення є цілеспрямоване посилення мотивації. Мотив, мотивація діяльності, навчання є одними з ключових понять у психології особистості. Цими питаннями займалися вітчизняні вчені М. Дяченко, Л. Кандибович, О. Леонт'єв, А. Маркова, С. Рубінштейн, Н. Сура. Грунтуючись на думці, що мотиви майбутнього фахівця є рушіями його самостійної роботи та визначаються сукупністю актуальних професійних проблем [136, с. 505]. Так, одним із узагальнених принципів, який став відправним для педагогічних досліджень, є *цілеспрямоване посилення мотивації*, який виявляється у стимулюванні фахової мотивації студента методом спонукання до усвідомлення його сенсу. Схарактеризувати це явище можна через інтенцію діяльності. Брак такої мотивації може призвести до зниження результатів роботи, невдоволеності своєю діяльністю, зниженої самооцінки, психологічного напруження, що відповідно може загальмувати бажання до самореалізації особистості в цілому.

Музично-педагогічна, як будь-яка діяльність, здійснюється завдяки усвідомленню мотивації. Ми з'ясували, що основним джерелом ефективності фахової діяльності є глибоке усвідомлення студентом необхідності набуття музично-педагогічних знань, практичних умінь і навичок у музично-освітній діяльності. Потреба, у свою чергу, як особливий стан особистості, що

виражає залежність від конкретних умов існування, виявляється через мотивацію, тобто спонуканням до діяльності [105].

Як свідчать результати педагогічних досліджень, підвищення ефективності загальної музично-педагогічної підготовки студентів залежить від багатьох чинників. Багато з них мають чітку змістову вираженість, стійкість прояву, завдяки чому вони суттєво впливають на рівень музично-педагогічної підготовленості. Так само впливають відповідні чинники і на формування самовдосконалюючих елементів викладання музики у студентів вищих навчальних закладів. Сукупність низки мотивів щодо самовдосконалення складають у майбутнього вчителя музики відповідну мотивацію, що стає ґрунтом формування особистості, тому усвідомленість її – це, свого роду, спонукання, до необхідної активності [105], система взаємопов'язаних і взаємообумовлених мотивів діяльності особистості, які свідомо визначають її поведінку, у тому числі фахову.

Дієвість посилення мотивації студентів до самовдосконалення значною мірою залежить від попереднього шляху розвитку їхніх особистостей, є суб'єктивною реакцією на зовнішні впливи. Музично-педагогічні та музично-психологічні знання, які отримують студенти під час навчання, мають для них особистісне значення. Мотиви об'єктивно відкриваються свідомості студентів шляхом аналізу своєї навчальної та музично-практичної діяльності. У вигляді потреб, інтересів, переконань, ідеалів, прагнень досягти певних музично-освітніх цілей, мотиви стають суб'єктивними.

Основними факторами посилення мотивації майбутніх учителів до самовдосконалення є, на нашу думку, такі: - усвідомлення необхідності, тобто фахової та особистісної значущості певних стійких музично-педагогічних знань, умінь та навичок для майбутньої самостійної діяльності; - зацікавленість конкретними методами, прийомами та заходами музично-педагогічної праці як основою забезпечення успішної діяльності; - потреба у творчій самоактуалізації.

Ці мотиви є джерелом захоплення майбутньою фаховою діяльністю. Позитивна мотивація забезпечує свідоме прагнення студентів до виконання музично-педагогічних цілей. Маючи стійке мотивоване позитивне бажання набути конкретних педагогічних знань, студенти виявляють наполегливість, ініціативність, цілеспрямованість, інтелектуальну гнучкість, навчатися із задоволенням, прагнучи підвищувати результатами навчання.

Позитивна мотивація у студентів не виникає спонтанно. Зацікавленість музично-педагогічною діяльністю, прагнення опанувати педагогічні знання, отримати задоволення від своєї самостійної роботи, намагання вдосконалити власну педагогічну підготовку потрібно спонукати за рахунок формування у студентів потреби у обраному фаху.

Суттєві можливості щодо посилення мотивації у студентів розкриваються у період педагогічної практики в різних її видах. У більшості студентів саме завдяки практиці розвиваються інтерес до педагогічної праці, оскільки вперше зустрічаються з реальною можливістю її опанувати. Належним чином організована і здійснювана практика є необхідною умовою глибокого творчого і свідомого засвоєння студентами психолого-педагогічної теорії. Досвід педагогічної діяльності (як позитивний, так і негативний), що можуть отримати студенти під час практики, спонукає їх до активного опанування особливостей своєї професії.

Усвідомленість мотивації багато в чому визначає психічну діяльність людини: процеси мислення, запам'ятовування, вольові зусилля тощо. Від глибини та всебічності мотиваційних складових залежать й якості особистості. Тому посилення мотивації, що спрямована на забезпечення позитивного впливу на свідомість, волю та почуття студентів, ми вважаємо однією з найважливіших педагогічних умов самовдосконалення.

Позитивні зміни в мотиваційній сфері студентів відбуваються тоді, коли уявлення про музично-педагогічну працю, яке отримане на заняттях, та сформоване теоретично співпадає з реальними умовами їхньої музично-

педагогічної діяльності. Виникає необхідність у педагогічному впливі на розвиток музично-педагогічного світогляду студентів. Для цього потрібно своєчасно, з перших занять, з перших бесід переконувати майбутніх учителів музики у суспільно-особистісній значущості їхньої музично-педагогічної діяльності, у необхідності підготувати себе під час навчання у освітньому закладі з психолого-педагогічного боку до подолання різноманітних труднощів, які виникають у роботі в школі.

Отже, усвідомленість мотивації та цілеспрямоване її посилення у майбутніх учителів музики до музично-педагогічної діяльності є одним із найважливіших узагальнюючих принципів ефективного самовдосконалення та здійснюється комплексом заходів у навчально-виховній діяльності, що спрямований на забезпечення позитивного впливу на свідомість, волю та почуття студентів.

Аналіз теорії та практики самовдосконалення у студентів вищих педагогічних закладів у процесі фахової підготовки уможливив визначення нами основного узагальнюючого принципу, а саме: цілеспрямоване посилення мотивації майбутніх учителів музики до самовдосконалення.

Таким чином, визначаючи зміст самовдосконалення нами було встановлена доцільність використання наступних чотирьох компонентів у його структурі: *потребово-мотиваційного, когнітивно-емоційного, культурно-освітнього та фахово-реалізаційного*. Всі компоненти з огляду на самовдосконалюваність майбутнього вчителя музики функціонують у визначених загально визнаних умовах, та спираються на низку принципів загальнонаукового знання. Це дає підстави для подальшого вивчення феномену «самовдосконалення» майбутнього вчителя з огляду на його музично-фахову діяльність.

### **1.3. Науково-теоретичні положення щодо фахового самовдосконалення**

Самовдосконалення розглядається у психології як здатність подальшого фахового зростання. У структурі самовдосконалення майбутнього вчителя музики однією з ефективних фахових якостей є здатність до імпровізації. Ця якість має змістове наповнення у педагогічній та музичній складових компетентнісного ряду фахівця, стає змістокомпонуючим фактором проекту самовдосконалення особи.

Розвиток творчого мислення, самостійності та ініціативи відноситься до основних завдань педагогіки, у тому числі методики викладання музики, тому особливу увагу в ній приділяється імпровізації як виду педагогічної та музичної діяльності, що значною мірою стимулює прояв творчого потенціалу, його розвиток та адаптивним можливостям майбутнього фахівця. Розглянемо ці фахові якості окремо.

Педагогічна функція імпровізації полягає у тому, що імпровізаційна діяльність розвиває увагу, вміння людини виразити відчуття, та сприяє одержанню нею задоволення від творчого акту музикування. Теоретичне обґрунтування поняття «імпровізація» та форми її вираження є науково-теоретичним підґрунтям розуміння та подальшого практичного вирішення проблеми самовдосконалення майбутнього вчителя, особливо вчителя мистецьких дисциплін.

Для усвідомлення ролі імпровізації на шляху самовдосконалення необхідно визначити зміст поняття «імпровізація», розкрити деякі її форми у практичній творчій самоактуалізації особи музиканта.

У науково-методичній літературі це поняття розкривається у роботах відомих сучасних педагогів (М.А. Давидов, В.П. Власов, В.А. Мурза, В.А. Семенов та ін.).

Імпровізація (від лат. *improvisus*) – непередбачуваний, *ex improviso* – без підготовки) пов'язано із спонтанністю. У самому терміні «імпровізація» міститься протиставлення довго тривалості і кропіткої роботи зі створення й обробки художнього твору із спонтанним, часто непідготовленим виявом своїх почуттів.

У загальному визначенні імпровізацію, що відбувається як правило в процесі виконання музичного твору, визначають як «мистецтво мислити і виконувати музику водночас». Для поглибленого наукового розуміння це визначення потребує низки додаткових конкретизацій та уточнень.

Існує багато різних поглядів на це явище. Не зосереджуючись спеціально на їх зіставленні, водночас відзначимо їх неоднозначність. Відповідно до одних з них імпровізація – це феномен винятково західної культури (історично невіддаленого періоду), оскільки позаєвропейська музика не виокремлює композиції і власне виконання (з якого і народжується, по суті, поняття імпровізація). Щодо іншої точки зору, яка досить широко розповсюджена, імпровізація становить одне з фундаментальних понять світового музикознавства, тобто містить у собі і явища позаєвропейських культур. Приєднуючись до останньої точки зору, ми разом з тим усвідомлюємо важливість уточнення самого терміна «імпровізація», для цього потрібний розгляд розгалуженої класифікації її видів, що охоплюють відомі історичні визначення.

Історично склалось так, що у більшості визначень у довідковій літературі підкреслюються такі характеристики імпровізації як спонтанність її несподіваність, непередбачуваність, а відтак її непідготовленість. Саме ці характеристики є спорідненими для цього феномену з самоактуалізацією і на цьому шляху формування такої здібності особистості як самовдосконалення. Однак імпровізація далеко не завжди є вільним, а є навіть обмеженим спонтанним актом : у багатьох випадках у ній обов'язково (тією чи іншою мірою) присутня деяка заданість. І це задане визначає проект виконання

твору, який надалі імпровізатор використовує як базовий для побудови власного імпровізаційного задуму. Зауважимо, що саме власна **проективно-імпровізаційна діяльність** і є **головним формотворчим методом** самовдосконалення.

До того ж, розрізняється імпровізація для себе й для інших, імпровізація як жанр публічного концертного виступу і композиторська імпровізація для наступного доопрацювання та вдосконалення процесу творення музики.

Важливо підкреслити, що імпровізація є ефективним засобом формування здатності художньо творчої самоактуалізації студента під час навчання. Причому, коли йдеться про пошуки успішного результату імпровізації, мається на увазі не лише художній рівень її кінцевого продукту, а й емоційний вплив на людину самого процесу імпровізаційного процесу. Зауважимо, що імпровізація не може бути без невимушеності, а її передумовою є впевненість у собі, власних творчих можливостей, і відсутність зайвого страху перед невдачею.

Саме ці риси стають необхідною складовою, психолого-педагогічною передумовою процесу самовдосконалення. Звільнення від можливих перешкод на цьому шляху – це тривала творча робота. Імпровізація може стати органічною частиною педагогічного процесу, тісно пов'язаного з іншими нормами навчання та виховання. З огляду на експериментальну роботу ми виокремлюємо **імпровізацію як ефективну факторну якість самовдосконалення** майбутнього вчителя музики.

Зазначимо необхідність відрізнити творчий процес від невимушеності імпровізаційної дії. Невимушеність – перша і необхідна фаза творчості, на якій базується відповідне становлення (розвиток, виховання) кожної особи. Творчість – це загально людська якість, яка може бути розвинена (у т. ч. саме завдяки невимушеності імпровізаційної дії).

Здійснення комплексу різноманітних імпровізаційних дій – складний процес, який уможлиблюється лише за наявності відповідних здібностей та набутих навичок. З огляду на значну кількість операцій, здійснюваних імпровізатором, варто врахувати, що більшість навичок неавтоматизована, оскільки свідомість музиканта в момент імпровізації в основному забезпечує розвиток музичної думки.

Імпровізація, як творча активність, характеризується можливістю «злиття» студента-композитора і студента-виконавця у одній особі, що розкривається завдяки взаємозбагаченню, взаємовпливу відповідних здібностей і навичок, які утворюють так званий композиторський і виконавський «апарат». Розглядаючи його структуру, варто виділити низку таких здібностей і навичок імпровізатора, що є обов'язковим для всіх, хто стикається з цим процесом. Мова йде про «елементарний музичний комплекс», необхідний виконавцю, композитору і слухачу (термін «елементарний музичний комплекс» належить відомому музиканту-педагогу Л.Баренбойму) [15]. У цей комплекс, на думку Л. Баренбойма, крім «вихідних» музичних здібностей – емоційної чуйності, ладово-ритмічного почуття, слухових уявлень повинна увійти ще і така навичка, як спостереження за плином музики, тобто здатність поєднувати в логічній послідовності звукові образи, переживати «форму як процес». Адже головним чинником «апарату» будь-якої продуктивної діяльності є творче мислення, у даному випадку музичне, що розуміється як «здатність мислити звуками», «як реалізація в діяльності специфічної музично-мовної здатності» (М.Г. Арановський) [10].

Метою навчання імпровізації є не розвиток особливих якостей, надзвичайних здібностей тощо, а – *стимулювання творчої самоактуалізації* (курсив наш. – Ц.С.). Засобами імпровізації можна досягти значних успіхів у музичному навчанні, домогтися того, щоб студент – майбутній учитель



музики, розкрив свої можливості, продемонстрував свій музично-естетичний смак, власне бачення музичної ідеї.

Одним із головних шляхів організації процесу навчання студентів самоактуалізації в процесі імпровізації наступний: через засвоєння музичних стереотипів, ритмічних формул – до їхнього руйнування, подолання штампів на шляху до творчості, розкриття власних задумів. Слід пам'ятати що оволодіння різними варіантами моделей виконання музичного твору є відправною точкою імпровізації, від якої музикант повинен рухатися до пошуку власного творчого варіанту.

Робота над опануванням імпровізаційних моделей проходить три стадії : 1) ознайомлення, 2) засвоєння у наявному матеріалі, 3) імпровізаційна творчість. На усіх стадіях модель передбачає різні види музично-виконавської та композиторської діяльності і включає такі напрямки: - виконання технічних вправ, - підбір на слух, - транспонування в різні тональності, - виконання в різних ладах, - використання у власній імпровізації.

З огляду на нашу ідею самовдосконалення майбутнього вчителя музики у процесі музично-фахової діяльності, зокрема вокальній, ми допускаємо використання всіх указаних напрямків, які безпосередньо впливатимуть на ефективність самовдосконалення.

Імпровізація вимагає глибокого знання таких моделей, які могли б «включатись» у процес творчості майже автоматично. Подібний рівень оволодіння моделями дозволяє «дисциплінувати» спонтанність творчих проявів студентів під час навчання, робить їх керованими як «ззовні» – педагогом, так і «зсередини» – самими студентами.

З різних видів імпровізації слід відмітити особливо вокальну імпровізацію – одне з улюблених занять студентів. Із задоволенням імпровізують не тільки ті, хто вміє добре співати, але й ті, хто не має сильного голосу, недостатньо їм володіє. У імпровізації людина немов

розкріпачується, оскільки їй не треба наслідувати спів інших. Власну мелодію імпровізуючий не боїться заспівати неправильно або продемонструвати свою недбалість. Тому заняття вокальною імпровізацією не тільки творчо активізують особистість, але й позитивно впливають на розвиток вокально-слухових здібностей.

Для набуття вмінь вокальної імпровізації варто на першому етапі використовувати звуковисотну сольмізацію та скет-сольфеджію, тобто вокальну імпровізацію зі застосуванням довільних складів. Імпровізація за допомогою скет-сольфеджію не вимагає постійного усвідомлення звуковисотного плину мелодійної лінії, а дає можливість сконцентрувати увагу на образній семантиці фрази, жвавості діалогу, на виразності інтонації.

Творення мелодії – процес, що не зводиться до співу формальних конструктивних елементів. Останні мають бути наслідком художнього задуму і лише зрідка його причиною. Для розвитку в студентів конструктивного мелодійного мислення треба знайомити їх із найбільш розповсюдженими типами мелодійного руху: мелодією-гамою, мелодією-«фанфарою», методією-«хвилею», мелодією-«в'юнком» (оспівування стійких ступенів ладу), «повторними нотами», «зворотним рухом», «секвенцією» тощо [87].

Той чи інший вид мелодійного руху повинен асоціюватися у свідомості студента з визначеним колом образів, і, навпаки, той чи інший образ може підказати найбільш адекватний тип мелодійного руху.

Одна з форм імпровізації – покладення, творення мелодії на готовий текст, зміст якого безпосередньо впливає на її емоційний настрій. Основний критерій добору текстів – виразність вірша, його інтонаційний і ритмічний лад. Для вокального імпровізування необхідне ознайомлення зі змістом тексту, з'ясуванням його образності, умінням виразно прочитати вірш. Доцільним можна вважати використання методу емоційної драматургії, за яким музична імпровізація на задані поетичні тексти утворює цілісну

драматургічну дію. Для досягнення цієї мети обираються поетичні цикли, які пов'язані єдиним драматургічним змістом [26].

Успіх імпровізації багато в чому залежить від учителя, його виконавських можливостей, педагогічної майстерності, забезпечується вмінням створювати емоційний настрій уроку, пов'язувати імпровізацію з його темою та змістом.

Музична імпровізація сприяє творчій активності та створенню проблемних ситуацій. У широкому розумінні вона сприяє організації процесу навчання, що максимально активізує творче мислення, а також збагачує знання щодо музичних жанрів з їхніми характерними ознаками, визначення мелодії в різному тембровому звучанні, та спонукає до пошуку потрібних виконавських фарб, які відповідають виконавському задуму.

Зрозуміло, що імпровізація як вид творчості, може органічно включатися в зміст педагогічної дії. За умов такої організації відбувається розкриття творчого потенціалу особистості, активізація її потреби у творчій самоактуалізації як результату цілеспрямованого вмотивованого шляху самовдосконалення.

Одним із засобів самовдосконалення майбутнього вчителя музики є здатність до імпровізації. Особливу роль у музичному самовдосконаленні відіграє вокальна імпровізація. Для широкого і ефективного залучення імпровізації як засобу самовдосконалення доцільно використовувати саме її. Вона розкриває значні творчі можливості майбутнього вчителя музики і до педагогічної імпровізації, до проведення цікавих і корисних уроків музики в школі.

Поряд із *імпровізацією* однією з *факторних характеристик* самовдосконалення сучасного вчителя музики є адаптивні можливості, що виявляються у процесі *адаптації* до методик різних країн у процесі інтерактивної навчальної взаємодії в освіті (ми розглядаємо цей процес на прикладі Китаю та України).

Самовдосконалення майбутнього вчителя музики в процесі *адаптації* до методичних поглядів китайських педагогів-вокалістів відбувається у таких методичних напрямках:

- 1) звуко-інтонаційної сфери;
- 2) манері звукоутворення і звуковидобування;
- 3) роботі артикуляційного апарату.

Схожість двох вокальних шкіл (Китайської та Української) стосовно самовдосконалення полягає у:

- 1) методиці формування співацького дихання;
- 2) в окремих елементах виконавської манери.

Аналіз науково-теоретичної літератури та сучасних досліджень довів необхідність розробки педагогічних технологій, що у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики обох країн в умовах інтеракції сприятимуть постійному їх збагаченню багатонаціональним досвідом, у т. ч. китайських педагогів. Проте здійсненню цієї мети бракує спрямування навчальних умов щодо можливості студентів пристосуватись до вимог, що використовуються у інших країнах, *адаптації* до методичних поглядів педагогів, які формувались у іншому культурному просторі. Необхідність пошуку педагогічних умов творчої адаптації особистості у процесі вокального навчання, створення сприятливих умов щодо розвитку унікальної самобутності кожного студента, його творчого музично-педагогічного самовдосконалення визначає актуальність даної проблеми.

Психолого-педагогічний аспект творчої адаптації як науково-теоретичної категорії була предметом розгляду багатьох науковців. Так, проблема адаптації музиканта-виконавця до, наприклад, концертного виступу була однією з найважливіших у музично-виконавському мистецтві. Немає артиста, який жодного разу не постраждав від негативних форм сценічного хвилювання. Цінні поради щодо адаптації виконавця до концертного виступу, а також пристосування до незнайомих раніше методів

фахової підготовки, умов їх застосування у своїй самостійній діяльності містяться у роботах різних музикантів-педагогів: Л. Баренбойма, Г. Когана, Г. Нейгауза, М. Римського-Корсакова, С. Фейнберга та ін. Такі ж погляди щодо адаптації до ідей представників різних вокальних шкіл були продемонстровані Л. Барсовою, Л. Джиральдони, Ж.-Л. Дюпре, К. Еверарди та ін. Цікавими та корисними для самовдосконалення майбутніх учителів музики стали ідеї китайських майстрів: Ван Жуан, Цюн Сан Хай, Лі Цин Вей, Юй Юй Сян та інших.

Багато рекомендацій вокальних педагогів не систематизовані, не об'єднані у самостійні методичні поради, а подаються фрагментарно у різних літературно оформлених матеріалах. Не відображена ця проблема і у програмах з курсу методики вокального навчання, рекомендованих методичним кабінетом для навчальних закладів мистецтв. Автори наукових робіт не розкривають психологічних особливостей самовдосконалення майбутніх учителів, що спричиняє неможливість їх застосування для широкого кола студентів, які навчаються у педагогічних закладах, не пов'язують природу та саморегуляцію, наприклад, сценічного стану співака, з відповідними методичними поглядами різних майстрів співу. Це призводить до однобічності та обмеженості досліджень цієї проблеми.

Особливо необхідним для самовдосконалення майбутнього вчителя-музиканта є *саморегуляція* сценічного стану, що розглядається нами як важливий компонент адаптації виконавця до публічного виступу, яким у практиці педагогічної роботи вчителя стає кожний урок музики.

Музиканти зарідко пишуть наукові роботи з проблем сценічного хвилювання, тому що не володіють необхідними знаннями в галузі психології, а психологи з побоюванням звертаються до цієї проблеми, оскільки не мають досвіду з концертно-виконавської та музично-педагогічної діяльності. Методичній діяльності бракує наукових відомостей про природу і сутність сценічного хвилювання, що штовхає виконавців на емпіричні

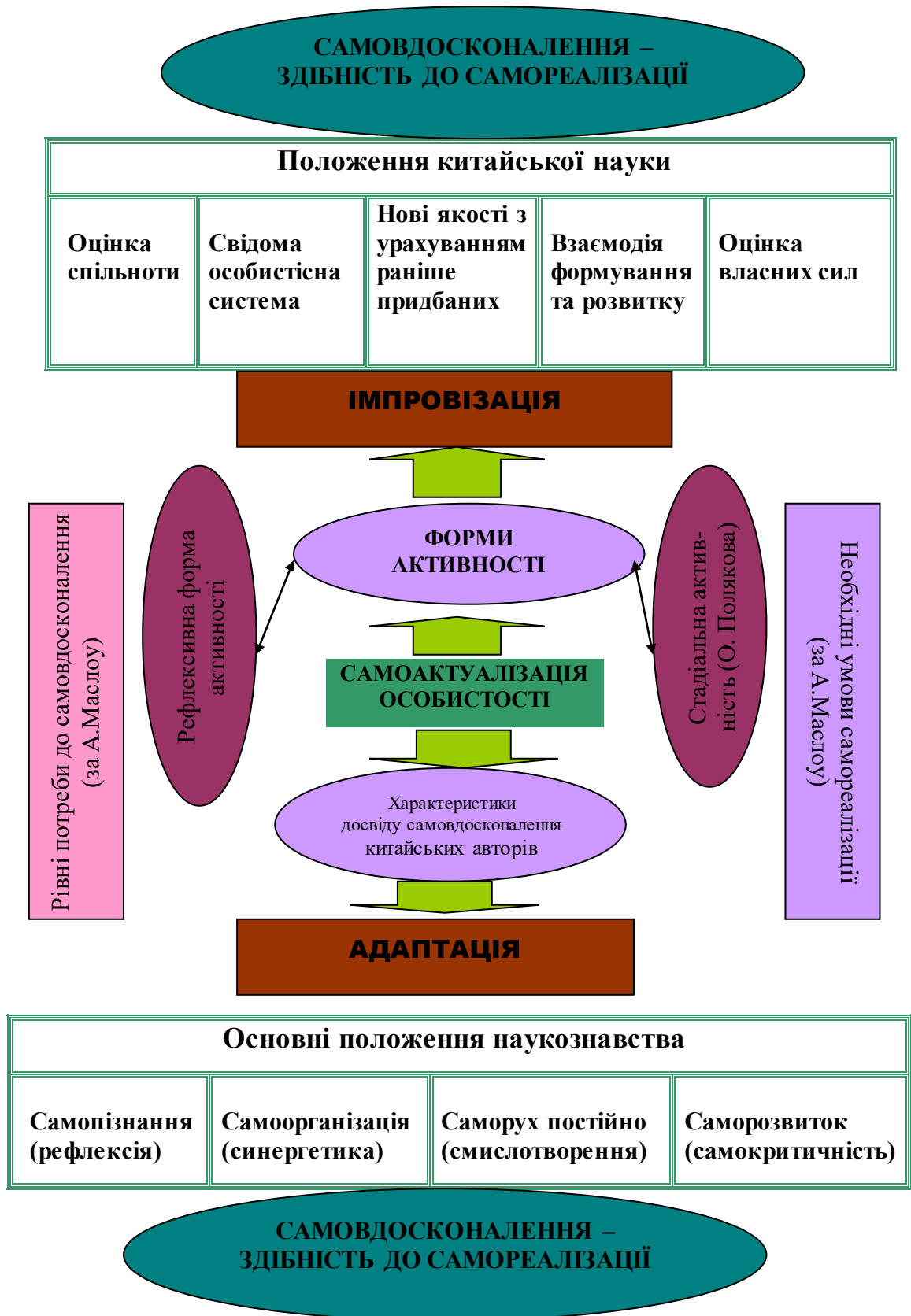


Рисунок 1.2. Схема узагальнених науково-теоретичних орієнтирів самовдосконалення

пошуки прийомів психологічної підготовки. Багато музичних педагогів пропонують студентам рекомендації, які ґрунтуються лише на особистому досвіді, на суб'єктивних відчуттях. Студенти, як правило, отримують від викладача узагальнений рецепт аутотренінгів, наданих ними без урахування індивідуальних особливостей кожного.

Чим же привабливий досвід самовдосконалення китайських майстрів.

По-перше, вони звертають велику увагу на уміння стежити за розгортанням музичних образів і намагання співпереживати їм.

По-друге, адаптація у методиці китайських майстрів передбачає формування уміння співака майже «по-спортивному» утримувати виконавську форму, вміти володіти собою, проявляти волю, фізичні можливості щодо демонстрації художньо коректного звуковидобування, відповідного змісту вокального твору.

По-третє, китайські педагоги-вокалісти вважають, що особливості того чи іншого сценічного стану детермінуються не стільки властивостями нервової системи, скільки інтелектуальним розвитком та творчими якостями особистості вокаліста.

Це перегукується з думкою Д. Благого, який вважав, що головні «ліки» від згубних наслідків шкідливих форм естрадного хвилювання проявляються у «захопленості, всеохоплюючій музичними образами, у нескінченних відкриттях всього прекрасного, що міститься у творі, в любові до кожної його деталі, у пристрасті, з якою прагнеш виявити все це у реальному звучанні, в усвідомленні величі музики, значущості особистості її творця, у прагненні наблизитися до нього в міру своїх сил, низько вклоняючись перед цією величчю, цією значущістю...» [25, с. 64 – 66].

Таким чином, майбутній вчитель музики, турбуючись про власне самовдосконалення, має вивчати теорію розкриття психологічних особливостей людини, що супроводжують всі навчальні процеси, зокрема

адаптивні особливості, та користуватись і цінувати міжнародний методичний досвід майстрів з вокалу, у т. ч. китайських педагогів.

Узагальнюючі всі складові змісту та структури самовдосконалення, основних факторних характеристик та формоутворюючих елементів процесу самовдосконалення майбутнього вчителя музики, які досліджені нами у ході аналізу та усвідомлення їх сутності, ми представили на рисунку 1.2 схематичне зображення цього феномену та узагальнених науково-теоретичних положень і орієнтирів щодо фахового самовдосконалення учителя, які розкриті вітчизняними та китайськими науковцями та загально визнаною системою поглядів наукознавства.

#### **1.4. Аналіз стихійних культурно-музичних впливів щодо самовдосконалення майбутнього учителя музики**

Вихід теорії та практики освіти на антропологічну парадигму визначає методологічний принцип, з яким необхідна увага надається національному вихованню, повазі до національних традицій у співдружності з музичними традиціями інших народів. У цій співдружності серйозне положення займає Китай. У сучасних законах та нормативних актах з освіти указується на необхідність участі молоді, яка навчається, у національному відродженні, самореалізації власних особистісних потенційних можливостей та інтересів.

Зміст молодіжної субкультури відбиває намагання або небажання працювати над собою, глибше пізнавати себе, розвивати власні здібності та вміння, серйозно впливати на ціннісні орієнтири суспільства у цілому, самовдосконалюватись. Виявлення взаємозв'язку молодіжної музичної субкультури із потребою у самовдосконаленні майбутнього вчителя стає ключовим завданням сучасного суспільства та педагогічної науки. Це положення і визначає актуальність звернення до нього у контексті дослідження самовдосконалення фахівців у галузі музичної освіти.



Різновекторність впливу масової музики на молодь вивчали О. Бодіна, А. Стотика, Г. Шостак та ін. (захопленням джазом); проблемі змісту та форм сприйняття масової музики, різних засобів виразності присвятили свої дослідження К. Акопян, Ю. Божко, В. Конен, А. Мидлер, А. Сохор та ін. Соціологічний аспект проблеми розвитку інтересів розкриті у наукових роботах Л. Божовича, А. Здравомислової, А. Семашко та інших.

Тому перед нами постало завдання – визначити сутність змін у змісті сучасної вокальної музики, яка є популярною серед молоді, а також відобразити вплив масової музичної культури на процеси самостійного удосконалення майбутнього вчителя музики в Україні та Китаї.

Для досягнення поставленої мети необхідно проаналізувати вплив масової музичної культури на інтереси сучасної молоді (України та Китаю), визначити шляхи можливого самовдосконалення майбутніх учителів музики в їх вокальній творчості та в цілому у фаховій підготовці.

Я. Левчук, досліджуючи проблему молодіжних субкультур в Україні, розкриває їх як таке явище в системі культури, яке має низку характеристик, що визначають соціальний стан молоді : - ставлення до моди, одягу, музики; - більш дружні взаємовідносини у групах однолітків, ніж у родині; - відносна первісність відпочинку щодо праці; - виклик цінностям дорослих та індивідуальні експерименти зі способами життя та ін. [86, с. 4].

Українська музична субкультура містить багато символічних субкультур, які виникають на тлі захоплення окремим виконавцем або музичним спрямуванням. Тому логічно говорити про форми молодіжної субкультури, де основними факторами, що впливають на її формування, є музичний смак та уподобання. Молодь обирає – включатись їй у групу з однаковими музичними вподобаннями або з різними. Розглядаючи витoki музичної інформації доцільно відмітити, що вони мають у сучасних культурно-історичних та соціально-політичних умовах комерційний характер, тому зміст музичних інтересів молоді в основному залежить від ринку

музичної продукції.

На підставі отриманих даних автор робить висновок, що традиційне побутове музикування поступово зникає з життя молоді. Його місце заповнює техніка, заміщуючи родинні музичні традиції, які існували на протязі десятиліть. Характерна для України та дещо у іншій формі побутовання у Китаї, співацька культура активно замінюється штучним звучанням сучасної апаратури. Родина все менше впливає на формування вподобань молоді. У більшості молоді в пам'яті не зафіксувались родинні музичні враження. Правда, на думку психологів [48, с. 43], спогади дитинства пов'язані з внутрішнім світом людини (асоціативною пам'яттю) і емоційними переживаннями, які залишають глибокі етичні наслідки в душі. Я.Левчук, дослідила, що молоді люди, які з далекого дитинства отримали іа винесли певні музичні вподобання, поділяться наступним чином: класичні твори пам'ятають з дитинства (13,3 %), популярні дитячі пісні (7,6 %) респондентів, фольклор (4,5 %), а зарубіжну естраду (3,4%). Решта респондентів їх зовсім немає [86, с. 10].

З отриманих даних можна зробити висновок, що переважають джерела масової музичної інформації – ЗМІ (засоби масової інформації). Збільшується практика відпочинку, розваг. Зростання такої музичної практики дослідники пояснюють посиленням споживацьких орієнтирів у свідомості молоді (а не збоченнями у самовдосконаленні) [62, с. 78], а також методом психологічної адаптації до умов інформаційної епохи. Це відбиває індивідуальний характер переваг молоді стосовно масової музичної субкультури, які можна об'єднати у групи (а значить вплинути на процес цілеспрямованого педагогічного впливу). Вони поділяються за такими показниками: музичні вподобання, індивідуальне ставлення до вибору стилю життя, принцип внутрішньогрупової організації молоді, вибір джерела музичної інформації та вікові особливості. Характер споживання може активно впливати на характер здобуття музичної інформації самостійно, який залежить від : - випадкових

музичних вражень; - свідомо спожитих зразків за умов активного впливу традицій народної культури; - змісту навчальних програм професійних музичних освітніх систем (спеціальних музичних шкіл, академій та ін.). Останній підрозділ можна розширити за рахунок закладів музично-педагогічної освіти (музично-педагогічних коледжів, інститутів, академій).

Оскільки субкультура молоді впливає на напрямки та характер художніх потреб, тобто – «визначальна у формуванні художніх орієнтирів молоді» [86, с. 13], то у процесі педагогічного впливу доцільно: - враховувати інтерес молоді, - звертати увагу на кращі зразки музичного мистецтва, - спрямовувати майбутніх учителів музики на вивчення виховних можливостей самовдосконалення для підвищення професійного рівня фахівця, - звертати увагу на дієві традиційні методи вокальної підготовки, інноваційні техніки та методи самостійного вдосконалення майбутнього вчителя музики.

Відносно молодіжної субкультури Китаю можна відмітити, що попри загальну історичну тенденцію використовувати народно-пісенну музичну традицію, молодь намагається сказати власне слово і у поп-музиці. Процеси самовдосконалення у сучасному виконавстві відбувались зсередини масової китайської музичної молодіжної культури. Популярні пісні в Китаї знаходяться у процесі свого сторичного розвитку і ще не стали предметом широкого використання серед молоді (спочатку сучасна музика з'явилась у середовищі заможних людей, які першими мали доступ до отримання невідомої широкому колу людей музичної продукції).

У той же час, самовдосконалення китайських музикантів здійснювалось через творчу діяльність окремих осіб, в основному за рахунок впливу китайців, які проживали за кордоном, оскільки їх пісні та стиль виконання мали рівень міжнародних стандартів, в цих музичних напрямках і жанрах. При цьому національні китайські традиції не були втрачені.

Сучасні технічні можливості дозволяють застосовувати нові засоби для створення музичних композицій, синтезувати різні стилі та жанри, тембри та ритми, які до цього часу не мали аналогів серед інших стилевих музичних напрямків. До того ж, вивчення художніх особливостей популярних пісень відкрило нові їх можливості, оскільки відображають у своєму змісті прості людські турботи, любов, проблеми повсякденного життя.

Для забезпечення ефективності самовдосконалення майбутніх учителів музики доцільно усвідомлювати ними шляхи отримання освіти самостійно. У музичній педагогіці дану проблему розробляли А. Дзундза, К. Завалко, Н. Лосєва, О. Ростовський, О. Рудницька.

Цікава та дуже корисна думка О. Ростовського про те, що головне, про що повинні піклуватися педагоги вищої школи, це зуміти навчити студентів методам самостійного отримання знань, закласти ґрунт методологічної культури майбутніх учителів музики, розширити їх світогляд, викликати стійкий інтерес до професійних знань [130, с. 6].

А. Дзундза, Н. Лосєва розглядають готовність особистості до самовдосконалення як синтез певних умов, серед яких вони розглядають: цілісний емоційно-особистісний апарат; систему знань, умінь і навичок; грамотну роботу з джерелами інформації та інше [53, с. 154].

К. Завалко виокремлює такі напрямки самоосвіти: загальнокультурний, методологічний, педагогічний, психологічний та методичний [65, с. 81]. Автор вважає, що вчитель музики повинен збагачувати власні знання відносно методів, форм та способів музичної освіти, видів музичної діяльності з урахуванням диференційованого підходу до навчання, технології планування, проведення та аналізу уроків, розвитку здібностей учнів до самовдосконалення та ін. [там само, с. 88].

Можливості щодо самовдосконалення майбутніх учителів музики могли і стали розвиватися двома шляхами.

Перший шлях – складання пісень із словами, зміст яких близький та зрозумілий не лише професіоналам. Ці пісні у китайській, наприклад, музиці співзвучні з європейською масовою музикою. Сучасні музичні композиції – більше, ніж просто пісня, вони відображають глибокі та зрозумілі простим китайцям емоційні реакції, на рівні цих композицій відбувається реальний обмін людськими почуттями.

Другий шлях – удосконалення самого вокалу, сучасних прийомів співу. Виконання популярних пісень легше багатьом бажаючим їх виконувати, а не тільки професіоналам, вони простіші для їх самостійного засвоєння майже кожним. Самовдосконалення відбувається завдяки персональній участі та бажанню кожного співака. Спрощений музичний та літературний матеріал робить можливим засвоєння та виконання вокальних творів без особливого досвіду роботи над голосовим апаратом. Достатньо самостійно застосувати бажані ефекти, використовуючи темброве розмаїття звука та інших технічних можливостей апаратури у залежності від висоти та сили свого голосу.

Популярні пісні часто звучать дуже характерно саме у виконанні кожного окремого співака. Так, звучання меццо Елва Сяо відрізняється інтимним характером та художньо самобутно. При цьому досягнення такого звучання не вимагало особливої роботи над голосом, спеціальних навичок пспіву.

Необхідно врахувати, що коли поп-музика базується тільки на людській природі звучання голоса, без залучення специфічних ефектів, творчого самовдосконалення, стремління до незвичності звучання, якого зуміють досягти інші, музично неповторного мистецтва не виникне.

Популяризація поп-музики у сучасному світі відбувається не лише у Китаї. Це – явище світового значення. Оскільки реформи, що відбуваються у Китаї, поступове наближення до міжнародних стандартів призводить до активизації національних сил Китаю, поп-музика стає більш популярною та

запитаною в культурному житті країни, навіть відбиває деякий прогрес музичного розвитку, розширення діапазону музично-творчих інтересів молоді.

Таким чином, аналіз стихійних впливів щодо самозмін довів, що молодіжна субкультура як частина музичної культури розважального спрямування, стала показником особливостей часу, які здійснюють вплив на самовизначення молодих вчителів щодо музичних уподобань. Учитель музики, як провідник культури в суспільстві, підпадає під безпосередній вплив сучасного соціального стану, у тому числі пануючої музичної культури. Педагогічний вплив повинен відбивати сучасні тенденції щодо змісту молодіжної музичної субкультури, спрямовувати її та використовувати найкращі зразки для самовдосконалення природних музичних задатків, у тому числі вокальних, кожної індивідуальності та розвитку умінь управляти власним голосом як засобом отримання та здійснення своєї фахової спрямованості.

### **Висновки до першого розділу.**

Пошукова та аналітична діяльність щодо розкриття сутності та змісту досліджуваного феномену самовдосконалення майбутнього вчителя музики як науково-теоретичної категорії дозволила зробити наступні **висновки** :

1. Аналіз науково-теоретичної та методичної літератури з обраної проблеми дозволив визначити сутність «самовдосконалення» як наукової категорії, узагальнити різні наукові погляди на його зміст. Було встановлено, що розгляд теоретичної сутності обраного феномену можливий лише з урахуванням теоретичних висновків психології. Самовдосконалення містить у своєму змісті такі складові:

- вільність вибору власного напрямку щодо самостійної підготовки у процесі фахового зростання;

- урахування відповідних спеціальних здібностей та умов розкриття потенційних можливостей в умовах фахової підготовки;

- адекватність власної рефлексії щодо свого розвитку, прагнення досягти високого рівня самовдосконалення на шляху до фахової самореалізації.

Цей феномен розвивався за загально науковими принципами, серед яких ми спірались на принцип феноменологічної редукції, усвідомлення загальнолюдських цінностей, принцип нормовідповідності щодо соціальної саморегуляції, самоцінності особистості.

2. У процесі узагальнення науково-теоретичних положень були винайдені наукові напрямки та теоретичні підходи щодо обґрунтування ключових понять, а саме: феноменологічний, синергетичний, культурологічний, аксіологічний та проблемно-діяльнісний.

*Самовдосконалення майбутнього вчителя музики ми розуміємо як здатність до самореалізації, самостійного визначення кожним напрямків вільно спроектованого власного фахового зростання з огляду на індивідуальні потенційні можливості, усвідомлену мотивацію та освітню мету і процес ефективного формування та розвитку відповідних самобутніх задатків та досягнень для ефективної творчої діяльності.*

3. У процесі нашого дослідження встановлено, що сучасні освітні тенденції в основному розвиваються в умовах інтерсуб'єктивного навчання, яке вносить свої освітні та організаційні корективи у потребово-мотиваційну сферу студентів, їх власні проекти фахового зростання та реформує адаптивні можливості кожного студента у зв'язку з умовами навчання у педагогів з інших країн. У ході дослідження узагальнено науково-теоретичні орієнтири, які пов'язані з з'ясуванням сутності самовдосконалення, у роботі представлені загальні положення наукознавства та виокремлені висновки китайських учених.

4. Було визначено структуру самовдосконалення, яка за нашим переконанням містить обов'язкові чотири компоненти, а саме : **потребово-**

*мотиваційний, когнітивно-емоційний, культурно-освітній та фахово-реалізаційний.* Функціонування цих компонентів у роботі забезпечувалося за рахунок основної формотворчої умови – спонукання позитивного ставлення до самовдосконалення та дотримання визначених умов, а саме:

- вільність вибору людиною актуалізації власного потенціалу,
- керованість поведінки людини раціональністю, прагнення до самоактуалізації людини як цілісного єства,
- постійне намагання до особистісного зростання, що веде до обов'язкової зміни у характері та діяльності людини,
- вплив власної самооцінки кожної людини у вираженні своїх потреб у забезпеченні її унікальності,
- значний вплив ситуаційних змін обставин, соціального та фізичного оточення на самоактуалізацію,
- застосування незвичного підходу до людини, який би дозволяв обов'язково демонструвати її суб'єктивний досвід.

5. Узагальнені історично усталені та сучасні методичні досягнення зі самовдосконалення щодо вокального навчання в контексті музичної освіти. Розглянуті та проаналізовані особливості та специфічні погляди на методіку навчання з вокалу європейських та китайських авторів, розглянуті їх навчально-адаптивні можливості та імпровізаційні методи. Було усвідомлено основну суперечність щодо самовдосконалення молоді у сучасних умовах освітньої інтерактивної взаємодії, яка полягає у поширеному шляху стихійного процесу самовдосконалення через поширення культурно-музичних впливів масової молодіжної музики, у тому числі серед майбутніх учителів музики. Визначено доцільні умови запобігання та переорієнтації цього процесу у фахово-реалізаційний. Серед них: - спонукання позитивного ставлення до самовдосконалення, забезпечення психолого-педагогічними знаннями та техніками щодо теорії само визначеності, активізація



проблемно-діяльній «самості» інтерактивного спрямування, заохочення самостійної проективної творчо-реалізаційної фахової діяльності.

Основні теоретичні висновки та положення автора було висвітлено у таких авторських виданнях : [ 162, 166, 167, 212].

## РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ В СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

### 2.1. Методичні засади процесу самовдосконалення в контексті музичної освіти

Розгляд самовдосконалення як освітнього феномену доцільно збагатити досвідом розвитку музично-освітнього процесу щодо вокальної підготовки як фахової у різних освітніх закладах Європи, оскільки саме в них розпочиналось становлення співу як професійного. Це мало безпосередній та вагомий вплив на подальший розвиток вокальної культури і процес самостійного оволодіння окремими прийомами та засобами вокальних методик. Зосередження науково-методичної уваги на основних вокальних техніках сприяють розумінню виникнення сучасних інноваційних технік, у тому числі тих, що пов'язані з психолого-педагогічною підготовкою до фахової діяльності, яким є процес самовдосконалення.

Так, у основі навчання співу в Італії (XVII-XVIII ст.ст.) лежав **емпіричний метод**, тобто метод показу, наслідування. Вчителем співу мав бути тільки співак. Проте вимоги до нього цим не обмежувалися. Як правило, вчитель співу повинен був бути людиною широкої ерудиції та великих творчих можливостей (такими якостями характеризувались відомі музиканти К. Монтеверді, Фр. Каваллі). Вокалу навчали у консерваторіях (їх програми відрізнялися надзвичайною інформаційною та практичною насиченістю і передбачали виховання широко освіченого музиканта, який мав володіти основами композиції, кількома музичними інструментами, навичками викладання вокалу і міг справлятися з вокально-технічними та художньо-виконавськими труднощами).

«Велика Болонська школа» (1700 рік відкриття) готувала вокалістів під керівництвом Франческо Антоніо Пістоккі – співака, педагога і композитора. Найбільш яскравими представниками неаполітанської вокальної школи XVII-XVIII століть були: Лео, Н. Порпора. Школа Н. Порпора (де він був директором) відрізнялася великою педагогічною вимогливістю. Директора часто називали другом, вчителем і ... тираном учнів. Н. Порпора для кожного учня створював власні вокальні вправи, щоденне виконання яких протягом п'яти років вдосконалювало вокальну техніку вихованця, розвивало співацьке дихання, готувало до виконання складних творів.

Прогресивні погляди на проблему вокальної освіти викладені у праці «Учитель співу» Дж. Сільва професора Міланської консерваторії початку ХХ ст. Автор підсумовує досягнення педагогічної думки другої половини ХІХ ст. і прогнозує подальші шляхи розвитку вокальної педагогіки. Перш за все, Дж. Сільва вважав, що для підготовки педагогів-вокалістів необхідні спеціальні навчальні заклади, котрі б дозволяли набути потрібні знання та навички не тільки у сфері професійного співу, а й з таких дисциплін, як іноземні мови, література, фонетика, декламація, педагогіка тощо. Важливе місце у його праці відводиться **методу класифікації та діагностики голосу** під час вступу до професійних навчальних закладів. Дж. Сільва пропонує оцінювати голос за наступними параметрами: *чистота тону* (курсив наш. – Ц.С.) – відсутність горлового чи носового призвуку; *непринципальність коливання* або тремольвання; достатня *сила звучання*; *повний діапазон*; приємний *тембр*. Він також радив враховувати *емоційність* співака, його *фізичне здоров'я* (нагадаємо, що саме здоров'я співака, його фізичний стан є одним з головних факторів вправності фахової підготовки та вокальної практики китайських методистів). На процес навчання співу, на думку Дж.Сільви, впливають два важливі чинники: різноманітний контроль з боку педагога – слуховий, зоровий, томографічний (м'язовий) та вокальні здібності самого учня, що дозволяють йому закріплювати прищеплювані

навички. Значну роль у педагогічному процесі повинні відігравати взаємини вчителя і вихованця, психологічний клімат під час занять, відповідний емоційний стан, артистизм у проведенні уроку тощо. Дж. Сільва прагнув об'єктивізувати деякі свої методичні принципи. Так, за допомогою томографа (апаратура, яка дає можливість отримати графічне зображення зовнішніх дихальних рухів) він хотів знайти оптимальний тип співацького дихання. Але нерозвинена техніка, відсутність точних тестів та одноманітність завдань не дозволили йому досягти бажаних результатів і призвели до помилкових висновків про зв'язок дихання зі статтю людини, її психікою, музичними та акторськими даними. Надаючи корисні поради, Дж. Сільва рекомендує використовувати у вправах голосний «а», як найбільш фонетично зручний звук. До виконання вокалізів він радить переходити тільки після закріплення вокальних навичок у вправах. Кращим дидактичним матеріалом, який виховує голос у його природному звучанні, професор вважає арії майстрів XVI-XVII століть.

Що стосується вокально-музичної освіти інших країн, то фахове навчання співу у Франції, наприклад, здійснюється у кількох консерваторіях, але найбільші з них знаходяться у Парижі (провідна) та Ліоні. Єдиної методики, якої б дотримувались усі викладачі вокалу, немає. Однак, наслідуючи метод збереження *особливостей індивідуальної манери*, всі викладачі прагнуть досягти наспівності звуку, однорідності звучання голосу на всьому діапазоні, віртуозної техніки у сопрано, компактності звучання низьких голосів, багатства динаміки і розмаїття тембрів. Результативною у цьому напрямку була робота професорів Режин Креспін – у минулому відомої оперної співачки, Ірен Еахімі, Андре Гійо.

Аналізуючи інтерсуб'єктне навчання, можна зробити висновок, що у класах сольного співу використовувались різні прийоми та вокальні вправи, від найпростіших до складних, що охоплювали весь діапазон голосу. Характерним були «мичання», яке широко використовувалося в італійській,

німецькій, російській школах, і як правило, не застосовувалося французами. Це пояснюється фонетичними особливостями їхньої мови. У вправах вживався округлений звук «а» і «о», в деяких класах – «і» та «у». Основним принципом навчання залишався індивідуальний підхід з урахуванням особливостей учня: вибирався той голосний, на якому виявлялися найкращі властивості голосу кожного окремого вихованця.

У педагогічному процесі Дрезденської консерваторії у своїй методиці професор Елізабет Плейн головним визнавала *роботу над виразністю*, а тому вокальними вправами займалася максимум десять-п'ятнадцять хвилин, а решту часу присвячувала співу самих творів. Одним з провідних методів Е. Плейн вважала знаходження вібраційних відчуттів у верхній частині обличчя. Вправи будувалися на поєднанні приголосних (в основному сонорних) з голосними: «ввіа», «мміа», «нніа», «вво», «mmo». Урок, як правило, розпочинався з такої вправи: після «мичання» або «ничання» на зручному звуці середньої ділянки діапазону співак переходив до повторення звукосполучення «mmo», «mmo-mmo». Використовуючи принцип «мичання», який допомагав знаходженню «резонатора звучання», професор пропонувала виконати арпеджіо на «mmo», «нно», «вво».

Для розширення діапазону і вироблення однорідності звучання голосу Е. Плейн використовувала гами і гамоподібні пасажі на «mmo», «вво», «нно», при цьому ретельно стежачи за правильністю дихання, яке повинно було подаватися діафрагмою, що піднімається плавно, без ривків. Переходячи до співу творів, Е. Плейн акцентувала увагу на тому, щоб звук «не йшов з резонатора», часто показуючи рукою на перенісся. Характер вправ і практична демонстрація Е. Плейн невірно асоціювалися з методом Ю. Гея – представника школи примарного тону (але сама професор це повністю заперечувала).

Велику увагу в консерваторіях Німеччини приділяли *заняттям фізкультурою* (нагадаємо, що це має спільні позиції з методикою китайських

фахівців) та *сценічним рухам*. У цих навчальних закладах були уведені: ритміка, танець, пантоміма, художня гімнастика. За основу прийнята свідомо релаксація та скорочення різних груп м'язів тіла. Значне місце займав тренінг м'язів живота і спини, що пов'язано з професійною співацькою діяльністю. Викладачі танцю, сценічного руху, гімнастики працюють у тісному контакті з педагогами-вокалістами. Інтенсивне тренування за продуманою методикою дає відмінні результати: випускники консерваторії у своїй більшості бездоганно володіють тілом, час від часу виконуючи надзвичайно складні завдання оперних режисерів.

Відомо, що в національній німецькій школі співу значне місце завжди відводилося роботі над дикцією. На сучасному етапі професійного навчання співака техніці вимови приділяється також серйозна увага. У навчальному плані заняття з дикції передбачені по одній годині на тиждень протягом трьох років для артистів хору та чотирьох років для солістів. Заняття проводяться індивідуально, з акцентом на самостійне тренування вдома. В арсенал обов'язкових щоденних вправ входить комплекс прийомів на розслаблення і напруження м'язів. Розроблені спеціальні артикуляційні вправи для тренування м'язів обличчя, губ, язика. Для нас має особливе значення широке застосування самостійної роботи над удосконаленням власних вокальних надбань.

Для консерваторій Берліна та Дрездена характерним був *метод наукового обґрунтування* процесу голосоутворення. У консерваторіях Лейпцига та Веймара акцентували увагу на практичній стороні навчання, вважаючи її найбільш результативною. Але професійні обов'язки кожного педагога з вокалу у Німеччині передбачали *написання певної методичної роботи*, а значна частина кафедральних засідань навчальних закладів присвячена дискусіям методичного характеру. Як витікає з вивчення міжнародного досвіду витоків методичних засад самовдосконалення різних освітніх систем у Берлінській консерваторії імені Г. Ейслера науково-дослідна спрямованість очевидна.

Так, на переконання професора Гюнтера Лейба і Андреаса Поббіга, сценічна діяльність сучасного артиста вимагає максимального фізичного і нервово-психічного напруження. Тому у своїй роботі вони спираються на наукові дані у галузі досліджень голосоутворення співаків, використовують праці радянських педагогів (Л. Дмитрієвої, Ю. Отряшенкова, В. Чапліна, Л. Ярославцевої), підтримують зв'язок з найбільшою клінікою «Шаріте», яка веде серйозну дослідницьку роботу з вивчення співацького голосу. Зокрема, доктор Зейднер розробив тут оригінальну методику діагностування та лікування вузликкових утворень на складках співака, що є надзвичайно важливим фактором у справі професійного виховання вокалістів. Керівники Берлінської консерваторії встановили також контакт і з інститутом фізкультури та спорту, в якому ведеться робота у галузі фізіології, нейрофізіології й психології. У Дрезденській консерваторії ім. К. Вебера з 1959 року функціонує лабораторія з вивчення голосу співака. За розробленою методикою там обстежено понад триста професіоналів. Отримані дані дають можливість усувати вокальні дефекти. У лабораторії зібрана й систематизована велика і цікава бібліографія праць вітчизняних та зарубіжних авторів. Проводяться повідомлення про результати досліджень. Запрошуються дослідники з-за кордону.

Упродовж останніх років в Україні вийшли ґрунтовні праці з вокальної педагогіки, у яких окрім історичних, мистецтвознавчих, специфічно-вокальних виконавських проблем висвітлюються і *методичні засади* розвитку співацького голосу на сучасному етапі розвитку вітчизняної вокальної школи. Серед них – праці В. Антонюк, І. Колодуб, Ю. Юцевича, О. Стахевича та ін. [8; 9; 77; 143; 186].

Отже, як стверджує В. Іванов, важливим музично-дидактичним підґрунтям для співацької освіти була досконала теоретична база, розвиток якої сприяв інтенсифікації навчального процесу та музично-педагогічної творчості, закріпленню вокально-хорових історичних традицій і відповідних стильових напрямків [67, с. 262]. Протягом багатьох століть було накопичено значне

творче й методичне багатство, створені оригінальні музичні жанри вокальної музики, а також виховано блискучу плеяду співаків та композиторів. Усе це яскраво свідчить про розвиток вокального мистецтва на Україні від найдавніших часів до сучасного періоду. Тому набутий досвід теорії і практики української співацької освіти дає змогу високо оцінити сьогодні її прогресивні традиції.

Узагальнюючи методичні засади, на тлі яких розвиваються індивідуальні самостійні шляхи розвитку вокальних здібностей, які мають функціональне значення у структурі фахової підготовки вчителів музики, доцільно виокремити такі формуючі *вокальні методи* щодо самовдосконалення : «емпіричний (метод показу або наслідування)», «метод класифікації та діагностики голосу», «збереження особливостей індивідуальної манери», «застосування фізичних та сценічних рухів», «метод наукового обґрунтування процесу голосоутворення».

Таким чином, розглядаючи міжнародний досвід щодо врахування вокальних методик як компоненту фахової підготовки майбутнього вчителя музики, необхідно відзначити, що процесу самовдосконалення передує дотримання необхідних професійних установок, на яких ґрунтуються усталені методики.

Широкого безпосереднього ознайомлення та розкриття навчальних програм освітніх закладів Китаю (також України) у нашому дослідженні не передбачалось, тому детальне висвітлення відповідних проблем не було предметом спеціального дослідження. Натомість для нашої роботи, в якій розглядається процес підготовки студентів двох країн, України та Китаю, має сенс ознайомитись (навіть без детального огляду та аналізу) усвідомити методичні ідеї китайських педагогів щодо вокального навчання та застосування самостійних шляхів оволодіння методикою вокального співу, використання цього досвіду та знань з огляду на інтерсуб'єктні методи взаємодії педагогів та студентів з різних країн у майбутній виконавській та педагогічній самостійній діяльності вчителів музики.



### 2.1.1. Методи самовдосконалення китайських майстрів з вокалу у фаховому навчанні.

Китайські методисти з вокалу приділяли значну увагу викладанню своїх поглядів на фахове зростання майбутніх учителів музики.

Вокальна освіта у Китаї здійснюється у навчальних закладах. Музично-педагогічна освіта у Китаї, де відбувається і навчання вокалу, здійснюється у багатьох музичних коледжах педагогічних університетів у різних провінціях (Фуцзянського педагогічного університету в м. Фучжоу (провінція Фуцзянь), Нанкінського педагогічного університету в м. Нанкін (провінція Цзянсу), Шаньдунського педагогічного університету в м. Цзинань (провінція Шаньдунь), Північно-Західного педагогічного університету в м. Ланчжоу (провінція Ганьсу), Шанхайського педагогічного університету в м. Шанхай, Східно-китайського педагогічного університету в м. Шанхай, Південно-китайського педагогічного університету в м. Гуанчжоу (провінція Гуандун), музичному коледжі Центрального китайського педагогічного університету в м. Ухань (провінція Хубей), та коледжі мистецтв Шеньсиського педагогічного університету в м. Сіань (провінція Шеньсі). Серед них найбільш відомими є музичні академії: Центральна академія, Шанхайська, Сіанська, Шеньянська, Уханьська, Тяньцзиньська, Сичуаньська та Гуанчжоуська академії. Завдяки отриманій вокальній освіті голоси видатних співаків відрізняються особливими характеристиками народного китайського співу та традиційної європейської (еталонної) манери співу. Отримані навички дозволяють об'єднати кращі традиції різних вокальних шкіл (у нашому випадку української та китайської методик самовдосконалення з вокалу майбутніх вчителів музики).

У книзі Ян Жи Сцен «Як сприяти музичній самоосвіті студентів з вокалу» автором подається декілька напрямків методичних порад. Перше і головне зауваження китайських методистів стосується настанов щодо

активізації слуху, усвідомлення основних теоретичних понять стосовно звуку та вокальної техніки.

Так, автор цієї книги розкриваючи шляхи ефективного розвитку вокальних умінь, подає думки китайських педагогів, серед яких є методичні ідеї і Шень Сян, який вважав, що необхідно правильно винаходити власну ідею щодо вокального розвитку, розкриття свого голосу, оскільки лише наявність хорошого голосу не вирішує проблему до кінця, необхідно винайти способи навчитися самому співати, у процесі самонавчання знайти особливий шлях розвитку свого голосу. Цю ідею вважають найголовнішою і інші педагогі-вокалісти щодо вокального навчання. Автор розкриває три напрямки самовдосконалення, кожний з яких складається із додаткових підрозділів [191].

Перший напрямок стосується так званої «*звукової концепції*». У її першому підрозділі розкриваються такі позиції.

По-перше, це стосується окремої уваги щодо співацького дихання. Автор вважає, що дихання є основою співу, оскільки неправильне дихання порушує якісне відтворення інших складових процесу співу. Дихання повинно підтримуватись силою м'язів і тим самим затримувати, образно кажучи «протистояти» витраті дихання, що підтримує силу звуку.

По-друге, необхідно усвідомлювати, що звук вокаліста відтворюється людиною як живою істотою, тобто за допомогою живих органів. А це означає, що необхідно добре вивчати і знати цей фізіологічний процес, особливості будови та роботи органів, які приймають участь у співі. Важливим став науковий підхід до звукоутворення, застосування методів теоретичного узагальнення набутого методичного досвіду, що призводить до усвідомлення, що спів є складний процес, який відбувається у взаємній залежності стабільного стану здоров'я голосового апарату, взаємній координації напруги та послаблення м'язів, складних процесів дихання, відповідного «посилання» звуку співаком подумки та фізично до необхідних резонаторів у єдиному процесі.

По-третє, спів – це, на думку китайських педагогів, є засобом спілкування, у якому відбувається обмін поняттями, настроями, почуттями, знанням особливостей різних культур. Тому важливим у навчанні співу є розуміння мови, а значить активне вивчення інших мов, на яких написаний текст, що співає вокаліст. До того ж, мається на увазі і специфічна мова вокального звучання, її образність, що теж є засобом розуміння між народами.

У другому підрозділі «*звуквої концепції*» автор визначає шлях доведення вокальної інформації до інших та самовдосконалення співака.

У цьому процесі застосовуються *декілька методів*:

- *метод активного прослуховування* музичних творів різних країн, стилів, у виконанні різних співаків. Це збагачує співацький досвід, дає можливість почути не лише, що є цінне, а те, що може бути хибним для власного вокального розвитку та негативно впливати на формування естетичного смаку, спрямовує самовдосконалення на ті шляхи, які ще не використані іншими співаками, сприяє винайденню власних оригінальних методів презентації власного співу;
- *метод візуалізації*. Цей метод дозволяє не лише слухати нові для себе твори, а ще й надають можливість спостерігати за специфічно вокальними рухами м'язів обличчя, діями співака як артиста;
- *метод художньо-понятійної музичної інтерактивної взаємодії*, навчає розуміти специфічну традиційну манеру співу кожної окремої нації, розрізняти смислові музичні характеристики окремих фольклорних стилістик, жанрів народної та оригінальної авторської композиторської творчості.

Другий напрямок визначає авторське бачення розробки шляхів *самостійного визначення власних здібностей* до вокального навчання, здатності самовідчуття *своїх умінь та недоліків*. У ньому головне місце посідає застосування психологічних важелів самонавчання на шляху до самовдосконалення, здатності до відчуття. У процесі навчання вокалу добре вміти підмічати досягнення інших, розуміти процеси звукоутворення, знати

багато прикладів відомих вокальних творів та їх виконавців, але є ще один бік у вокальній методиці – це уміння самооцінювання, щоб винайти власні помилки. Цей складник вважається нами одним із основних важливих психологічних важелів самовдосконалення. Дуже добре мати грамотного та досвідченого вчителя, але без самостійної критичної діяльності не буде успішного результату. Цей процес має бути досліджений у двох аспектах: **а)** розуміти та відчувати якість вокальних здібностей інших та **б)** розуміти і відчувати якість власних здібностей, що спонукає до набуття необхідних умінь та навичок, спостереження за проявом вокальних здібностей та ін. і рефлекспостереження.

Варто відмітити, що стосується першої позиції (**а**), на думку китайських педагогів, спостерігаючи за діями співака на сцені, ті, хто хоче навчитись у нього, повинні спостерігати за почуттями співака, який співає, не випускати з поля уваги і рухи тіла, змін постави, що безпосередньо впливає на резонанс голосу, рухи м'якого ньюба. Це у сполученні з налагодженим диханням дають красивий, темброво збагачений звук. Такий процес може бути успішним у разі, якщо вокаліст демонструє концентрацію власних розумових дій на відчутті своїх органів співу та має відпрацьовані вокальні навички. Ми такий метод назвали *методом почуттєвої адаптації* та *методом відчуття власного виконавського стану* (обидва методи сполучають концентрацію уваги, набутий почуттєвий та фізіологічний досвід у співі). Це може бути підставою для розуміння та подальшого розвитку когнітивно-емоційного компоненту досліджуваного феномену стосовно самовдосконалення.

Стосовно другої позиції **б)** щодо розуміння та відчуття якості власних здібностей, то необхідно зауважити, що засобом практичного пошуку власних відчуттів у процесі зміни різних методів вокальної техніки кожний окремий співак набуває певного досвіду звучання свого голосу, як індивідуально неповторного, *фіксування власних отриманих результатів* щодо резонування, тембрового «фарбування» звуку, сили звучання тощо. Тобто китайськими методистами пропонуються різні методи, шляхи власної

експериментальної роботи із своїм голосом (наприклад, проекспериментувати з твердим або м'яким ньобом, відчувши певний ефект, заспівати відкритим або закритим звуком тощо). Інакше кажучи, співакам пропонується зробити самоаналіз власних відчуттів від такого експерименту, поглибити свою пам'ять за рахунок запам'ятовування тих ефектів, які стали вам до вподоби, які були зручні саме для вас у співі, винайти і запам'ятати ті відчуття, які ви могли отримати у створенні відповідних звукових ефектів. Крім досвіду власних вокальних відчуттів це дає можливість ще й покращити здатність до власної самооцінки, прийняття самостійного рішення, що стане складовою одного з компонентів (*фахово-реалізаційний*) процесу самовдосконалення. До того ж, важливо усі свої відчуття зафіксувати у пам'яті. Цей метод ми визначили як *метод фіксації у пам'яті вокальних відчуттів*.

Що стосується третього напрямку відносно практичного застосування та закріплення всіх самостійно набутих вокальних умінь та навичок – покращення *самостійного функціонування набутої вокальної практики* – то тут необхідно зосередити увагу на таких двох складових : необхідної технічної роботи, відпрацювання необхідних умінь у *постійних вправах* та практичного відтворення цих навичок у *сценічних виступах*. Ця складова стосується постійного тренування та відпрацювання вокально-технічних та образно-відтворювальних навичок, їх постійного самовдосконалення або підтримки, з плином часу деякі вправи сприятимуть позитивним змінам у майстерності вокаліста, набуттю стану природності у співі, стануть досконалими навичками.

У перший підрозділ цього напрямку звертається увага на такі практичні поради : практика завжди має бути усвідомленою, процес набуття та розуміння цього процесу стає невід'ємною частиною практичної діяльності з вокальної техніки. Цей підтекст розуміння своїх дій китайськими педагогами пояснюються ними як потреба не давати собі поблажок, не дозволяти виправдовувати свою недбалість. Ці практичні дії потрібні не лише для укріплення м'язів або винайдення нових прийомів, а і для перегляду того

досвіду, який вже є, щоб відрефлексувати власні здобутки та можливу втрату їх, якщо завжди у практиці присутні ще й самостійно закріплювати власні правильні реакції у співі та відтворенні художніх образів. Ми називаємо цей *метод – рефлексивного самовдосконалення*, оскільки у своїх відчуттях у фахівця продовжується процес самопізнання.

Другий підрозділ, який входить складовим до напрямку практичного самовдосконалення, стосується усвідомлення та закріплення сценічного стану співака, уміння застосовувати свої здобутки у конкретній сценічній діяльності. Фахівці радять не обмежуватись лише розумінням такої важливої для музичної діяльності якості, як потреби та уміння поводити себе на сцені перед слухачами та глядачами. При чому, на думку китайських педагогів, не має значення, чи виступає співак перед широкою аудиторією або навіть стоїть на сцені порожньої зали, він має бути артистом і закріплювати свої навички у досвіді сценічної поведінки, не повинен давати собі послаблення. До того, саме на сцені зверхможливості співака проявляються і у інтерпретаційних діях щодо художньої творчості у відтворенні проекту образного втілення власної музично-сценічної деї. Такий процес самоактуалізації є досконалішим способом фахового самовдосконалення оскільки він є дисциплінуючим та не дає послаблення у перевірці свого досвіду. Цей метод ми назвали *методом дисциплінарного тиску*, який ґрунтується на просторово-часовому обмеженні творчості виконавця в умовах відсутності будь-якої можливості змін у інтерпретації музичного твору та сценічної поведінки, вимушеного адаптуватися до умов конкретного виступу без підготовки.

Підсумовуючи, зауважимо, що китайські педагоги радять кожному вокалісту, який хоче досягти високого рівня досконалості, знайти свій репертуар, власну манеру співу та сценічної поведінки, винайти притаманні лише йому форми подачі музично-творчого матеріалу, постійно самовдосконалюватись, не зупиняючись на цьому шляху.

Розкриття вокальної методики у фаховій підготовці для нас цікаво ще й

тому, що оперна музика у Китаї – це школа красивого традиційного співу. Однак, необхідно враховувати, що багато вокальних традицій прийшли і до Китаю з Італії. Це – не дивно. Італія – батьківщина класичного оперного співу, тому вплинула на розвиток майже всіх відомих вокальних шкіл.

Народна музика теж має свої традиції, вона характеризується в основному сильним етнічним стилем вокальних творів, усталеними традиціями стосовно китайської опери, народного мистецтва, народних пісенних традицій.

Народна музика вважається у Китаї доступною для більшої кількості людей музикою, сприймається як «голос природи». Виконання її здійснюється у природних акустичних межах, застосовується також використання гучних фальцетних звуків. Резонанс використовується зарідко, тому в цих творах малий звуковий об'єм. Такий спів часто здійснюється за допомогою електро-акустичних динаміків (підсилювачі звуку) та ним супроводжуються танцювальні рухи. Характеризується подача голосу природно «солодким» звучанням, яким виражають делікатні почуття.

«Первинна музика» у Китаї – еко-музика, вона є природною для пересічених громадян, широкого загалу, які хочуть і можуть співати. Це – в основному народні пісні. Але це – не примітивний первісний спів, а оброблений у сучасних музичних стилях. У ХХ столітті в Китаї з'явилося багато співаків, якими пишається країна, це : Лі Гуї – сопрано, має яскравий виразний голос; Ма Юй Тон – драматичне сопрано, голос багатий резонансним звучанням, яскраво вираженого національного стилю; Е Пей Ін – ліричне сопрано, виконавець найвідомішої пісні Китаю «Я люблю тебе, Китай»; педагог та виконавець Гуй Шу Цин – сопрано; ліричне сопрано Ін Цюй Мей; ліричний тенор Лі Шуан Цян; драматичний тенор Дэн Юй Цян та інші.

Таким чином, методика китайських вокалістів не позбавлена ідей самостійного навчання з вокалу. Більше того, особливо цікаві методи, які

спонукають до самовдосконалення будь-якого фахівця, ми представили у цьому підрозділі. Їх застосування та функціонування безпосередньо стосуються стилістичних особливостей історично усталених жанрів, які використовуються у Китайській вокальній школі та відповідно у вокальних методах.

Для усвідомлення подальших шляхів самовдосконалення майбутніх вчителів музики доцільно зробити аналіз сучасних науково-методичних досліджень, що безпосередньо стосуються різних напрямів спеціального навчання у цілісній системі їх фахової підготовки.

### 2.1.2. Методика самовдосконалення в навчанні у сучасних методичних дослідженнях.

Аналіз науково-теоретичної літератури та сучасних досягнень довів необхідність розробки педагогічних технологій, які у процесі фахової підготовки майбутніх учителів враховують багатонаціональний досвід, умови інтерсуб'єктної взаємодії, створення педагогічних інновацій, сучасних методик та їх перевірку у педагогічній та самостійній діяльності. Не є виключенням і творчі зв'язки із китайськими педагогами та вченими. Однак не достатньо тільки спрямованості навчальних планів, які створюють можливість студентам пристосуватися до вимог, що діють у інших країнах, їх адаптації до методичних поглядів педагогів, які сформувались у іншому культурному середовищі.

Вивчення традицій вокального навчання в умовах інтеракції, традицій та методичних прийомів європейської вокальної школи як еталонної дає можливість вдосконалювати методики з вокального навчання інших національних вокальних шкіл. Як уже зазначалось есеред них певне місце займає і вокальне мистецтво Китаю. Китайську вокальну музику можна поділити на такі категорії: оперна музика, народна музика, доступна музика та первісна музика. Всі вони займають чільне місце як музичній освіті Китаю



так і у побутовому використанні.

Ми спеціально загострюємо увагу на вокальному навчанні у сукупній фаховій підготовці майбутнього вчителя музики. Натомість, особливий комплекс напрямків підготовки доцільніше розкрити з урахуванням різних підходів щодо вивчення проблем удосконалення самостійної підготовки вчителів музики.

Сучасній музично-педагогічній освіті відомі погляди українських та китайських дослідників щодо різних проблем фахової підготовки майбутніх вчителів музики, зокрема їх самовдосконалення у процесі навчання.

Г.С. Адамів (2002), формуючи у студентів педагогічних закладів освіти *пізнавальну самостійність* (курсив наш. – Ц.С.), аналізує історіографію з проблеми розкриття педагогічної значущості самостійності особи у набутті знань, необхідних умінь та навичок, дає характеристику психологічним аспектам пізнавальної діяльності, її зв'язкам із проявом самостійності, надає приклади теоретичного узагальнення педагогічних проблем щодо виявлення самостійності, зокрема пізнавальна самостійність розглянута у процесі трансформації самостійних знань, наданий її зв'язок із пізнавальною потребою, відповідною мотивацією.

У своєму дослідженні Г.С. Адамів уточнює теоретичні положення, що стосуються структури пізнавальної самостійності, розкриває особливості формування пізнавальної самостійності як результату спеціально організованої підготовки до професійної діяльності та ін. Виявлено, що у професійній діяльності формуються різні характеристики пізнавальної самостійності як самооцінка та саморегуляція. Натомість, у роботі відсутня спеціальна увага щодо психологічної спрямованості діяльності особи щодо самовдосконалення, мотивації майбутнього вчителя музики до розкриття власних можливостей до відповідного розвитку як цілісної особистісної структури [3].

У своєму дослідженні з формування пізнавальної самостійності майбутніх вихователів засобами інтелектуальної гри В. Бенера (2003) уточнює сутність поняття пізнавальної самостійності як складової професіограми вихователя, розкриваючи переваги продуктивного учіння як результативного особисто-орієнтованого навчання на основі *вільного вибору* (курсив наш. – Ц.С.) пізнавальних завдань і врахування інтересів тих, хто навчається, що має на меті випереджувальний розвиток автономності та активності, пропонує модель формування пізнавальної самостійності засобами інтелектуальної гри, ефективні форми і методи навчальної діяльності у процесі професійної підготовки.

Нашому дослідженню близька наукова позиція автора щодо вибору вільного підходу до навчання, вільного погляду кожного, хто набуває знань власними зусиллями, що дає можливість кожній конкретній особі мати свій самостійний шлях розвитку та прояву інтелектуальної активності у навчанні і самостійній практичній професійній діяльності [18].

У своїй методиці самовдосконалення майбутнього вчителя в процесі навчання гри на скрипці К. Завалко (2006) запропонувала концептуальну модель самовдосконалення майбутнього вчителя музики на основі цілісності, єдності, системності організації, яка включала на рівних три складові прояву «самості» особи: *самоосвіту, саморозвиток та самовиховання* (курсив наш. – Ц.С.). Своїм дослідженням автор продовжила теоретичну розробку функціонування методичних засад процесу самоактуалізації, самовиховання, саморозвитку, самоосвіти та самовдосконалення майбутнього фахівця.

Для нас цікавим є запропонована методика структури самоосвіти в межах загальної цілісності цієї концепції, яка передбачає авторську систему мікронавчання як доцільний спосіб оволодіння уміннями і навичками майбутньої музично-педагогічної діяльності [64].

А. Зайцева (2010), досліджуючи педагогічні умови *творчої самореалізації* (курсив наш. – Ц.С.) у процесі виконавської діяльності, звертає увагу на особливості застосування різнопланових ситуацій у процесі навчання, які сприяють ефективному проведенню самореалізаційної практики майбутніх учителів. Нас у цьому дослідженні особливо приваблює ідея можливості досягнення вищої стадії фахової діяльності – самореалізації, на що здатні далеко не всі навіть талановиті люди (їх за дослідженням А. Маслоу, може бути не більше 13-14 відсотків). Автор винайшла такі педагогічні умови, які сприяють ефективності цього процесу у навчальних умовах вищого педагогічного закладу [66].

Сучасний дослідник з вокалу, Л.О. Тоцька (2010) зосередила увагу на методичних засадах удосконалення вокальної підготовки майбутніх учителів музики. Ґрунтовно проаналізувавши історичні передумови розвитку вокального навчання в Україні, визначивши етапи становлення, автор запропонувала методика вокального навчання на засадах історико-стильового та жанрового підходів до сучасної технології звукоутворення, що спирається на теоретичні висновки резонансної теорії мистецтва співу, яка спроекована на сучасну ідею звукосмислового співацького мислення. Л.О.Тоцькою запропонована сучасна методика, яка відповідає новітнім технологіям та вимогам освіти ХХІ століття [149].

Н. Гречаник (2012), розробляючи проблему методичної підготовки студентів педагогічних університетів до *творчої самореалізації* в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, визначає основні принципи забезпечення ефективності даного процесу, серед яких представлено і принцип *активізації саморозвитку* (курсив наш. – Ц.С.) на основі врахування індивідуальних особливостей студентів та їх комунікативної спрямованості.

Серед головних напрямків творчої самореалізації майбутнього вчителя музики були включені : інтерпретаційний, комунікативно-імпровізаційний, дослідницький та особистісного розвитку, на ґрунті яких були визначені

інтелектуально-логічний, евристичний та діяльнісний компоненти. До різних складових процесу підготовки до *творчої самореалізації* (курсив наш. – Ц.С.) студентів були внесені різні прояви «самості», серед яких : самопізнання-самопостереження, самостійне творення. Тобто, створюючи модель методичної підготовки студентів до творчої самореалізації, автором більше уваги було приділено застосуванню науково-теоретичних положень, вже опробованих у педагогіці, які використано у тих напрямках фахової підготовки студентів, що ефективно впливали на вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Але, взаємозв'язок цих процесів, як психологічних, дослідженню не підлягав. Це не знижує високу якість роботи, натомість розкриває науковий простір для подальшого дослідження самовдосконалення з позицій психолого-педагогічної науки у її цілісному особистісному значенні [44].

Розкриваючи проблему *формування самосвідомості* (курсив наш. – Ц.С.) майбутніх викладачів-музикантів у процесі фахової підготовки, О.В. Кузниченко (2012) звертає свою наукову увагу на педагогічні умови, що сприятимуть ефективності цього процесу. У тій складовій, яка стосується власного погляду на свідомість, т. б. «самості», дослідник звертає увагу на спонукання студентів до самоаналізу та самооцінки власної професійно-педагогічної діяльності під час проходження педагогічної практики з метою набуття особистісного музично-педагогічного досвіду. Зорієтовуючи студентів на активний самоаналіз та самооцінку, посилюючи музично-педагогічну спрямованість змісту фахових дисциплін на основі його збагачення знаннями образу «я-професійне» засобом включення у навчальний процес ситуацій, зорієтованих на формування у студентів здатності до самопізнання, автор не випускає з наукової уваги саме цей процес – *самопізнання* (курси наш. – Ц.С.).

Нас зацікавило в цій роботі звернення уваги на здатність самопізнання студентом. Натомість цей процес залишається у даному дослідженні скоріше

засобом досягнення основної мети – формування самосвідомості, ніж як самоціль, яка була б спрямована на окрему діяльність або власні можливості особи щодо пізнання нового [82].

Аналізуючи дослідження китайських авторів, ми звернули увагу на роботу Цзінь Нань (2009). Розкриваючи методичні засади вокального навчання студентів з Китаю в системі музично-педагогічної освіти України, вона визначає низку методичних засад навчання, серед яких називає створення позитивної емоційної атмосфери навчання у контексті діалогу, забезпечення набуття фахової компетентності майбутніх учителів, яка виражається у системності становлення індивідуального фонду педагогічних та мистецьких знань та ін. Натомість у роботі цієї долідниці відсутнє виокремлення *самовдосконалюючих засад* (курсив наш. – Ц.С.) фахової підготовки. Автор звертає увагу на розкриття компонентів структури вокального навчання китайських студентів в Україні. Серед визначених компонентів нас зацікавило те, що ефективність вокальної підготовки багато в чому залежить, на думку автора, від сформованості відповідних мотивів і ціннісних орієнтацій. Цей компонент, як указує Цзінь Нань, забезпечується мотиваційно-емоційним критерієм, який визначається показниками, серед яких визначено *«прагнення до саморозвитку, фахового ствердження»* [156, с.10].

Китайські дослідники уважно розробляють тематику, пов'язану із вокальними методиками, оскільки взагалі у навчанні в середніх школах Китаю співу приділяється велика увага. Так, Чжай Хуань (2011) цю проблему розглядає у зв'язку із роботою вчителя музики у дитячому хоровому колективі, приділяючи велику увагу розвитку дитячого голосу, ґрунтуючись на цікавих та цінних традиціях української співацької культури. Для нашої роботи цікаво ще і те, що автор розглядає вокально-хорову діяльність «як важливий засіб *самовираження й самоутвердження* особистості, що є базою для збагачення естетичного і життєвого досвіду» (курсив наш. – Ц.С.) [174,

с.2].

Автор спеціально не піділяє увагу формуванню таких психічних якостей особистості як самовираження або самоутвердження, натомість ці якості розглядаються як базові для збагачення життєвого досвіду, а значить гідні спеціального наукового розгляду.

Чжань Яньфен (2012) у своїй методиці художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в університетах Китаю та України приділяє увагу різним формам існування та функціонування вокального мистецтва. До їх різновидів автор відносить народний спів, оперний спів, окремо особливості співу у пекинській опері, сучасний спів. Багато уваги приділяє різним видам співу у китайській культурі (класичному, китайській опері як окремоу специфічному виду вокалу, народному, сучасному).

Для нашого дослідження важливим є факт, що серед низки емпіричних методів автор подає і завдання на *самооцінку* та приділяє важливу увагу *самовираженню* (курсив наш. – Ц.С.). Надаючи власну інтерпретацію художньо-виконавській підготовці майбутнього вчителя музики, Чжань Яньфен визнає слушність його застосування як засобу «художнього самовираження в його прагненні реалізувати музично-розвивальну, художньо-естетичну функції, поліхудожній і полімодальний ресурс вокального мистецтва у навчальному процесі» [176, с. 8].

Розкриваючи технологічний компонент, автор наголошує на сучасній стратегії педагогічної освіти, що стосується таких складових суб'єктного розвитку, як саморозвиток особистості вчителя, здатного до інноваційних проявів творчості. Такі особистісно зорієнтовані технології педагогічної освіти передбачають, перш за все, *самактуалізацію* та *самопрезентацію* (курсив наш. – Ц.С.) майбутнього вчителя музики.

Нас цікавить звернення уваги автора на прояви «самості», особливо самоактуалізацію, яка є мотиваційною метою кожної вільної особистості, яка прагне до самовдосконалення. І як результат вокального навчання в системі

сучасної мистецької освіти в Україні, прагнення кожного китайського студента застосовувати такі методи набуття досконалості, які не можуть обходитись без самопрезентації власних творчих здобутків, викликають схвалення у нашій науковій позиції.

Таким чином, аналіз сучасних досліджень, у тому числі китайських авторів, довів фахову значущість самостійних дій майбутнього вчителя музики. Різні аспекти розкриття «самості» підкреслюють її багатозначність, функціональну насиченість та необхідність на шляху фахового становлення студентів з різною базовою підготовкою (фортепіанна, скрипкова, вокально-хоровий спів). Це доводить необхідність глибокого вивчення психологічних та педагогічних умов ефективного формування відповідних здібностей та їх застосування. Здібність самовдосконалення на шляху до самореалізації не є виключенням. На засадах усвідомлення базових та інноваційно-перспективних методичних систем фахового зростання, зокрема вокального у складі цілісної системи підготовки вчителя музики.

## **2.2. Організаційно-методичне забезпечення самовдосконалення майбутнього вчителя музики у сучасних умовах фахової підготовки**

З метою розробки ефективного проекту самовдосконалення майбутнього вчителя музики, було визначено наступні завдання:

- розробити критерії відповідно до встановлених компонентів самовдосконалення;
- конкретизувати всі критерії за їх показниками відповідно до поставлених завдань;
- встановити необхідні педагогічні умови для ефективного самовдосконалення у природних обставинах навчального процесу у ВОЗ в умовах інтерсуб'єктного навчання з урахуванням відповідних педагогічних принципів;

- визначити рівні процесу самовдосконалення відповідно до встановлених критеріїв та їх показників;
- визначити методичне забезпечення самовдосконалення майбутніх учителів музики згідно запропонованої методики.

Структура самовдосконалення – синкретична будова з умовним поділом на підсистеми. Її специфічна інтегральна якість розкривається у здатності функціонування в єдності внутрішніх та зовнішніх чинників, що зумовлюють ефективність фахової діяльності. Наявність усього комплексу в особистісно-діяльній творчості учителя музики вказує на вищий (самоактуалізаційний) рівень самовдосконалення.

Для розробки організаційно-методичного проекту самовдосконалення майбутніх учителів музики було виявлено наступні педагогічні принципи згідно з принципами загально наукового пізнання, розглянутими у попередніх підрозділах. Серед них нами застосовані такі **педагогічні принципи**:

- цілеспрямованого посилення мотивації;
- визнання абсолютної цінності людини та її буття;
- феноменологічної редукції щодо зміщення свідомості людини від життєвих реалій на внутрішній світ;
- активізації саморозвитку на основі врахування індивідуальних психологічних особливостей для набуття несхожого з іншими людьми результату;
- суб'єктивації у створенні внутрішніх стимулів самостійного просування до наміченої мети та результативності власного проекту;
- рефлексивності у самовідчутті причетності до ефекту педагогічного процесу;
- гармонічності у загальній системі музично-педагогічної фахової діяльності;



- технологічності щодо ефективності застосування науково-теоретично обґрунтованої та практично виправданої методичної системи досягнення результату самовдосконалення.

Грунтуючись на визначених у розділі 1.1. науково-теоретичних *підходах* : *феноменологічному, синергетичному, культурологічному, аксіологічному та проблемно-діяльнісному*, ураховуючи зміст феномена «самовдосконалення» для фахового становлення майбутнього вчителя музики, конкретизованих у відповідних **компонентах** самовдосконалення : **потребово-мотиваційному, когнітивно-емоційному, культурно-освітньому та фахово-реалізаційному**, спираючись на загальнонаукові *принципи* самостійної діяльності особистості зі саморозвитку згідно науково-теоретичним підходам, а саме : *феноменологічної редукції, нормовідповідності щодо соціальної саморегуляції, усвідомлення загальнолюдських цінностей та самоцінності особистості*, нами було розроблено відповідну структуру **критеріїв** та їх **показників**, які відповідали встановленим у розділі 1.2. структурним компонентам самовдосконалення.

До структури феномену «самовдосконалення» майбутнього вчителя музики, ґрунтуючись на визначених науково-теоретичних підходах, методологічних принципах, відповідних умовах загально наукового пізнання щодо самовдосконалення, які були встановлені у попередніх розділах (1.1 та 1.2.), необхідно віднести такі розроблені нами *критерії* :

- *ступінь усвідомленості власних мотивів музично-викладацької (фахової) діяльності з показниками: міра сформованості мотивації щодо самоактуалізації, ступінь усвідомлення власної самоцінності, рівень цілеспрямованості саморозвитку до першого, **потребово-мотиваційного компоненту**;*

- *рівень власної емоційно-рефлексивної значущості з показниками: усвідомлена рефлексія, самопізнання; емоційна активність та самооцінна адекватність до другого, **когнітивно-емоційного компоненту**;*

- *міра внутрішньої фахової самовизначеності* з показниками: безперервна музично-педагогічна самоосвіта, загально-культурна самовизначеність, інтерсуб'єктна фахова самоідентифікація до третього, **культурно-освітнього компоненту**;

- *ступінь новаторства самоактуалізованої методики* з показниками : адаптивні музично-педагогічні здібності, розвинуті інтерпретаційні музично-виконавські можливості, креативно-педагогічна самобутність до четвертого, **фахово-реалізаційного критерію**.

Усі визначені компоненти – взаємообумовлені у розкритті сутності самовдосконалення майбутнього вчителя музики.

Педагогічне обґрунтування самовдосконалення у фаховій підготовці передбачало, передусім, визначення педагогічних умов, які сприяли б ефективності формування означеного феномена. Адже, саме умови забезпечують можливість досягнення результативності педагогічного процесу, активність розвитку особистості та її окремих якостей.

Про важливість розробки **педагогічних умов** наголошується у наукових працях з проблем музичної педагогіки як китайськими, так і українськими авторами (Лінь Хай, Цзінь Нань, Л. Бірюкова, О. Горбенко, А.Ткачук, Н. Ілініцька, О. Олексюк, О. Отич, А. Козир, А. Зайцева, Г. Падалка, О. Ролінська, О. Ростовський, В. Салій, Ю. Шевченко та ін. [34; 89; 115; 130; 146; 182].

Для визначення оптимальних умов, щодо самовдосконалення студентів у процесі фахової підготовки, насамперед вважаємо за доцільне з'ясувати сутність та зміст педагогічних умов, як необхідних засад ефективності цього процесу.

Так, у тлумачному словнику української мови умовою називають необхідну обставину, яка уможлиблює здійснення, створення, утворення будь-чого, сприяє чомусь; обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється будь-що [148].

Умова трактується у довідковій літературі як правило, яке встановлюється в будь-якій сфері життя або діяльності [109].

У Новому тлумачному словнику за редакцією В.Яременка та О.Сліпушко «умова» визначається ще і як: по-перше, необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; по-друге – обставини, особливості реальної діяльності, при яких відбувається або здійснюється будь-що; по-третє – правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу будь-чого; по-четверте – сукупність даних, положення, що лежать в основі будь-чого.

У іншому довідковому виданні дається таке пояснення щодо умови: - «необхідна, обов'язкова обставина, передумова, що визначає, зумовлює існування, здійснення будь-чого»; - «обстановка, в якій щось проходить; обставини, при яких щось здійснюється»; - «домовленість, порозуміння двох або більше осіб про щось»; - «вимоги, зобов'язання, пропозиції, висунуті стосовно договірних сторін» [148, с. 492].

Умови розглядаються філософією як середовище, в якому перебувають і без чого не можуть існувати. До того ж, умова трактується як будь-які обставини, за яких щось може відбуватися. Вона розкривається як те, від чого залежить щось інше (обумовлене), що робить можливим наявність будь-чого, стану або процесу» [151, с. 469].

У китайській довідковій літературі умова розглядається та висвітлюється як «сукупність тих незалежних від причин явищ, які перетворюють сконцентровану в причині можливість породження наслідків у дійсність» [114, с. 15].

Аналіз наукової літератури дав змогу констатувати, що умова, як філософська категорія, віддзеркалює універсальні зв'язки понять із тими чинниками, завдяки яким вона виникає й існує. За наявності відповідних умов властивості речі переходять з можливості в дійсність. Особливістю

умови є те, що вона не виникає сама по собі, без діяльності людини не може перетворитися на нову дійсність, продукувати її, вона лише стає складовою створення можливості нових проявів об'єктів як зумовлених. У філософській літературі пояснюється, що умови не визначають самої сутності речей, натомість вони безпосередньо впливають на способи їх існування. Активним, діяльним чинником впливу умов на спосіб існування певної речі є людина як суб'єкт діяльності. Умова розглядається нами категорією відносин предмета з навколишнім світом, без сукупності з яким він існувати не може.

Для нас є важливим трактування умов особливо з психологічної точки зору, оскільки самовдосконалення має глибоко психологічний науково-теоретичне обґрунтування. З позицій психології умова розглядається як особлива обставина, що впливає на розвиток особистості. Розкриваючи залежність становлення та розвитку особистості від наявних умов, психологи підкреслюють, що «зовнішні впливи дають той чи інший психічний ефект, лише трансформуючись через психічний стан суб'єкта, через думки і почуття, які в нього склалися» [135]. Тобто психологією визнається залежність розвитку особистості від створених умов, та підкреслюється, що будь-яка людина – не є пасивний об'єкт впливу оточуючого середовища, а є активна діяльна істота. Цим пояснюється те, що зовнішні впливи визначають її становлення та розвиток не безпосередньо, а трансформуючись у поведінці особистості, її життєвому досвіді, розкриваючись через індивідуальні психічні особливості людини та її діяльність.

У педагогічній науці умови розглядаються як такі обставини, що зумовлюють ефективність педагогічного процесу (Ю. Бабанський, В. Бутенко, Н. Кузьміна, Г. Падалка, О. Ростовський, Г. Шевченко та ін.). Китайські дослідники визначають педагогічні умови однією із складових педагогічного процесу [190].

Визначаючи педагогічні умови навчання мистецтву, Г. Падалка, наприклад, наголошує, що «умови – це цілеспрямовано створені чи

використані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності» [115, с.160].

Автор вказує на ті умови, що мають пріоритетне значення. До них віднесені: - створення позитивної атмосфери навчання; - досягнення діалогових засад взаємодії учителя і учня в навчальному процесі; - забезпечення пріоритету практичної діяльності [там само, с.160–176].

Зазначимо, що аналіз педагогічних досліджень останніх років дозволяє констатувати розмаїття наукових підходів до розробки педагогічних умов, що перш за все, визначається сутнісними характеристиками та особливостями тих проблем, які розкриваються автором.

Узагальнено визначає педагогічні умови формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музики українська дослідниця О.Горбенко [43].

На її переконання, оптимальними педагогічними умовами є: - створення художньо-творчого середовища на засадах компетентнісного, особистісно зорієнтованого та розвивального навчання; - використання діалогічного та проблемно-діалогічного спілкування в процесі формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики; - використання індивідуально-диференційованого та варіативного підходів у процесі формування художньо-інтерпретаційних вмінь майбутнього вчителя музики; - забезпечення пріоритету художньо-практичної діяльності; - поетапність процесу формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики [43, с.15].

Китайський дослідник Ши Цзюнь-бо доводить, що формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанної підготовки відбувається завдяки реалізації багатьох педагогічних умов: - забезпечення суб'єктивного ставлення студентів до об'єктивної мистецької інформації; - залучення майбутніх учителів до аналізу та узагальнення художніх уявлень; - спонукання студентів до

визначення виражальних засобів у музичній інтерпретації та аргументації їх вибору; - спонукання майбутніх учителів до діалогічності у спілкуванні з мистецтвом; - забезпечення усвідомлення студентами стильової класифікації навчального матеріалу, розуміння жанрових ознак музичних творів; - спонукання майбутніх учителів до вербалізації змістових характеристик музичного твору на основі узагальнення знань та досвіду спілкування з мистецтвом; - впровадження у практику фортепіанного навчання студентів паралельного та ескізного вивчення музичних творів, розширення виконавського досвіду майбутніх учителів музики; - реалізація у процесі фортепіанного навчання студентів зв'язків із диригентсько-хоровою та вокальною підготовкою; - стимулювання студентів до варіативного опрацювання музичних творів; - розвиток умінь художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів; - узгодження музично-виконавського репертуару студентів із шкільною програмою; - організація лекційно-виконавської діяльності студентів серед школярів [182, с. 8–9].

Зайву, на наш погляд, деталізацію визначених педагогічних умов автор підпорядковує розробленим методичним напрямкам формування мистецької компетентності: активізації оцінного мислення майбутніх учителів музики у мистецько-пізнавальній діяльності, збагачення досвіду застосування мистецьких закономірностей у виконавській практиці студентів, педагогічного проектування набутих у процесі музичного навчання знань і вмінь [182].

Доцільно звернути увагу на наукові розробки, в яких представлено педагогічні умови навчання китайських студентів у системі музично-педагогічної освіти України (Лінь Хай, Цзінь Нань).

У дисертаційному дослідженні Цзінь Нань [156] визначено, що «створення позитивної емоційної атмосфери вокального навчання у контексті діалогу, що виступає специфічною формою педагогічної взаємодії викладача і студента; забезпечення фахової компетентності майбутніх учителів, яка

виражена повнотою і системністю становлення індивідуального фонду педагогічних і мистецьких знань; організація спільної творчої діяльності викладача і студентів, у ході якої реалізуються музично-вокальні інтереси кожної особистості» [156, с. 19] є основними умовами вокального навчання студентів з КНР у системі музично-педагогічної освіти України.

Китайська дослідниця Лінь Хай переконана, що до педагогічних умов, які інтенсифікують процес диригентсько-хорової підготовки китайських студентів у педагогічних університетах України, належить: - забезпечення постійної уваги з боку викладача до формування професійної позиції майбутнього фахівця; - залучення китайських студентів до збагачення і розширення теоретичних знань з мистецтва диригування та хорового співу; - активізація творчого самовираження студентів у процесі практичної роботи з шкільними хорами [ 89, с. 17].

На основі ґрунтовного аналізу феномена самореалізації майбутніх учителів музики, автор А.Зайцева визначає низку педагогічних умов його формування у процесі виконавської діяльності студентів. Ми вважаємо, що виокремлені автором педагогічні умови матимуть ефективний вплив на самовсконалення майбутніх фахівців, тому усвідомлюємо їх сутність. Це такі умови: - організація навчально-виховного процесу на основі інтегрованого поєднання спрямованості студента на самореалізацію та свідомої саморегуляції його вольової сфери; - забезпечення творчої взаємодії викладача зі студентами у процесі художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів з урахуванням праксеологічних факторів; - спонукання до самоорганізації творчих виконавських дій студентів та формування досвіду музично-педагогічного самоуправління; - оволодіння інтегративними методами стимулювання творчого мислення у процесі застосування варіативних імпровізаційних завдань, що актуалізують фаховий досвід майбутнього вчителя музики; - спрямування рефлексивних дій студентів на

гедоністично-творчий результат в організації концертно-виконавської просвітницької роботи зі школярами [66, с. 8 – 10].

Узагальнені нами надані різними науковцями педагогічні умови, у нашому дослідженні враховані на засадах авторських і представлені нами як цілеспрямовані фактори, створені певні обставини музичного навчання, що сприяють ефективності самовдосконалення майбутнього фахівця у процесі фахового навчання.

Розробляючи відповідні педагогічні умови самовдосконалення ми намагались врахувати всі визначені та згадані характеристики стосовно багаторівневості і багатозначності структури та змісту загально наукових умов самостійної навчальної діяльності студентів, які навчаються.

Для самовдосконалення за визначеними нами компонентами у дослідженні розроблено спеціальні педагогічні умови, які забезпечили можливість досягнення ефективності цього процесу. Такими **узагальненими педагогічними умовами** нами визначено:

- спонукання позитивного ставлення до самовдосконалення на шляху до самоактуалізації;
- забезпечення пріоритету самостійно-творчої музично-навчальної діяльності та вільного вибору щодо актуалізації власного потенціалу;
- забезпечення психолого-педагогічною інформацією щодо змісту самовдосконалення та відповідних технік рефлексії;
- стимулювання студентів до набуття інтелектуально-емоційного досвіду та особистісного зростання (від курсу до курсу);
- заохочення до самостійної проективної діяльності та створення власної музично-педагогічної інтерпретації уроків музики;
- цілеспрямований педагогічний вплив на самореалізаційну адаптацію майбутніх учителів музики на засадах постійної самооцінної діяльності (застосування відповідних психологічних тестів).



Зосередимо увагу на визначених нами узагальнених педагогічних умовах.

*Спонування позитивного ставлення до самовдосконалення* на шляху до самоактуалізації – педагогічна умова, яка реалізується протягом всього навчання у ВОЗ, вона безпосередньо сприятиме розвитку потребово-мотиваційного компоненту та опосередковано матиме позитивний вплив на ефективне формування всіх компонентів, оскільки особистісне позитивне ставлення до саморозвитку відбивається і на вивченні необхідного теоретичного матеріалу, саморегуляції власних здобутків, на відчутті емоційного піднесення у практичному застосуванні своїх здобутків та їх презентації у публічних виступах.

За умов *забезпечення пріоритету самостійно-творчої музично-навчальної діяльності та вільного вибору щодо актуалізації власного потенціалу* майбутній учитель музики розумітиме навчальну та практичну реалізаційну роль підвищення свого рівня самовдосконалення, підвищуватиме культурно-освітні та фахово-реалізаційні здобутки. До того ж забезпечення вільного вибору щодо актуалізації кожним майбутнім фахівцем своїх індивідуальних можливостей сприятиме розвитку саме тих потенційних характеристик, які є найпоказовішими у його психологічному портреті, і можуть стати ведучими у фаховому становленні кожного студента.

*Забезпечення психолого-педагогічною інформацією щодо змісту самовдосконалення та відповідних технік рефлексії* матиме важливе значення у формуванні когнітивно-емоційного компоненту, оскільки наявність необхідної інформації щодо набуття цінних знань, необхідного досвіду, вивчення та застосування у фахово-реалізаційному компоненті шедеврів національної мистецької творчості (музичних творів, зразків виконавського досвіду, прикладів світової культурної спадщини тощо) безпосередньо сприятиме формуванню указаних компонентів самовдосконалення. До того ж, важливу роль відіграватиме й інформація про

низку психологічних тренінгів, тестових завдань з ряду розроблених та застосовуваних у педагогічній практиці спеціальних технік рефлексії (самопізнання) студентів сприятимуть самовизначеності студентів під час формуючого експерименту щодо власних можливостей, самооцінці та подальшій корекції власних фахово-реалізаційних можливостей та фіксації певних здобутків на шляху до самоактуалізації.

*Стимулювання студентів до набуття інтелектуально-емоційного досвіду та особистісного зростання (від курсу до курсу) буде необхідною умовою щодо вивчення більшої кількості прикладів художньої творчості всесвітнього значення, інтерактивної освітньої практики, збагачення тезауруса кожного студента та потреби у збагаченні власного творчо-презентативного досвіду, сценічних виступів, концертних презентацій своїх здобутків. Це безпосередньо сприятиме формуванню та розвитку культурно-освітнього та фахово-реалізаційного компонентів самовдосконалення.*

Дотримання умови щодо заохочення до самостійної проективної діяльності та створення власної музично-педагогічної інтерпретації уроків музики та власної поведінки орієнтує студентів на розвиток інтерпретаційних умінь, які проявляються не лише у музично-творчій та педагогічній практиці, а до того ж за своїми психологічними наслідками може бути ефективною умовою самовдосконалюючих дій у будь-якій сфері навчальної діяльності. Що стосується розвитку самостійної проективної діяльності, то ця умова необхідна для створення власних фахових та особистісно життєвих проектів кожного майбутнього вчителя музики, оскільки самовдосконалююча діяльність починається саме з проекту власних потреб та дій. Ця умова сприятиме формуванню культурно-освітнього та фахово-реалізаційного компонентів самовдосконалення.

Цілеспрямований педагогічний вплив на самореалізаційну адаптацію майбутніх учителів музики на засадах постійної самооцінної діяльності (застосування відповідних психологічних тестів) матиме позитивно

регулюючий результат, оскільки самоактуалізуюча програма кожного студента має розвиватися за власним проектом кожної неповторної особистості. Натомість у межах фахового навчання в процесі музично-освітньої діяльності студентів засобами мистецтва, у освітньому середовищі інститутів мистецтв подекуди виникає необхідність педагогічного впливу на навчальну діяльність майбутніх учителів. Треба брати до відома, що умови інтеракції вносять корективи у навчальний процес. Так китайські студенти, опинившись у чужеродному освітньому середовищі, мають адаптуватися у нових культурно-освітніх умовах, пристосовувати свої знання до інших змістових програм, а значить підвищується стан збентеженості у нових умовах.



Рисунок 2.1. Схема педагогічних умов самовдосконалення майбутніх учителів музики.

Умова, що сприятиме постійному самоаналізу та самооцінці, допоможе зорієнтуватись у нових умовах на засадах повноцінного пристосування до цих нових інтерсуб'єктних обставин, адаптуватись у нових навчальних музичних заняттях, репертуарних змінах, способах спілкування з іноземними педагогами, пристосовуватись до їх вимог, методичних поглядів, систем викладання та характерних особливостей, а значить і точніше спрямувати власні проекти самоактуалізації з урахуванням цих обставин. Ця умова сприятиме розвитку та формуванню всіх компонентів самовдосконалення. Означені педагогічні умови для наочності представимо схематично на рисунку 2.1.

Таким чином, окреслені педагогічні умови ми розглядаємо основою методичного забезпечення процесу самовдосконалення студентів. Однак, як уже зазначалось, самі по собі педагогічні умови не вирішують педагогічних проблем, тому не в змозі слугувати єдиним шляхом у досягненні педагогічної мети. Ми погоджуємося з висновками Т. Гуцан, про те, що «педагогічні умови – це структурна оболонка педагогічних дій чи педагогічних моделей»; завдяки педагогічним умовам реалізуються компоненти певних методик або технологій [214].

Наступним завданням дослідної роботи стало визначення методів реалізації означених умов – конкретизованих шляхів особистісного самовдосконалення.

Педагогічна умова щодо спонукання позитивного ставлення до самовдосконалення на шляху до самоактуалізації студентів передбачає забезпечення адаптації студентів до соціально-культурного сучасного навчального середовища, в якому виникатиме потреба майбутніх фахівців у набутті необхідного самовдосконалюючого досвіду. Зокрема у його першому потребово-мотиваційному компоненті, за цієї умови забезпечується використання такого обов'язкового методу, як методу психологічної підтримки (створення ситуацій отримання позитивного результату), оскільки

унікальність кожної людини у вираженні власних потреб та мотивів діяльності проявляються у залежності від власної самооцінки, студент. У зв'язку з цим повинен усвідомлювати, що чим більше він буде вчитись, самовдосконалюватись, тим більше з'явиться впевненості у своїх досягненнях.

В умовах забезпечення психолого-педагогічною інформацією щодо змісту самовдосконалення та відповідних технік рефлексії та стимулювання студентів до набуття інтелектуально-емоційного досвіду на шляху особистісного зростання (від курсу до курсу) ефективно розвиватиметься другий компонент, *когнітивно-емоційний*, за цієї умови забезпечується використання таких *методів* : *оцінно-регулятивний*, який передбачає самоаналіз, оцінку своїх досягнень, результатів розумової та емоційної активності у процесі зіставлення вже отриманих знань і умінь з новими здобутками, емоційного співпереживання художніх образів; метод *художнього узагальнення*. До того ж активне застосування *проблемного методу* у системі проблемно-діяльнісного навчання, проблемних завдань (А.В. Барабанщиков) сприяв виявленню та закріпленню когнітивних можливостей та здібностей студентів та їх співставлення із активною емоційною реакцією на музичну культуру.

Щодо третього компоненту, *культурно-освітнього*, сприятимуть досконалому розвитку майбутніх фахівців такі педагогічні умови, як забезпечення пріоритету самостійно-творчої музично-навчальної діяльності та вільного вибору щодо актуалізації власного потенціалу, забезпечення психолого-педагогічною інформацією щодо змісту самовдосконалення та відповідних технік рефлексії та цілеспрямований педагогічний вплив на самореалізаційну адаптацію майбутніх учителів музики на засадах постійної самооцінної діяльності. За цих умов забезпечується застосування таких *методів*, як : *студіювання, аналітико-вибірковий, діалогічних методів навчання*. Застосовувався і метод *урахування культурно-освітнього*

*контексту*, який передбачав об'єднання у свідомості студентів знання, набутий досвід культурно-просвітницької діяльності, зміст інформації з її емоційним відчуттям, переживанням, що забезпечувало формування культурно-освітнього компоненту у поєднанні соціального культурного досвіду з особистісним надбанням, варіативною інтерпретаційною культурою студентів, які самовдосконалюються, забезпечує особистісний смисл кожного у процесі навчання та презентації своїх досягнень.

За дотримання *педагогічних умов* – заохочення до самостійної проективної діяльності та створення власної музично-педагогічної інтерпретації уроків музики, а також з урахуванням цілеспрямованого педагогічного впливу на самореалізаційну адаптацію майбутніх учителів музики на засадах постійної самооцінної діяльності уможливорюється ефективність формування четвертого компонента *фахово-реалізаційного*. Головний формотворчий метод якого це – *метод проєктів*.

З педагогічної точки зору, не можна дозувати самоактуалізацію, натомість педагогічна допомога уможливорюється по таких напрямках:

- спрямування та застосування різних способів самоактуалізації,
- допомога у організація педагогічної підтримки процесів самопізнання, адекватних кожній особі, тобто, рефлексії (саморозуміння), який веде до обв'язкової зміни людини (навіть поза її бажанням).

Цей компонент забезпечується використанням і таких *методів*: - *стимулювання студентів до творчої діяльності шляхом поглиблення музично-педагогічних знань*, - *усвідомлення студентами взаємозв'язку емоційного та раціонального у виконавській інтерпретації музичних творів*, - *урахування культурного контексту*, - *застосування власної виконавської музично-педагогічної інтерпретації музичних творів та методу імпровізації*. Цей метод – особливо важливий, оскільки саме процес імпровізації формує у майбутніх фахівців сміливість, несхожість із

запропонованими варіантами музично-педагогічної творчості іншими, а саме головне, сприяє прояву вільної самореалізації, без примусу або наслідування прийомів інших осіб. Таким чином, імпровізація сприймається психологами як ефективний метод самовдосконалення майбутнього вчителя (у нашому випадку, вчителя музики). Студенти знайомились із діяльністю виданих педагогів-музикантів (Е.Ж. Далькроза, Д. Кабалевського, З. Кодая, К. Орфа.), які у своїх методиках наполягали на розвитку імпровізаційних умінь з молодого віку. У нашому випадку цей метод застосовувався і у загально педагогічному напрямку. Оскільки до музичних здібностей додавався ще й інший результат, а саме: уміння вільно самореалізовувати свої творчі наміри. Застосовувався метод прослуховування різних імпровізацій (Ф.Ліста, В.Крайнева, Е.Фіджеральд та інших).

До *фахово-реалізаційного* компонента самовдосконалення студентів можна віднести і такі фахові *методи*, що дозволяють свої відчуття зафіксувати у пам'яті. Цей метод ми назвали *методом фіксації у пам'яті вокальних відчуттів* який дозволяв закріплювати власні правильні реакції у співі та відтворенні художніх образів. Було застосовано і названий нами *метод рефлексивного самовдосконалення*, оскільки у своїх відчуттях кожний студент, співак продовжує процес самопізнання. Організуючим методом став *метод дисциплінарного тиску*, що ґрунтувався на просторово-часовому обмеженні стосовно творчості виконавця, який опинився в умовах відсутності можливості до змін обставин (іноді дуже бажаних) виконання творів у концертних, інших умовах музично-педагогічної презентації.

Означені методи витікають із розроблених педагогічних умов, що в свою чергу ґрунтуються на визначених педагогічних принципах.

Таким чином, запропонована методика охоплює принципи навчання, педагогічні умови та методи педагогічної роботи. Всі блоки науково обґрунтовуються в контексті розроблених компонентів, функціонують у залежності від розгортання самовдосконалення як психологічного процесу

досліджуваної фахової спрямованості майбутнього вчителя музики, підпорядкування виконавської техніки розкриттю художньо-образного змісту музичного твору.

На шляху до виконання одного з поставлених завдань ми окремо визначимо методи щодо безпосереднього самовдосконалення та педагогічної підтримки цього процесу з вокального навчання. Серед них ми звертаємо наукову увагу на *метод діагностики та класифікації голосу* (італійська школа), *метод наукового обґрунтування голосоутворення* (німецька школа).

Особливо звертаємо увагу на **методику китайських вокальних педагогів**. Серед них: *метод активного прослуховування* музичних творів різних країн, стилів, у виконанні різних співаків, що дозволяє поширити культурно-освітній компонент самореалізації. Цікавий *метод візуалізації*, який дозволяє не лише слухати нові для себе твори, а ще й надають можливість спостерігати за специфічно вокальними рухами м'язів обличчя, діями співака як артиста; *метод художньо-понятійної інтеракції*, навчатись розуміти специфічну традиційну манеру співу кожної окремої нації, *методом почуттєвої адаптації* та *методом відчуття власного виконавського стану* (обидва методи сполучають концентрацію уваги на набутому почуттєвому та фізіологічному досвіді у співі). Застосовують китайські педагоги і *метод аналогій, метод вербальних пояснень*.

Означені методи функціонували у трьох результативних блоках самовдосконалення майбутнього вчителя музики:

- психолого-педагогічний (психологічні тренінги, психологічні особливості, фахова поведінка);
- фахово-методичний (студіювання, аналітико-вибірковий, проєктовний та інші);
- виконавсько-творчий (імпровізаційний, композиційний, адаптивний).

Усі блоки науково обґрунтовуються в контексті виявлених компонентів,



функціонують у залежності від розгортання самовдосконалення визначеної фахової спрямованості – майбутнього вчителя музики.

Оскільки в роботі на різних етапах її створення та проведення експерименту застосовувались різні методи самовдосконалення, які відносились до різного смислового ряду, доцільно показати окремі їх групи задля орієнтації у методичній системі авторського проекту. Нами було узагальнено основні з цих методів та подано у відповідній схемі. Дивись рисунок 2.2.

З'ясування якості набуття досконалості відбувалося за визначеними характеристиками, відповідних рівнів набуття самовдосконалості.

Нами було визначено три рівні самовдосконалення :

**високий** – *фахово-компетентнісний* що передбачав *творчу самоактуалізацію* у: а) створенні власних вокально-інструментальних композицій, б) власного виконання їх як доцільної складової компетентнісного комплексу високого рівня самовдосконалення;

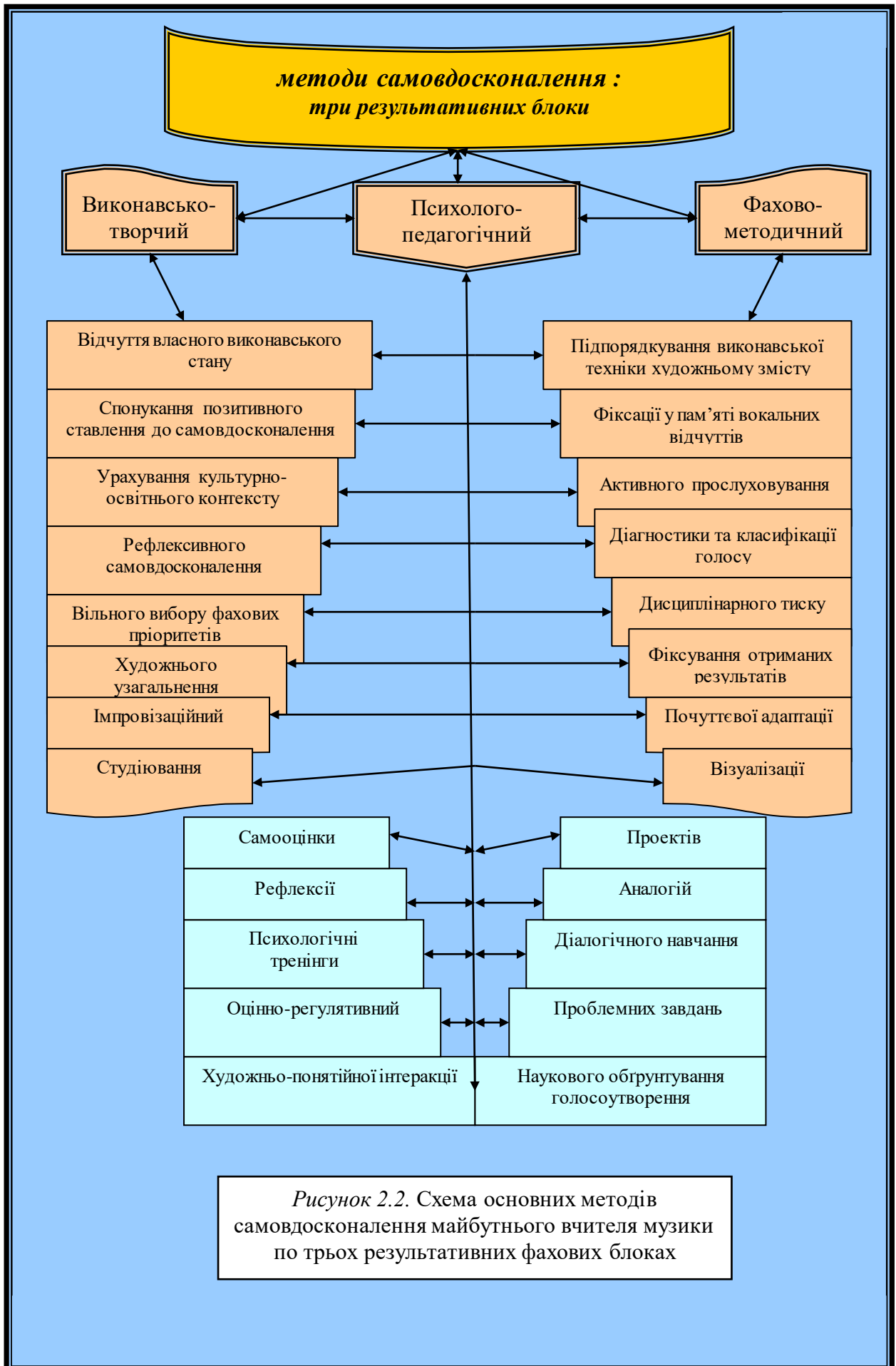
**середній** – *освітньої та виконавської самоідентифікації*, який передбачав деяку зорієнтованість у фахових надбаннях, свідоме застосування результатів рефлексії;

**низький** – *самовизначення*, на якому ще була відсутня зріла мотивація до самовдосконалення.

Оцінки підсумовувались по всіх видах формуючих завдань.

Надамо характерологічний опис показників відповідних критеріїв за рівнями їх прояву, який ми пропонуємо у своєму дослідженні.

На **високому, фахово-компетентнісному** рівні самовдосконалення, у творчій самоактуалізації майбутні вчителі музики мали проявити усвідомлену мету власного вільного вибору музично-педагогічного фаху та готовність до самоактуалізації, яка уможлиблюється з проявом яскравих фахових якостей та здібностей, виявити постійне бажання фахового зростання у всіх напрямках майбутньої фахової діяльності, постійну потребу



у самопізнанні, активність у самоосвіті, емоційну включеність у будь-яких навчальних та самостійних практичних діях, відповідність результатів власних спостережень щодо своїх музично-педагогічних проявів та зовнішній оцінці інших студентів та незалежних експертів. У майбутніх учителів музики виникає бажання самому здобувати нові знання, користуватися новими інформаційними джерелами, опановувати новим музичним матеріалом, іншими зразками творів мистецтва та самостійно навчатися за новими технологіями національного та інтернаціонального зразків, у декількох педагогів засобам інтерсуб'єктної взаємодії.

Уміння самостійно пристосуватися до нових педагогічних умов та фахових ситуацій, сміливо самостійне інтерпретувати музичні твори та створювати цікаві педагогічні ситуації для підтримки уваги та активності у сумісній з учнями творчості. На цьому рівні студенти демонстрували самоактуалізаційні дії у вільно обраних зразках музичної творчості (власно створених музичних композиціях, музично-поетичних зразках, театральних виставах тощо).

На **середньому** рівні самовдосконалення, **освітньої** та **виконавської самоідентифікації**, майбутні вчителі музики демонстрували потребу у самоактуалізації, проявляли наявну низку необхідних фахових здібностей та умінь, періодично виявляли намір до фахових самозмін. Вони демонстрували перемінні успіхи у самопізнанні, віддаючи перевагу одній із фахових складових набуття освітніх знань або музичне виконавство, незавжди проявляли адекватність у самооцінці, завищуючи її, подекуди приділяючи увагу винайденню популярної освітньої інформації, періодично ознайомлювались із прикладами культурно-освітньої спадщини. Такі студенти уміли самостійно застосовувати окремі новітні інтерсуб'єктні прийоми та засоби взаємодії, віддаючи перевагу традиційним національним вже відомим методикам, вони вдало пристосовувались до нових умов, у яких часто вміло і добре адаптували власні фахові задуми, приймали

участь у колективному проектуванні та самостійно виконували зразки музичної творчості.

На **низькому** рівні *самовизначеності* студенти не до кінця усвідомлювали зміст фахової діяльності, цілей навчання, не визначались у мотивах діяльності, не демонстрували достатнього обсягу необхідних фахових (музично-педагогічних) здібностей, показали відсутність будь-якого бажання фахового зростання, байдуже ставились до власних результатів самостійної праці. Невдоволеність собою, відсутність бажання вчитись і розкривати свої уміння характеризували цей рівень скоріше стихійного (як було раніше указано, психологічно неминучого процесу змін) самовдосконалення студентів. Занижена самооцінка та виконання освітніх вимог відбувались лише в межах освітніх програм, які пропонували педагоги за навчальним планом відповідного фаху. Спостерігалось випадкове ознайомлення з творами мистецтв та відсутність бажання самостійно опановувати новітніми інтерактивним технологіями. Студенти цього рівня демонстрували невміння адаптуватися до нових умов, могли лише частково самостійно інтерпретувати твори мистецтва, невідали самостійно демонструвати творчі проекти, відбирати їх у засобах масової інформації.

Так, нами було розроблено критерії сформованості здібностей до самовдосконалення та відповідні їм показники. Критерії узгоджені з компонентами структури самовдосконалення та схарактеризовані відповідно до рівнів (*високого – фахово-компетентнісного, середнього – освітньої та виконавської самоідентифікації та високого – самовизначеності*).

В узагальненому вигляді всю компонентну структуру самовдосконалення з відповідними критеріями та їх показниками ми розмістили у таблиці 2.1.

Вищий бал виставлявся у випадку ініціації самостійного прояву впевненості у фахових діях, сміливого самостійного пошуку нових фахових рішень, творчого проектування вільних шляхів самоактуалізації, великий

кількості різних переходів у виконанні музично-педагогічних завдань (еталонна оцінка за кожним компонентом 10 балів).

Таблиця 2.1

**Компонентна структура самовдосконалення з відповідними критеріями та їх показниками за визначеними рівнями**

Компоненти	Критерії	Показники критеріїв	Характеристики показників за рівнями		
			Високий – фахово-компетентнісний, творчої самоактуалізації	Середній – освітньої та вихованської самоідентифікації	Низький – самовизначеності
<b>1. Потребово-мотиваційний</b>	<i>Ступінь усвідомленості власних мотивів музично-викладацької (фахової) діяльності</i>	Міра сформованості мотивації до самоактуалізації. Ступінь усвідомлення власної самоцінності. Рівень цілеспрямованості самозмін.	Усвідомлена мета та готовність до самоактуалізації. Яскраві фахові якості. Ініціація постійного бажання фахового зростання.	Розуміння потреби у самоактуалізації. Прояв наявної низки необхідних здібностей та умінь. Часткове виявлення намірів фахових самозмін	Відсутність усвідомлення змісту фахової діяльності, цілей навчання. Слабкі необхідні фахові (муз.-пед.) здібності. Небажання фахового зростання.
<b>2. Когнітивно-емоційний</b>	<i>Рівень власної когнітивно-емоційної рефлексивної значущості</i>	Усвідомлена рефлексія, самопізнання. Когнітивно-емоційна активність. Самооцінна адекватність.	Постійна потреба у самопізнанні. Активність у самоосвіті. Емоційна включеність у будь-яких діях. Відповідність зовнішній оцінці	Перемінні успіхи у самопізнанні. Перевага однієї фахової складової (набуття знань, музичне виконання). Неповна адекватність у самооцінці.	Байдуже ставлення до власних результатів. Незадоволеність собою, відсутність бажання вчитись, розкривати свої уміння. Низька самооцінка
<b>3. Культурно-освітній</b>	<i>Міра внутрішньої фахової самовизначеності</i>	Безперервна музично-педагогічна самоосвіта. Загально-культурна самовизначеність. Інтерактивна фахова самоідентифікація	Власна ініціація бажання самостійно здобувати нові знання. Опанування новим музичним матеріалом. Самостійне навчання за новими технологіями національного та міжнародного зразків	Виявлення популярної освітньої інформатики. Періодичне ознайомлення з прикладами культурно-освітньої спадщини. Самостійне застосування окремих новітніх технік з перевагою традиційних і національних	Виконання освітніх вимог у межах програм. Випадкове ознайомлення з творами мистецтва. Відсутність бажання самостійно опанувати інтерактивними технологіями
<b>4. Фахово-реалізаційний</b>	<i>Ступінь новаторства самоактуалізованої методики</i>	Адаптивні музично-педагогічні здібності. Розвинуті інтерпретаційні музично-виконавські можливості. Креативно-педагогічна самобутність	Уміння самостійно пристосуватися до нових педагогічних умов. Самостійне інтерпретування музичних творів та педагогічних ситуацій. Самоактуалізація у вільно обраних зразках музичної творчості	Вдале пристосування до нових умов. Уміння добре адаптувати власні фахові задуми. Колективне проектування та самостійне виконання зразків музичної творчості	Невміння адаптуватися до нових умов. Часткове самостійне інтерпретування творів мистецтва. Невміння самостійно демонструвати творчі проекти

Ми спираємось на науковий орієнтир китайських вчених щодо взаємодоповненості та обов'язковості двох процесуальних складових самовдосконалення, а саме: відповідного формування та розвитку, розкритий нами у розділі 1.1. Ця концепція дає підстави використати у методиці самовдосконалення наукові засади обох психологічних процесів (формування і розвитку), застосовуючи поетапність їх здійснення. На першому етапі експериментальної роботи передбачалось: теоретичне ознайомлення з необхідним науково-теоретичним та практичним досвідним матеріалом щодо поняття та шляхів самовдосконалення майбутніми вчителями музики: застосування психолого-педагогічного спостереження та самоспостереження з подальшою самооцінкою (виконання фахових вправ, психологічні тренінги), узагальнена рефлексія; контрольне тестування, створення відкоректованого плану самовдосконалення на наступний етап експериментальної роботи.

На другому етапі ми визначили такі педагогічні та самореалізаційні дії, які б уможливили процес формування імпровізаційних умінь щодо музичного виконання творів та у системі педагогічних ситуацій, та розвиток умінь самостійної адаптації до вільної самоактуалізації у фаховій діяльності. Важливе місце на цьому етапі самовдосконалення студентів було відведено спонуканню до розвитку потреби у самореалізації кожної індивідуальності. Було також запропоновано удосконалюючі вправи щодо другого та третього компонентів структури самовдосконалення, що мало значно підвищити їх формування та функціонування.

На третьому етапі ми запропонували майбутнім учителям такі блоки фахових дій : самостійно спроектувати, відпрацювати та виконати власні музично-творчі композиції, у яких вони продемонстрували б свої вільно визначені самоактуалізовані здібності та виконавські здобутки. У разі

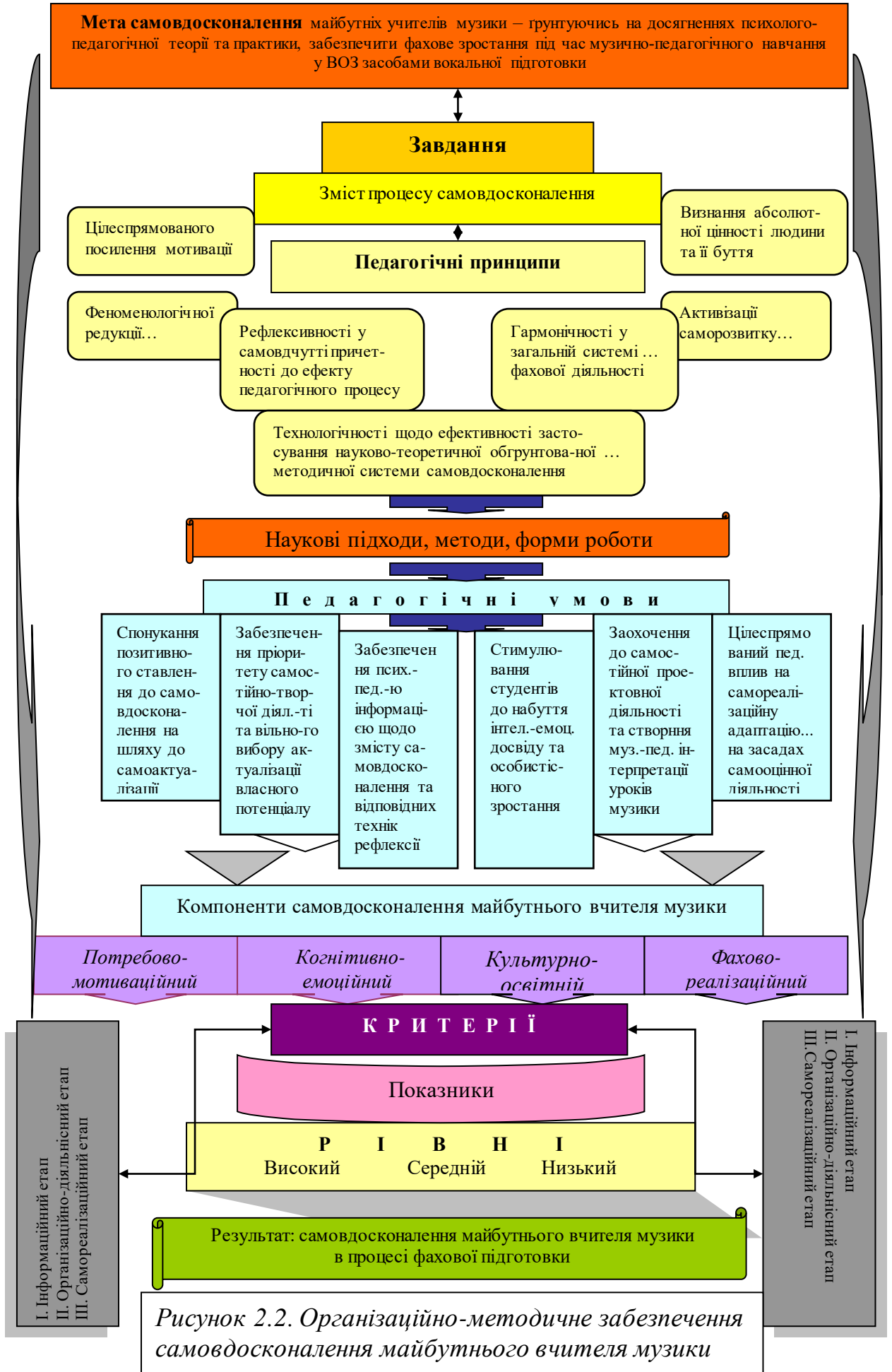


Рисунок 2.2. Організаційно-методичне забезпечення самовдосконалення майбутнього вчителя музики

неможливості їх створити власноруч студентам було запропоновано підібрати для демонстрації власних музичних вподобань з тих музичних композицій, які постійно або нечасто звучать у засобах музичної інформації (включаючи телевізійні та радіопередачі, записи на дисках, електронний ресурс тощо).

Якість підвищення набуття самовдосконалення визначалась за тією ж системою оцінок, як і на етапі діагностики для отримання достовірних даних на всіх етапах експерименту.

Детальне розкриття подальшої експериментальної роботи поетапного процесу самовдосконалення майбутніх учителів музики подане у наступному, третьому розділі.

### **Висновки до другого розділу.**

Проаналізовані та висвітлені методичні положення та висновки, власні теоретичні та методичні погляди дали змогу зробити такі **висновки** :

1. На підставі обґрунтованих у розділі 1 наукових підходів, теоретичних положень з психології та педагогіки, загально наукових і педагогічних принципів, визначеної структури змісту самовдосконалення як наукового феномену, було розроблено модель організаційно-методичного забезпечення самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки.

Для успішного створення організаційно-методичних засад щодо забезпечення ефективності запронованої моделі було визначено такі загальнонаукові принципи :

- феноменологічної редукції,
- нормативності щодо соціальної саморегуляції,
- усвідомлення загальнолюдських цінностей та самоцінності особистості та винайдено відповідні педагогічні умови, компонентну



структуру самовдосконалення, розроблено критерії самовдосконалення та їх показники.

2. У роботі досліджено методичні засади процесу самовдосконалення, сформовані у практиці фахової діяльності видатних методистів з вокалу та апробовані у європейській музичній освіті. У ході дослідження усвідомлено досвід застосування наукових підходів китайських методистів стосовно залучення до фахової підготовки методів самостійної навчально-виконавської діяльності студентів.

Проаналізовано та вивчено результати методичних розробок сучасних дослідників музично-педагогічної освіти з метою застосування їх теоретичних висновків у практиці підготовки фахівців, вчителів музики. З'ясовано, що «самість» як складова навчальної і практичної діяльності студентів проявлялась у різних напрямках (самопідготовка, самореалізація, самосвідомість тощо), була предметом наукового дослідження представників різних музичних галузей (музично-інструментальної, диригентсько-хорової, вокальної). Натомість самовдосконалення у вокальному навчанні як фаховій складовій підготовки майбутнього вчителя музики спеціально розглянуто не було.

3. Визначено компонентну структуру процесу самовдосконалення студентів, з якою узгоджено розроблені критерії та їх показники. Структурна узгодженість корелюється з розробленими нами критеріями. До структури феномену самовдосконалення майбутнього вчителя музики, ґрунтуючись на визначених науково-теоретичних підходах, методологічних принципах, відповідних умовах загальнонаукового пізнання щодо самовдосконалення, які були встановлені у попередніх розділах (1.1 та 1.2.), необхідно віднести взаємоз'язані складові з відповідними *критеріями* :

- *ступінь усвідомленості власних мотивів музично-викладацької (фахової) діяльності з показниками: міра сформованості мотивації щодо самоактуалізації, ступінь усвідомлення власної самоцінності, рівень*

цілеспрямованості саморозвитку узгоджено з першим, **потребово-мотиваційним компонентом**;

- *рівень власної емоційно-рефлексивної значущості* з показниками: усвідомлена рефлексія, самопізнання; емоційна активність та самооцінна адекватність корелюється з другим, **когнітивно-емоційним компонентом**;

- *міра внутрішньої фахової самовизначеності* з показниками: безперервна музично-педагогічна самоосвіта, загально-культурна самовизначеність, інтерактивна фахова самоідентифікація відноситься до третього, **культурно-освітнього компоненту**;

- *ступінь новаторства самоактуалізованої методики* з показниками: адаптивні музично-педагогічні здібності, розвинуті інтерпретаційні музично-виконавські можливості, креативно-педагогічна самобутність відноситься до четвертого, **фахово-реалізаційного компоненту**.

Усі визначені нами компоненти самовдосконалення взаємообумовлені у розкритті його сутності та змісту в процесі фахові підготовки майбутнього вчителя музики.

4. Узагальненими педагогічними умовами, які сприяли позитивному зрушенню самовдосконалюваної діяльності нами визначено:

- спонукання позитивного ставлення до самовдосконалення на шляху до самоактуалізації;

- забезпечення пріоритету самостійно-творчої музично-навчальної діяльності та вільного вибору щодо актуалізації власного потенціалу;

- забезпечення психолого-педагогічною інформацією щодо змісту самовдосконалення та відповідних технік рефлексії;

- стимулювання студентів до набуття інтелектуально-емоційного досвіду та особистісного зростання (від курсу до курсу);

- заохочення до самостійної проективної діяльності та створення власної музично-педагогічної інтерпретації уроків музики;

- цілеспрямований педагогічний вплив на самореалізаційна адаптація майбутніх учителів музики на засадах постійної самооцінної діяльності (відповідні психологічні тести).

Основні наукові положення та теоретичні висновки висвітлені у наступних публікаціях автора : [160; 161; 163; 164].

## **РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ**

### **3.1. Діагностика стану самовдосконалення фахівця в сучасних освітніх умовах**

Оскільки самовдосконалення особистості безпосередньо залежить від відповідної мотивації його здійснення, необхідна спрямованість на досягнення ефективного результату. Організація цього процесу залежить від аналізу попереднього досвіду, самоаналіза, самооцінки, усвідомленості особою формування здібності до самовдосконалення на шляху до самореалізації.

Дослідження проблеми самовдосконалення вчителів музики вимагало вивчення стану готовності студентів педагогічних освітніх закладів до складної діяльності, яка пов'язана із усвідомленням ними необхідності постійного самостійного набуття нових знань, умінь і навичок, підвищення власної фахової досконалості майбутньої самостійної роботи. Реалізація такої дослідницької програми розпочались із аналізу стану обраної проблеми. Для отримання результативних даних, вірогідності висновків було вирішено застосувати такі форми експериментального дослідження, як анкетування та усне опитування, інтерв'ювання студентів різних освітніх установ музично-педагогічного спрямування (у тому числі китайських студентів), окремі тестові завдання.

Для з'ясування основних методичних прийомів аналізу стану фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва було вивчено та узагальнено результати досліджень Хай Лінь (2007 р.), О. Прядко (2009 р.), О. Матвєєва (2010 р.), Л. Гавриленко (2010 р.), Цзінь Нань (2009 р.) та інших.

Певні результати вивчення проблеми самовдосконалення були висвітлені у багатьох педагогічних дослідженнях Н. А. Сегеди (2002 р.), К. В.

Завалко (2005 р.), А. В. Маричевої (2005 р.), Н. О. Млиницької (2007 р.), А. В. Зайцевої (2007 р.), Л.О. Тоцької (2010) та ін. Аналіз цих робіт дав можливість усвідомити, що процес самовдосконалення – складний, який залежить від самої особи, яка самовмотивована досягти власної відповідної мети.

Розпочинаючи аналіз самовдосконалення майбутніх учителів музики, ми спиралась на усвідомлення теоретичної сутності цього складного поняття, його психологічної глибини. Було взято до уваги, що самовдосконалення – це є, перш за все, свідома та систематична робота людини над собою з метою вдосконалення тих понять та умінь, які було набуто нею раніше, та тих, які особа вирішила набуту у результаті самостійної діяльності. До уваги обов'язково приймалися якості особистості кожного, які були сформовані раніше у попередньому досвіді, та бажані для подальшої дитячої діяльності. Головною рушійною ідеєю процесу самовдосконалення майбутнього вчителя музики було обрано усвідомлення самокерованості особи у її суб'єктивних намірах, самозацікавленості особи, яка бажала удосконалюватися [113, с. 510 – 516]. Це спонукає до педагогічної розробки усвідомлених власних дій особи, можливості залучення педагогічного впливу з боку наставників, що робить цей процес необхідним в умовах навчання, оскільки його неперервність надає йому можливості перспективного розвитку.

Ураховуючи ідеї східної філософії можна припустити, що та людина, яка вмотивована лише на отримання матеріального здобутку, має низьку самооцінку. Той, хто мотивує власні дії на впевненість у собі в сучасних умовах розвитку людства, необхідність адаптуватись у складному суспільному житті, буде продовжувати вчитись і постійно самоудосконалюватись [45].

Наша мета – проаналізувати зміст мотивації респондентів до самовдосконалення. Для здійснення мети було поставлене завдання з'ясувати шляхи попереднього розвитку студентів та міру їх готовності до самовдосконалення.

Для з'ясування готовності майбутніх вчителів до самовдосконалення було проведено діагностику серед студентів педагогічних ВОЗ. У формувальному експерименті прийняли участь 69 китайських та 67 українських студенти педагогічних ВОЗ Києва, Одеси та Ялти, разом у експерименті взяли участь 289 осіб.

Для проведення діагностичного етапу експерименту запропонована розроблена нами анкета. Її зміст було спрямовано на з'ясування таких питань: а) оцінно-мотиваційна спрямованість до самовдосконалення, об'єм та якість наявного досвіду студентів; б) освітні можливості майбутніх учителів музики в умовах інтерсуб'єктного навчання у вищій педагогічній школі; в) умови та засоби набуття освітнього та фахового ефекту від самовдосконалення; г) рівень відповідних психолого-педагогічних знань. Ці комплекси питань дали можливість проаналізувати мотивацію майбутніх учителів музики щодо самостійного навчання, напрямки можливого отримання музичної освіти засобом самостійного засвоєння та зорієнтуватись у найбільш перспективних шляхах самовдосконалення студентів у процесі фахової підготовки.

Усне опитування було запропоновано під час зустрічей із студентами вищих навчальних закладів перед засіданнями на науково-практичних конференціях та у особистому цілеспрямованому спілкуванні. Результати цих бесід доповнили та уточнили отримані анкетні дані.

Так, на перший блок питань анкети про необхідність подальшого самовдосконалення, більше половини респондентів відповіли, що вони ставлять за мету покращити свою фахову майстерність, та усвідомлюють необхідність подальшого власного перспективного зростання (36 осіб, 62 % від загальної кількості анкетованих).

Було з'ясовано, які саме уміння можна, на їх думку, розвивати самостійно. Більшість респондентів відповіли, що безпосередня участь у практичній діяльності (співацькій, виконавській практиці та творчій

діяльності) надає більше всього можливостей здобувати необхідні практичні навички. Вони вважають, що власна участь у творчих колективах, сольному виконанні може позитивно сприяти на перспективний розвиток фахової майстерності. Менша частина опитуваних вважає, що можна розвивати свої професійні здібності за допомогою вивчення відповідної науково-методичної літератури, аутотренінгу, прослуховуванню великої кількості аудіо- та відеозаписів інших виконавців, застосування інтернет ресурсу.

У цьому блоці питань було виявлено також, якій музичній діяльності (гра на музичних інструментах, оволодіння музично-теоретичними знаннями, спів тощо), на думку респондентів, можливо навчитись самостійно. З відповідей на анкети стало зрозумілим, що можна самостійно отримати знання із музичної грамоти, теорії постановки голосу. Це безпосередньо дасть можливість майбутнім вчителям музики удосконалювати свою виконавську майстерність. 30 % респондентів вирішили, що опанування будь-якого музичного інструменту може посприяти розвитку інших музично-виконавських умінь. У процесі гри на музичному інструменті або співу під власний акомпанемент, майбутній учитель отримує більше практичних умінь, зможе брати участь у різних формах виконавської діяльності самостійно, частіше та незалежно від інших музикантів співати перед слухацькою аудиторією.

У другому блоці питань для з'ясування умов самовдосконалення, беручи до уваги такі з них, як : «використання повної самостійності», «робота під контролем викладача», «колективного спілкування» із однокурсниками, «слухання відповідної роботи майстра» та у «процесі передачі власного досвіду» іншим, було запропоновано респондентам визначити, які саме умови найкраще підходять до їх досвіду, найповніше відображають їхню можливість успішно здійснювати самовдосконалення. У результаті аналізу отриманих відповідей було з'ясовано, що 50 % респондентів вважають, що вони зможуть майже самостійно

вдосконалюватися за деякою допомогою викладачів, 30 % – у колективному спілкуванні із своїми однокурсниками, 15 % респондентів вирішили, що їм необхідно більше слухати роботу майстрів для поширення власного методичного досвіду, 5 % осіб (по сумі відповідей) вирішили, що їм краще самовдосконалюватися без будь-якої допомоги та у процесі навчання різних фахових дисциплін. Із цього стало зрозумілим, що загалом 65% респондентів потребують безпосередньої або опосередкованої педагогічної допомоги. Це наводить на думку про доцільність включення у методіку фахової підготовки застосування різних засобів та форм педагогічного впливу щодо самовдосконалення майбутніх учителів музики.

Щодо вивчення музично-теоретичних дисциплін, 80 % респондентів упевнені, що нескладно самому знаходити та опанувати музично-теоретичний матеріал (інтернет ресурс, науково-методична література тощо).

Не залишено без уваги і сольний спів, якому надається значана перевага у відповідях, 98, 3% респондентів відповіли, що їм «легко співати», «люблять співати», «можуть випробувати свої здібності в караоке» тощо. Натомість самостійне оволодіння професійними співацькими навичками вони вважають складним процесом і вважають, що самовдосконалюватися можна лише у деяких з них (окремі прийоми дихання, опанування співацьким артистизмом тощо).

Необхідно зауважити, що сума відповідей та відсотковий її вираз не завжди дорівнює ста відсоткам, оскільки деякі респонденти давали відповіді та характеризували не одну позицію, а декілька водночас.

У другому блоці питань для з'ясування умов самовдосконалення, беручи до уваги такі з них, як: «використання повної самостійності», «робота під контролем викладача», «колективного спілкування» із однокурсниками, «слухання відповідної роботи майстра» та у «процесі передачі власного досвіду» іншим, було запропоновано респондентам визначити, які саме



умови найкраще підходять до їх досвіду, найповніше відображають їхню можливість успішно здійснювати самовдосконалення. У результаті аналізу отриманих відповідей було з'ясовано, що 50 % респондентів вважають, що вони зможуть майже самостійно вдосконалюватися за деякою допомогою викладачів, 30 % – у колективному спілкуванні із своїми однокурсниками, 15 % респондентів вирішили, що їм необхідно більше слухати роботу майстрів для поширення власного методичного досвіду, 5 % осіб (по сумі відповідей) вирішили, що їм краще самовдосконалюватися без будь-якої допомоги та у процесі навчання різних фахових дисциплін. Із цього стало зрозумілим, що загалом 65% респондентів потребують безпосередньої або опосередкованої педагогічної допомоги. Це наводить на думку про доцільність включення у методику фахової підготовки застосування різних засобів та форм педагогічного впливу щодо самовдосконалення майбутніх учителів музики.

Особливу увагу у наступному блоці було нами приділено з'ясуванню тих напрямків музичної освіти, які респонденти вважають необхідними та можливими для свого розвитку. Серед них були названі навчання гри на музичному інструменті та уміння акомпанувати собі та іншим вокалістам (разом 68 %), опрацювання методичних джерел, за допомогою яких можна дізнаватись про історію музичного, зокрема вокального, мистецтва, виникнення та розвиток вокальної творчості та виконавства, ін. (20 %). Дивною була відповідь тих майбутніх вчителів, яких нічого (окрім, мабуть, вокалу) не приваблює у музичній освіті (7 % опитуваних). Також виокремилась група осіб, які вважають, що треба доповнювати свої знання та уміння всіма можливими способами, збагачувати свою культуру з різних галузей музичної освіти (5 % респондентів).

Для створення власної методики самовдосконалення нам вважалося необхідним з'ясувати, якими способами (враховуючи думку опитуваних) краще отримувати нові знання та уміння самостійно. Аналіз відповідей

показав, що для отримання грамотного, професійного засвоєння понять, глибоких переконань переважна більшість осіб (85 %) вважає за необхідне працювати з педагогом. Лише у діалозі з педагогом освітня діяльність здійснюється успішніше для майбутнього вчителя музики. Особливо це стає актуальним в умовах інтерсуб'єктної взаємодії, за умов якої іноземні студенти (у нашому випадку, китайські) можуть розраховувати на отримання необхідної компетентності.

Отримання практичних умінь, як вважає переважна більшість осіб, теж відбувається ефективніше у безпосередньому спілкуванні із педагогом. З цього приводу особливо дієвим стає інтерсуб'єктна взаємодія в разі навчання іноземних студентів у педагога з іншої країни.

З цього можна зробити висновок, що освітня взаємодія із педагогом має навчальний та вдосконалюючий ефект у обох випадках: для отримання теоретичних знань та одержання необхідних практичних фахових умінь і навичок.

У блоці питань, відповіді на які виявляють найбільш легкі для виконання кожним студентом вокальні уміння та прийоми співу і створення музичних композицій, респонденти вважають для себе агресивний панк, рок та інші засоби співу, які не потребують необхідної фахової підготовки. До того ж, окремо треба відзначити : опитувані вважають, що легше співати solo, набагато менше (осіб) обрали відповідь про спів у ансамблі або хорі. Невеликий відсоток (5,7 %) респондентів висловлюють думку, що їм самим не вдається нічого добитись самостійно, вони не відчують бажання навіть пробувати вчитись самому.

На з'ясування рівня психолого-педагогічної освіти у комплексі знань майбутнього вчителя музики та його аналіз були спрямовані питання, за допомогою яких можна з'ясувати, яких ще знань або умінь не вистачає їм для успішного проведення уроків у школі. Виявилось, що не вистачає знань з психології, особливо причин та змісту різних видів

поведінки підлітків та дорослих, включаючи власну поведінку у фаховій діяльності, а також знань та умінь з педагогічної практики. Так, 90 % респондентів розуміють, що недостатньо добре володіти музичним інструментом або голосом. Можна бути впевненим на уроці музики лише за умов добрих знань з психології та педагогіки. Лише 10 % майбутніх учителів музики вважають, що достатньо бути успішним музикантом і уроки можуть проходити на належному освітньому рівні. Знання з педагогіки (виходячи із відповідей на запитання анкети) допомагають по двох напрямках. По-перше, вони забезпечують грамотну і впевнену поведінку вчителя на уроці, а по-друге, сприяють умінню викладати спеціальну музичну дисципліну, етично поводити себе на уроці з музичного мистецтва та, навіть, впевненіше триматися у освітніх взаєминах із педагогами, у яких навчаються на практичних заняттях. Але опитувані, майже не звернули уваги на необхідність уміти тримати себе, докладати вольові зусилля у процесі навчання та самостійної практичної роботи, тобто, поза увагою респондентів залишились питання щодо рівня самопочуття, уміння себе оцінити, зкорегувати власні позитивні та негативні прояви, проаналізувати враження від себе оточуючих осіб.

Розвиваючи цей блок питань, було необхідно з'ясувати, що саме у самостійній діяльності не вдається самому студенту охопити без допомоги педагога. Відповіді були такі. Найголовніше, що заважає навчанню без педагога, є недостатнє володіння методикою навчання. У кожного педагога є власні цікаві прийоми викладання, які напрацьовані протягом великого часу (якщо цей педагог досвідчений), досвід роботи не лише як педагога, а й як виконавця. До того ж, має значення і компетентніше, з точки зору організації спілкування, ставлення до колег. Майбутні учителі переконані, що робота з педагогом необхідна тому, що він послідовно дотримується певної методики навчання, яка вже випробувана часом. Зауважимо, що крім теоретичних та методичних вказівок, які він надає на кожному занятті

педагога, ще й на практиці показує, як це треба зробити. На уроці виникає можливість перевірити правильність виконання окремих прийомів, вправ (з вокалу, музично-інструментальної підготовки тощо). Це відкриває можливість добитись бажаного рівня їх засвоєння та під безпосереднім контролем педагога та подальшого самостійного виконання.

Тому самовдосконалення, яке позбавлене таких особливостей навчання, може призвести до цілої низки помилок, виправляти які буде незручно. Такої думки дотримувалась більшість респондентів. Цікаво, що порівнюючи навчання з вокалу із навчанням гри на музичному інструменті, наші респонденти вважають, що і володінню будь-яким інструментом теж треба навчатися із педагогом. І причини розкривались схожі на кшталт того, що з педагогом навчатись легше, оскільки процес відбувається за допомогою певної методики, «не треба себе самому оцінювати», «легше довіряти думці досвідченого викладача» тощо. Більше того, є студенти, які вважають, що навчитись якісно грати на музичному інструменті, наприклад, самостійно взагалі неможливо (35 %). Декілька (3 %) опитуваних вважають, що в музиці неможливо навчатись без педагога будь-чого, а інші вважають, що можна без педагога лише удосконалювати окремі навчальні дії (почитати ноти, визначити елементи музичної стилістики, добрати нескладні аплікатурні рішення тощо). 2 % осіб зовсім не визначились із відповідями на запропоновані питання.

Таким чином, підсумовуючи відмітимо, що часто респонденти не розрізняють сутність схожих, але не однозначних понять, а саме : самостійну роботу, під час якої можна відпрацювати необхідні навички та уміння, які вивчені під керівництвом педагога, та окрему діяльність щодо розвитку потенціалу власної особистості, який передбачає необхідну мотивацію до самовдосконалення, зацікавленість у самонавчанні та саморозвитку, опануванні умінь професійно виконувати свою роботу, постійно

удосконалювати її результативність у майбутній фаховій діяльності, поглиблювати свою компетентність на шляху до самореалізації.

Отримані дані уможливили розташування респондентів у відповідній таблиці за рівнями первинного стану самовдосконалення майбутніх вчителів музики таким чином.

*Таблиця 3.1.*

**Розподіл респондентів за рівнями сформованості елементів  
самовдосконалення**

Учасники експерименту	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
КГ (67 осіб)	23%	41 %	36 %
ЕК (69 осіб)	22 %	39%	39 %

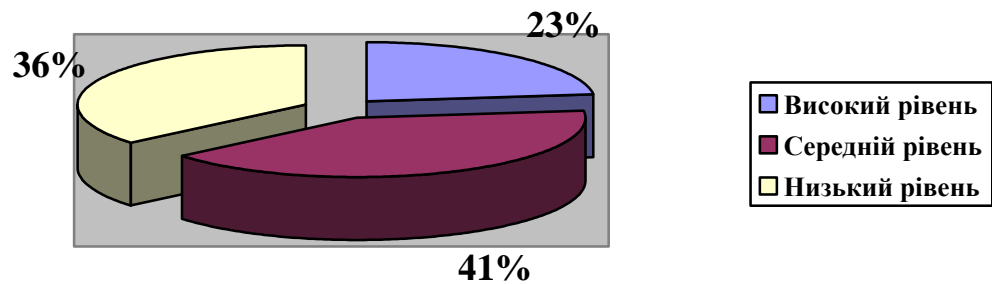
Для наочності розподіл студентів за рівнями сформованості самовдосконалення ми відобразили на порівняльних діаграмах первинного стану зазначеної якості у майбутніх вчителів музики контрольної та експериментальної групи під час процесу фахової підготовки (див. мал. 3.1, 3.2).

Отримані дані свідчать про несвідоме ставлення респондентів до самовдосконалення, відсутність необхідної мотивації до можливої самоактуалізації в межах освітньої та самостійної практичної фахової діяльності на належному рівні. Лише п'ята частина респондентів усвідомлює необхідність та можливість самоактуалізації та необхідність самовдосконалення для набуття неповторних рис фахової самобутності.

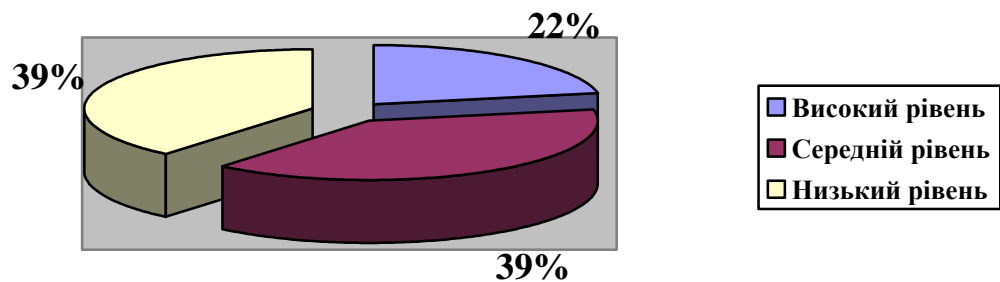
Можна припустити, що самовдосконалення відбувається скоріше стихійно, ніж цілеспрямовано, про що зауважували психологи. У межах навчального процесу необхідно створити відповідні умови для усвідомленої та цілеспрямованої мотивації щодо самовдосконалення.

Для отримання додаткових даних ми запропонували майбутнім вчителям музики рефлексійний (на самопізнання) тест Р. Кеттелла багатofакторного дослідження особистості (№ 105) (16 PF) [121]. Складність

**Порівняльні діаграми первинного стану самовдосконалення майбутніх вчителів музики контрольної та експериментальної групи у процесі фахової підготовки**



*Рисунок 3.1.* Первинний стан самовдосконалення майбутніх вчителів музики контрольної групи (КГ) у процесі фахової підготовки (констатувальний експеримент)



*Рисунок 3.2.* Первинний стан самовдосконалення майбутніх учителів музики експериментальної групи (ЕГ) у процесі фахової підготовки (констатувальний експеримент)

та багато вимірність цього тесту уможливило отримання більш вірогідних даних про кожного з учасників експерименту. Експериментатором було проведено пропедевтичне ознайомлення зі змістом цього психологічного тесту, після чого під його контролем експериментатора, автора цього дослідження, за участю його консультанта, студентам було запропоновано виконувати необхідні тестові завдання та відповідати на тестові запитання. Досконально перевіряючи співставлення тестового контрольного аркушу з відпрацьованими респондентами відповідями, було проаналізовано результати тестування.

За цими результатами нами встановлено, що серед респондентів виявились такі, у яких превалюють інтелектуальні здібності, з більшості психологічних рис присутні емоційно-вольові, та такі, які мають високий рівень присутності комунікативних можливостей. З цього ми можемо зробити висновок, що студенти інститутів мистецтв по-різному оцінюють власні здобутки. Інтерпертуючи досліджувані фактори, беручи до уваги, що відповіді давались правдиві, ми розподілили всіх студентів експериментальної групи на три умовні підгрупи. Вони, на наше переконання, наближались за своїми показниками до визначених нами рівнів наявності самовдосконалюючих мотивів майбутніх учителів музики та відповідних фахових можливостей, а саме: високому рівню – *фахово-компетентнісному* (творчої самоактуалізації), середньому рівню – *освітньому та виконавському, (самоідентифікації)* та низькому рівню – *самовизначеності*.

Розподіл студентів експериментальної та контрольної груп по рівнях відбувся відповідно до розроблених нами критеріїв, яких ми занесли у характерологічну таблицю за визначеними факторами зазначеного тесту Р. Кеттелла.

Таблиця 3.2

**Характерологічна таблиця факторних визначень за тестом Р. Кеттелла**

Фактори	ЕГ (китайська)	ЕГ (українська)	Загальна кількість балів	Ранжування факторів
<b>MD</b> «адекватність самооцінки»	<	>		Чим >, тим > себе оцінює
<b>A</b> «замкненість-товарискість»	175	194	399	1
<b>B</b> «інтелект»	(8*8 ) 126	(8* 9) 110	(8*17) 136	3
<b>C</b> «емоційна нестійкість-емоційна стійкість»	57	99	156	2
<b>E</b> «підкореність-домінантність»	115	198	313	1
<b>F</b> «стриманість-експресивність»	119	129	248	1
<b>G</b> «схильність до почуттєвості-висока нормативність поведінки»	97	96	193	2
<b>H</b> «нерішучість-сміливість»	129	135	264	1
<b>I</b> «жорсткість-почуттєвість»	86	90	176	2
<b>L</b> «довірливість-підозрілість»	118	151	269	1
<b>M</b> «практичність-розвинена уява»	107	113	77	3
<b>N</b> «прямо лінійність-дипломатичність»	105	96	306	1
<b>O</b> «впевненість у собі-тривожність»	83	84	167	2
<b>Q1</b> «консерватизм-радикалізм»	112	106	126	3
<b>Q2</b> «конформізм-нонконформізм»	109	147	256	1
<b>Q3</b> «низький самоконтроль-високий самоконтроль»	88	98	186	2
<b>Q4</b> «розслабленість-напруженість»	89	91	180	2



На основі отриманих даних ми здійснили ранжування студентів відповідно китайської та української груп. Це не має безпосередньої мети – порівняння груп різної національності, натомість нас цікавили характерологічні показники різних груп для визначення можливості самовдосконалюватися за схожою методикою та використання її в одному навчальному закладі.

Аналіз результатів, їх кількісних та якісних характеристик змісту особистісних факторів та відповідних взаємозв'язків дозволив виокремити їх у відповідні блоки (інтелектуальні, емоційно-вольові, комунікативні). Аналіз даних засвідчив деяку схожість у особистісних якостях студентів Китаю та України, обидві групи студентів опинились на другій позиції щодо емоційно-вольових якостей. Ранжування відповідних показників представлено у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

**Ранжування психологічних особливостей українських та китайських студентів за факторними блоками (за тестом Р. Кеттелла)**

ЕГ (69 осіб)	<i>Інтелектуальні</i> (загальна кількість балів) / рангове місце	<i>Емоційно-вольові</i> (загальна кількість балів) / рангове місце	<i>Комунікативні</i> (загальна кількість балів) / рангове місце
Українські студенти (34 особи)	1050 б. / 1 м.	558 б. / 2 м.	329 б. / 3 м.
Китайські студенти (35 осіб)	345 б. / 3 м.	500 б. / 2 м.	751 б. / 1 м.

У групі комунікативних якостей китайські студенти виявили за кількістю балів вищий ранг, а у інтелектуальних якостях вищий ранг показали українські студенти. Можна пояснити це тим, що в іншій країні китайським студентам нелегко застосовувати свої інтелектуальні можливості, оскільки у багатьох із студентів існує значний мовний бар'єр,

навіть деякий страх щодо можливості природного спілкування з іноземними педагогами (у нашому випадку, українськими), існують і деякі соціальні складнощі тощо.

Формотворче значення має і фактор MD («адекватність самооцінки»). Для нашого дослідження обов'язковим є рефлексійні показники щодо самопізнання, тому цей фактор націлений на можливість кожним студентом адекватно себе оцінити. Аналіз кількісних та якісних показників створив позитивне враження щодо цього фактора, оскільки всі студенти продемонстрували власну спроможність до самооцінки. Цей факт запевняє нас у перспективності подальшої експериментальної роботи, оскільки фактор MD доцільно і надалі застосовувати для проміжних контрольних зрізів щодо контролю процесу самовдосконалення на кожному з формуючих етапів.

Аналіз кількісних показників показав, що у обох груп якісні характеристики майже однакові. Це означає, що студенти загалом схожі за своїми психологічними якостями і можна застосовувати одну методiku щодо самовдосконалення для обох національних груп. Нагадаємо, що у процесі самовдосконалення має значення обов'язковий прояв когнітивно-емоційних якостей, які визначені нами у другому компоненті, тому застосований тест виявив необхідну наявність тих якостей, які втручатимуться у процес самовдосконалення на шляху до вільної самоактуалізації кожного студента.

Таким чином, на діагностичному етапі було визначено наявні якості та мотиви щодо самовдосконалення майбутніх учителів музики, характерні позитивні та негативні впливи, які потребують педагогічного втручання на формувальному етапі експерименту. Було визначено вмотивовану готовність до розвитку здібності до самовдосконалення на шляху до необхідної фахової самореалізації, як кінцевої мети творчої особистості.

### **3.2. Етапи впровадження методики самовдосконалення майбутнього вчителя музики**

Формувальний експеримент проводився у природних умовах навчального процесу 2010-2012 рр. Інституту мистецтв НПУ ім. М.П. Драгоманова, Сумського державного педагогічного університету А.С. Макаренка, Південноукраїнського педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського (м. Одеса), Кримської гуманітарної академії і охопив загалом 289 студентів (69 осіб в експериментальній групі та 67 осіб у контрольній).

Від нижчого до найвищого рівня самовдосконалення майбутній вчитель музики у процесі оволодіння його методикою проходив три етапи. На кожному з них було визначено головний напрямок самовдосконалення. Так на першому – самоосвіта та психотренінг, на другому – самооцінна діяльність та елементи творчої діяльності із застосуванням психологічних тестів та відповідних методик, на третьому – самооцінна та самовираження, на якому основну увагу було зосереджено на самостійному проектуванні, застосуванні власної методики самовдосконалення та створенні продуктів набутого досвіду самовдосконалення.

*Перший етап* самовдосконалення (формульальний етап) проходив у першому семестрі 2010-2011 навчального року зі студентами третього та четвертого курсів та був призначений для формування якостей щодо першого, другого та третього – відповідно потребово-мотиваційного, когнітивно-емоційного та культурно-освітнього компонентів структури. Метою даного етапу було ознайомлення майбутніх учителів музики з інформацією про сутність та зміст визначеного феномену «самовдосконалення», методикою самовдосконалення, запропонованою іншими дослідника, бажаним результатом самореалізації як кінцевої мкти вчителя музики, методами самопізнання та самооцінки. На даному етапі основним напрямком самовдосконалення було культурно-освітня діяльність,

набуття психологічної впевненості кожного у необхідності та можливості досягнення мети. Таким чином успішне оволодіння самоосвітньою діяльністю (оволодіння методами роботи з комп'ютерними програмами, усвідомлення доцільності добирання необхідної інформації у загальному інформаційному потоці, аналіз цієї інформації, навичками критичного міркування щодо її змісту, реферування) були основними показниками якісного оволодіння змістом першого етапу.

Досягнення вище зазначених цілей відбувалось під час виконання наступних завдань: засвоєння складових методики самовдосконалення майбутнього вчителя музики; проектування бажаного іміджу вчителя музики як фахівця; оволодіння рефлексивними методами самопізнання; оволодіння методами самоосвіти; застосування методу самоаналізу та самооцінки.

У вище зазначених завданнях використовувалися наступні **методи**: інформаційний, інформативний, самопізнання, культурно-самоосвітній, самоаналізу понять та власних дій. Особливе місце займали інформаційні блоки з музичного мистецтва, зокрема вокального.

Структура першого етапу містила декілька блоків: I – інформаційно-стимулюючий (отримання та оволодіння теоретичними знаннями щодо методики самовдосконалення, самоосвіти та відносно здобуття навичок психологічної комфортності); II – оволодіння методами самопізнання (зі самостійною позааудиторною роботою над оволодінням навичками самопізнання та самоосвіти); III – формування самооцінки (визначення її відповідності до соціальної характеристики).

Серед основних методів було застосовано методи аналізу та узагальнення власних спостережень, ознайомлення із змістом психотренінгів, відповідними тестами, узагальнення фонопедичних методів для самовдосконалення з вокалу. Схематичне зображення змісту формувальної роботи див. на рисунку 3.3.

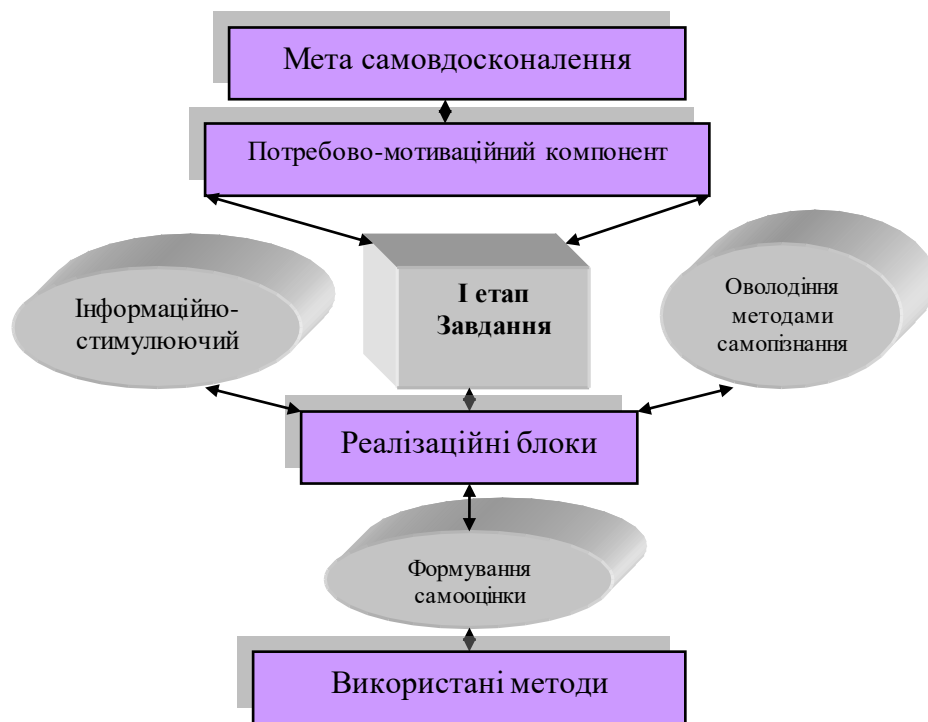


Рисунок 3.3. Формувальна робота першого етапу

Спираючись на усвідомлення сутності самоосвіти як свідомої самоорганізації процесу засвоєння знань, набуття необхідних навичок, ми упевнені, що серйозна робота над собою для майбутнього вчителя є необхідною умовою його фахового зростання. Це цілеспрямований процес, що перетворює майбутнього вчителя на суб'єкт організації власної життєдіяльності, самостійного обрання мети самовдосконалення, який здатен здійснювати самоаналіз шляхів фахового зростання. Самовдосконалення майбутнього вчителя музики починається з усвідомлення ним різниці між уявленням про себе як майбутнього фахівця та його реальними можливостями. Якщо у свідомості майбутнього вчителя музики є наявний оміряний еталон фахівця та здатність до самопізнання, то мотивом подальшої самостійної роботи над собою є винайдення та усвідомлення існуючих розбіжностей між «Я»-реальним і «Я»-еталонним.

Оскільки, констатує дослідження показало, що студенти навіть при позитивній відповіді на запитання щодо володіння ними вміннями та навичками самовдосконалення, як правило, не можуть навести не тільки приклади орієнтирів самовдосконалення та шляхів їх застосування взагалі, а й самоосвіти зокрема, то паралельно з ознайомленням студентів зі структурою самовдосконалення на першому етапі ми акцентували увагу на методах і прийомах самоосвіти.

Для досягнення мети даного етапу під час проведення першого теоретичного блоку студентам було запропоновано дві теми модуля щодо створення проекту еталонного вчителя: „Еталонна модель вчителя музики” і „Методика самовдосконалення майбутнього вчителя музики”. У процесі вивчення прикладів еталонної моделі вчителя музики студенти дійшли висновку, що однією з провідних умов їх майбутньої компетентнісної педагогічної діяльності є оволодіння методикою самовдосконалення і, таким чином, самовдосконалення сприймалося ними як особистісно-необхідна здатність на шляху до самореалізації. Також студентам була запропонована для вивчення та самостійного користування „інформаційна картка”. В ній містилася інформація про сутність основних понять: «самовдосконалення», «методика самовдосконалення», культурна самоосвіта, еталонна модель та інше.

Під час вивчення теоретичних основ з методики самовдосконалення майбутнього вчителя музики ми зосереджували більше уваги студентів на змісті категорії «самовдосконалення» на відміну від «самоактуалізації» з метою розуміння ієрархічної їх взаємообумовленості. Цьому сприяло детальне вивчення та усвідомлення їх сутності та розташування у психологічному процесі становлення та реалізації. Усвідомлення понять студентами спрямовувалось на визначення мети через усвідомлення до опанування змісту та конкретних методів практичного оволодіння.

Оскільки студенти до кінця не усвідомлювали сутності поняття «самоосвіта» у культурі у них виникали труднощі виділення суттєвих змістових характеристик, особливості протікання самоосвіти у межах самовдосконалення. Тому у процесі ознайомлення із методикою самовдосконалення акцентувалась увага майбутніх вчителів музики на шляхах застосування виділених понять.

Для посилення мотивації щодо усвідомлення теоретичної інформації студентам було запропоновано в письмовій формі відповісти на такі запитання «Як Ви розумієте процес самовдосконалення майбутнього вчителя музики в навчальних умовах?»; «Чи вбачаєте Ви специфічні якості самовдосконалення вокаліста?»; «Яким чином навчально-виховний процес вищого навчального закладу впливає на самовдосконалення майбутнього вчителя музики?»; «Якою Ви вважаєте, є особистість, яка самовдосконалюється, і чому Ви так вважаєте?»; «Які власні якості потребують Вашого подальшого самовдосконалення для досягнення еталонної моделі вчителя музики?»; «Якими шляхами Ви пропонуєте досягти мети?»; «Що вам заважає на цьому шляху?».

Відповіді на ці питання виконували подвійну роль експерименті. По-перше, вони зосереджували увагу майбутнього вчителя музики на необхідності замислюватись над складною психологічною проблемою самовдосконалення. Тобто, відбувався процес застосування однієї з педагогічних умов, а саме – *спонукання позитивного ставлення до самовдосконалення на шляху до самоактуалізації*. По-друге, за дотримання другої визначеної нами педагогічної умови – *забезпечення пріоритету самостійно-творчої навчальної діяльності та вільного вибору щодо актуалізації власного потенціалу*, відбувся процес визначення потенційних можливостей кожного, та реальна усвідомленість необхідності та можливості визначення пріоритетів у начанні, бути чи ні вільному вибору власного

саморелізаційного шляху, формуванню вмінь творчої діяльності у винайденні свого іміджу самостійно, а значить неповторного.

Питанням про особливості самореалізації вокаліста ми зокцентували увагу на фаховій значущості вокальної підготовки та активізували навчально-творчу увагу по необхідності виявити та опанувати складні елементи вокальної техніки.

На питання про вплив навчального закладу на самореалізацію особистості майбутнього вчителя музики відповіді були неоднозначні. Одні вважають, що великої кількості годин, що відведені у навчальних планах на самостійну роботу, вже майже достатньо для самовдосконалюваної діяльності. Інші студенти вважають, що цього замало і доцільніше було б опанувати методи самооцінки, самостереження, і лише після цього можна розраховувати на ефективність процесу.

Багато студентів, які навчаються у вищих освітніх закладах, на питання про особистість, яка удосконалюється, описували своїх улюблених педагогів. Може цих осіб засмало, але це і не дивно. Саме зі своїм викладачем, студентам спілкуються багато часу, і якщо ці педагоги викликають у них бажання бути схожими на них, ми вбачаємо хорошою ознакою. Не завжди, на жаль, студенти могли відповісти, що саме вони розуміли під самовдосконаленням їх улюблених педагогів, яка ж та особистість, яка вдосконалюється. Вони відповідали, що це ті викладачі, які часто виступаються с концертами, або ті, які продовжують вчитися, або, які просуваються по кар'єрних сходинках тощо. Кожний вбачав свій еталон педагогічної поведінки. На наш погляд, головне, що всі вони усвідомлювали, що процес самовдосконалення це, перш за все, процес наявного високого фахового рівня або зміни на краще у професійній діяльності.

Відповідаючи на питання щодо наявності власних якостей, якими можна скористатися у процесі самовдосконалення, студенти називали : волю, цілеспрямованість, бажання досягти поставленої мети, вмотивованість на



удосконалення своїх фахових надбань. Ми приймаємо всі отримані відповіді, погоджуємось із ними. Але вважаємо, що головні риси, які здатні сприяти змінам на краще є, перш за все, бажання сміливо ставити перез собою перспективні задачі, вільно обирати шляхи їх досягнення, упевненість у собі, творче ставлення до всіх життєвих проявів. Саме такі якості ми поставили на меті спробувати вдосконалювати засобом застосування власних зусиль під керівництвом експериментатора.

На питання щодо шляхів здійснення самовдосконалення та можливих припонів у цьому процесі, необхідно зауважити, що відповіді не завжди нас влаштували, оскільки основними шляхами студенти вбачали просте бажання здійснювати намічені плани, ми враховуючи це, спланували блоки теоретичних та практичних завдань, відповідних психологічних тестів.

Опанувавши зміст всіх запитань, студентам було зрозуміліше подальше просування експериментальними шляхами. Таким чином студенти наблизились до наступного блоку – оволодіння методами самопізнання.

З метою формування адекватної самооцінки під час індивідуальних занять ми також використовували *метод проєктів* педагогічних ситуацій. Адже під час використання цього методу студенти віддзеркалювали дії наставників, надавали самооцінку власним діям та діям товаришів. Під час моделювання педагогічної ситуації щодо виконання твору в різних умовах (на уроці, під час концертного виступу, під час лекції-концерту тощо) студенти давали пояснення щодо можливості імпровізації виконуваного твору (складні арії з навчального репертуару, народні пісні). Або імпровізаційних педагогічних дій та намагання здійснювати необхідні адаптаційні дії до відповідних умов, застосовуючи приклади з власних спостережень та досвіду.

Підсумовуючим завданням першого етапу було використання методу самоаналізу. Студентам пропонувалося під час самостійної домашньої роботи визначитись, що вдалося їм самим з'ясувати про себе, як це

стикується з їх уявленням про еталонну модель особистості вчителя музики, яку вони собі спланували досягти.

Так, на шляху до реалізації таких, визначених нами компонентів самовдосконалення: когнітивно-емоційного, культурно-освітнього, а також закріплюючи потребово-мотиваційний компонент, ми застосовували методи, які були історично розглянуті та теоретично обґрунтовані нами у перших розділах роботи.

Аналіз отриманих результатів засвідчив, що у майбутніх учителів музики сформувалися деякі уявлення щодо сутності зазначених понять, але й власне позитивне ставлення до подальшого самовдосконалення, й, найголовніше, потреба у цьому процесі.

Після закінчення першого етапу нами були зафіксовані його результати, які виражені у якісних показниках посилення та усвідомлення мотивації щодо самовдосконалення майбутніх фахівців у першому компоненті та його показниках. Результати його ми занесли у таблицю 3.4.

Зазначимо, що студенти експериментальної групи (ЕГ) продемонстрували значне підвищення вмотивованості на самовдосконалення, ніж студенти контрольної групи. Це свідчить про дієвість запропонованих методів підвищення усвідомленості мотивації щодо самореалізації й підвищення рівня усвідомлення власної самоцінності та цілеспрямованості до самостійного розвитку.

*Другий етап* формувального експерименту проходив у другому семестрі 2010-2011 навчального року зі студентами четвертого та п'ятого курсів. Метою даного етапу було подальше оволодіння методикою самовдосконалення, пріоритетними напрямками визначалися аксіологічний, культурологічний, синергетичний та феноменологічний. У зв'язку з цим особливого значення набували розвиток вмінь визначити ближчі та перспективні цілі, вміння проектувати процес самовдосконалення, визначити для себе культурно-освітні цінності. Про успішне оволодіння змістом даного

етапу свідчило якісне оволодіння відповідними методами, особливого розвитку педагогічних, музичних здібностей, вдосконалення виконавських якостей та психофізіологічних можливостей.

Таблиця 3.4

**Розподіл майбутніх учителів музики за виявом рівнів усвідомленості  
власних мотивів фахової діяльності**

Показники критерію	Розподіл майбутніх учителів музики за рівнями вияву показників (у балах)							
	Після експерименту							
	КГ				ЕГ			
	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Середній бал	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Середній бал
<i>Міра сформованості мотивації щодо саморалізації</i>	29	38,7	32,3	3,1	71	25,7	3,3	4,06
<i>Ступінь усвідомлення власної самоцінності</i>	24,8	53,5	21,7	2,97	65,8	23,9	10,3	3,92
<i>Рівень цілеспрямованості до саморозвитку</i>	27,4	37,1	35,5	2,84	59	28	13	3,7
<i>Загальний результат</i>	<b>27,07</b>	<b>43,1</b>	<b>29,83</b>	<b>14,98</b>	<b>65,3</b>	<b>25,9</b>	<b>8,8</b>	<b>3,83</b>

Серед **основних методів** було застосовано: **метод застосування культурного** контексту щодо освітніх процесів, сумісного обговорення філософського їх змісту культуровідповідних норм соціальної поведінки, **метод узагальнення набутого культурно-освітнього досвіду** у процесі

визначення особистісних цінностей творів мистецтва, *метод творчої імпровізації*, *метод соціально-адаптованої рефлексії* та інші.

Досягнення вище зазначених цілей відбувалося з використанням критичного аналізу (зауважимо, що студентам було пояснено, що під критичним аналізом ми розуміємо два взаємопов'язані боки аналізу: позитивні зрушення та досягнення, їх вплив на подальші самозміни (накраще і розкриття негативних показників та можливості їх усунення) та під час виконання наступних завдань: - оцінка відеоперегляду музичних творів у виконанні всесвітньо відомих виконавців (зокрема вокалістів); - нотування прослуханих музичних творів додатково до програмного музичного матеріалу; - психотренінги за відомими методиками; - самостійна розробка проекту презентації музичних творів.

Слід зазначити, що на даному етапі провідним методом був *метод соціально-адаптованої рефлексії*. Виходячи з того, що рефлексія є специфічною для пізнавальної ситуації формою виявлення особистості як цілісності, котра ідентифікує себе із власною діяльністю та регулює її, нами бралась до уваги точка зору, згідно з якою суб'єктом усвідомлення є сама особистість (рефлексує над здійснюваною діяльністю), а безпосереднім об'єктом – дії, які виконуються, та їх предметна основа, зокрема музична культура та психологічні особливості майбутнього вчителя музики [за Н.Тализіною].

Цей етап формувального експерименту складався з трьох блоків завдань: I – навчання за відповідною методикою та II – виконавсько-педагогічний досвід, III – психологічний складник.

До блоку музичних завдань щодо самостійного відпрацювання було віднесено формування необхідних умінь оволодіння вокалом (обрані спеціальні методичні напрямки за змістом фонопедичних вправ В.Ємельянова, див. додаток В).

Так, метою першого блоку занять за *методикою оволодіння вокальними методами* дихання та слухового аналізу, який складався з двох практичних занять.

На інформаційному підетапі студентам повідомлялися основні принципи опанування вокального мистецтва, а на інших заняттях, під час застосування методів фахового оволодіння вокалом під час навчання майбутній вчитель музики : відпрацьовував необхідні практичні вміння та навички; аналізував власну музично-педагогічну діяльність; визначав умови ефективного використання опанованих методів та прийомів.

Це в свою чергу сприяло не лише удосконаленню виконавської майстерності та оволодінню навичками фахової діяльності, а й ефективному опануванню технологією самовдосконалення. Оскільки, специфічною для професійної діяльності вчителя музики суб'єктивною складністю є необхідність підтримувати технічний рівень майстерності для виконання досить складних музичних творів на високому професійно-художньому рівні (спів саме складних арій теж входить у практичну програму засвоєння необхідних фахових умінь, оскільки саме у таких складних творах кількість переходів від одних дій до інших дуже значана, що і складає самовдосконалюючий процес та регламентує його ефективність).

У той же час для забезпечення відповідності сучасним педагогічним вимогам вчитель музики повинен володіти голосом на рівні майстерності, що вимагає від нього не лише систематичних занять, а й високого рівня волевої підготовки.

Саме тому важливим засобом формування спрямованості та виховання фахово значущих якостей майбутнього вчителя музики став добір складних арій до репертуару, музичний матеріал, який вивчає майбутній вчитель музики у процесі вокального навчання.

У системі підготовки музикантів-виконавців репертуар традиційно є тим художнім та інструктивним матеріалом, на якому відпрацьовуються

основні вокальні навички та відшліфовується майстерність молодих музикантів. Таку ж роль виконує репертуар у підготовці студентів-музикантів (ноти окремих прикладів вокальних композицій китайських авторів, надані у додатку Д).

Ми враховували, що репертуар майбутнього вчителя музики повинен бути значно ширше та різноманітніше ніж музичний матеріал, який рекомендований шкільною програмою. Крім того дуже важливою якістю є вміння мобільно поповнювати репертуар, гнучко реагуючи на нові твори та стилістичні зміни, що відбуваються у музично-репертуарному просторі. Саме тому розширення репертуару є одним із засобів самовдосконалення майбутнього вчителя музики.

Репертуар у ході нашого експерименту мав також велике значення для виховання наполегливості студентів. Так як, його складна функція, пов'язана, з одного боку, з необхідністю регулярно поповнювати свій репертуарний, а з іншого – постійно підвищувати виконавську майстерність, вимагала від майбутнього вчителя музики володіння технологією самовдосконалення.

Другий блок (виконавсько-педагогічний) завдань для удосконалення когнітивно-емоційного компоненту проходив в умовах індивідуального навчання в процесі вокально-виконавської підготовки, що сприяло опануванню методикою самовдосконалення. В той же час ми застосовували спеціальні методи щодо опанування відповідною методикою, в яких ураховувались сучасні психологічні та педагогічні техніки, а також напрацювання методистів різного музичного фаху (у тому числі застосовувались історично усталені методики, які висвітлювались у першому розділі).

У опануванні технологією самовдосконалення важливу роль відіграло поєднання інформаційних методів викладання з методами, які спрямовані на організацію самостійної пізнавальної діяльності студентів. До інформаційних методів слід віднести метод словесного пояснення студентам

у процесі вокального навчання ролі та значення обраного фаху вчителя музики в житті суспільства, у вихованні гармонійно розвинутої особистості, *метод здобуття інформації* з інтернет ресурсу. Опанування цього методу передбачало віднайдення необхідного матеріалу в інтернет мережі та застосування відповідних інтернет адрес. Оскільки розкриття перед майбутнім вчителем музики великих можливостей та перспектив цього фаху стимулювало мотивацію студентів до навчання, тим самим сприяло опануванню ними необхідними методами самовдосконалення на шляху до самореалізації.

Серед завдань здобуття виконавсько-педагогічного досвіду, що сприяли розвитку самостійної пізнавальної активності студентів ми застосували:

- нотування прослуханих творів з інтернет ресурсу з подальшою їх систематизацією за темами, видами технік, засобами впливу на слухача;

- складання анотацій до музичних творів для подальшого їх використання на уроках музики у школі (згідно навчальних вимог до складання модулів);

- розробка елементів уроків у складовій зі слухання музики та розучування пісень;

- самостійне визначення змісту роботи над музичним твором від початкового ознайомлення до публічної презентації.

При нотуванні прослуханих музичних творів студентам було запропоновано самостійно визначати художню цінність твору, можливість його використання при розкритті певних тем шкільної програми та цільову спрямованість використання даного твору. Останнє означало, що студент вчився обґрунтовувати, які задачі музичного виховання та освіти школярів можливо вирішити при використанні твору, що ним пропонується. Метод складання анотацій до творів, що вивчаються, було поглибленням методу складання репертуарних списків. При складанні анотацій враховувалася

задача майбутнього вчителя виходити перед усім з чіткого уявлення про мету вивчення даного твору, про його роль у музично-естетичному вихованні та місці у шкільній програмі з музики.

Отже, при виконанні завдань щодо нотування прослуханих та вивчених музичних творів у доповнення до шкільної програми з музики від студентів вимагалося не формальне їх складання, а добір творів за такими критеріями як, емоційна виразність, перебіг музичних стилів та форм; відповідність твору технічним можливостям студента, культурологічний вплив на емоційний стан прослуханих творів. Проте треба зазначити, що деякі студенти свідомо добирали більш складні твори, за їх словами вони намагалися самовдосконалюватися в процесі попереднього прослуховування та подальшого опанування цими творами.

У експерименті було застосовано складання психологічних характеристик побачених та прослуханих виконавців у інтернет мережі для поглиблення умінь оцінювання рівня їх самореалізації та перенесення набутих навичок на можливе самооцінювання своїх виконавських можливостей (за прикладом методичних положень китайських майстрів, розглянутих у розділі 2).

Було запропоновано студентам на основі проглянутих музичних творів побудувати фрагменти уроку зі слухання музики. Студентам було запропоновано будувати фрагменти уроку для учнів старших класів. У одному з фрагментів уроку студентка V курсу (Світлана) після презентації українських пісень, які звучали а capella, продемонструвала пояснення куплетно-варіаційної форми. Інша студентка IV курсу (Валерія) пояснила специфіку варіаційної форми на прикладі пісні у виконанні із музично-інструментальним супроводом.

У подальшій формувальній роботі необхідно було самостійно спланувати студентам процес роботи над музичним твором від початкового ознайомлення через когнітивно-емоційне закріплення (прослуханих у



інтернет мережі та відеозапису творів) до власного публічного виступу. Ми пропонували студентам скласти план щодо опанування одним із творів зі складеного раніше ними репертуарного списку та його вивчити. Перед виконанням даного завдання студентам надавалася інформаційна довідка про самостійне планування процесу роботи над музичним твором та пропонувалося самостійно опрацювати необхідний матеріал, включаючи інтернет ресурс. Китайським студентам додатково було запропоновано порівняти їхні наявні засоби самоосвіти та продемонструвати українським студентам. Нами було відмічено більш високий рівень самостійного володіння технічними засобами та власними фаховими вміннями (різномісність підготовки у музично-інструментальній та вокальній складових) з боку китайських студентів. Натомість іноземні студенти набагато слабкіше орієнтувались у методах самостійного художньо-технічного опанування музичних творів.

Складання проекту базувалося на емоційно-смісловому сприйнятті та аналізі творів, на основі чого планувалися засоби втілення задуму автора. Реалізація художньо-виразних засобів з метою розкриття образно-емоційного змісту відбувалася самостійно, педагог лише надавав консультації у разі необхідності. Специфіка використання цього методу полягала у тому, що студент повинен був чітко усвідомлювати кінцеву мету інтерпретаторського задуму та конкретні задачі кожного етапу його втілення.

Відомо, що для опанування технологією самовдосконалення необхідно оволодіти методами проектування, тому ми створили педагогічні ситуації з урахуванням визначених нами у попередніх розділах умов, за яких необхідно було технологічно продумувати варіанти вирішення художніх та технічних задач, обирати доцільні прийоми виконання, точно організовувати власні дії щодо засвоєння твору.

На цьому етапі запропоновувались тести зі самооцінки для вирішення наступних задач з урахуванням власної думки та думки одногрупників щодо

набутих досягнень, оскільки для подальшого самовдосконалення студентам необхідно уміти коректно втручатись у самозміни. Тому ми виходили з тези, що усвідомлене самозмінення особистості здійснюється за допомогою індивідуально сформованої системи її методів, яка ґрунтувалась на отриманих результатах від тестування [176]. Студенти в ході другого етапу формуючого експерименту оволодівали основними методами самоспостереження, самооцінки власних фахових вчинків, на їх основі намагались оволодіти самопереконанням, впевненістю у власному виборі. З цією метою була надана необхідна інформація та поставлене завдання під час самостійних занять свідомо застосовувати методи самоорганізації. Пропонувалось занотовувати результати самоспостережень з кожного з методів.

Таблиця 3.5

Критерії	Рівні вираження показників за 2 та 3 критеріями ЕГ					
	Низький		Середній		Високий	
	До експерименту (%)	Після експерименту (%)	До експерименту (%)	Після експерименту (%)	До експерименту (%)	Після експерименту (%)
<i>Рівень власної емоційно-рефлексивної значущості</i>	40,5	18,7	19,1	39	40,4	42,3
<i>Міра внутрішньої фахової самовизначеності</i>	43,1	17,9	38,9	28	29,8	43,2

Таким чином, під час проведення другого етапу формуючого експерименту, майбутні вчителі музики оволоділи методами самооцінки, зокрема методами розвитку педагогічних, музичних здібностей, вдосконалення виконавських якостей та психофізичних можливостей. До того ж, вони охопили рівень можливостей самостійного опрацювати інтернет ресурс, складати плани власного самоспостереження та спостереження за розвитком однокурсників.

З метою подальшого самопізнання студентам пропонувалося скласти автопортрети (за методикою відповідного психологічного тесту «Автопортрет». Методика надана за пропозицією В.А. Семиченко). Він допомагає висвітлити та проаналізувати особі самій власні професійні якості, що складаються на матеріалах самотестування. Ми використали для експериментальної роботи тест на визначення професійного типу (за класифікацією типів професій Є.О. Климова) та тест багатофакторного дослідження особистості (№ 105) (16 PF) Р. Кеттелла. Цей тест нами використаний удруге для визначення змін та само змін у процесі експериментальної роботи у ході виконання запланованого у експерименті комплексу завдань та інших формуючих заходів.

На другому етапі формувального експерименту було повторно застосовано тест Р. Кеттелла для закріплення навичок самооцінки та самоконтролю. Для отримання нових експериментальних даних обрано вже використані експериментальні групи факторів цього теста, які стосувались самовизначення у інтелектуальному зростанні студентів, емоційних та комунікативних проявах, а також, додатково, у самоконтролі. Після запланованих формувальних заходів під час експерименту майбутні вчителі музики отримали додаткові знання, практичні можливості самовдосконалюючих прийомів. Тому використовуючи тестові завдання вони проявляли дещо змінні якості та характеристики.

Таким чином, після підрахунків балів було виявлено, що у результаті ранжування психологічні особливості китайських та українських студентів змінилися незначним чином. Помітні зміни характеристиках відмітимо у групі китайських студентів, у яких збільшилася кількість балів у факторі стосовно інтелектуального розвитку при майже незмінній картині у інших факторах цього тесту.

Ми це пояснюємо тим, що за період навчання у ВОЗ китайські студенти краще засвоїли українську або російську мову (на якій вони вчилися),

отримали додаткові знання з різних дисциплін. А у самоконтролі (додатковий фактор у експерименті на другому етапі) їх показники з українськими студентами майже однакові. Ми впевнені, що вирішуючи завдання стосовно професійного самовдосконалення будь-якої країни, студенти розвиваються схожими шляхами. До того ж, ми не ставили перед собою завдання формувати самовдосконалюючі можливості з огляду на національні відмінності, а керувались виключно мотивацією до підвищення фахового рівня.

За результатами підрахунків обидві групи отримали 2 раногове місце у власній самооцінці, не дивлячись на деякі нявні зміни у інших факторах. Навіть якщо порівняти китайську та українську групи, то китайські студенти більш прискіпливо контролювали власні фахові дії. Результати кількісних показників наведемо у таблиці 3. 6.

Зміст культурної самоосвіти майбутніх вчителів музики мав різну спрямованість, яка визначалася безпосередньо індивідуальними особливостями і рівнем підготовки та інтересів. Оволодіння ж навичками самоосвіти відбувалося в основному під час самостійної роботи. Студентам з цією метою надавалися інформаційні довідки, в усній формі та у вигляді інформаційних листків щодо самоосвітніх методів та здійснювався контроль щодо оволодіння ними. Так, студентам пропонувалося ознайомитися з історичними відомостями стосовно розвитку вокальних методик (див. додаток В) з подальшим виокремленням та систематизацією прийомів, що були винайдені та історично закріплені в усталених методиках.

Таблиця 3.6.

**Ранжування психологічних особливостей українських та китайських студентів за факторними блоками (на II етапі), за тестом Р. Кеттелла**

ЕГ (69 осіб)	<i>Інтелекту- альні</i> (загальна кількість)	<i>Емоційно- вольові</i> (загальна кількість)	<i>Комуніка- тивні</i> (загальна кількість)	<i>Самоконт- роль</i> загальна кількість

	балів) / рангове місце	балів) / рангове місце	балів) / рангове місце	балів) / рангове місце
Українські студенти (34 особи)	1043 б. / 1 м.	539 б. / 2 м.	332 б. / 3 м.	560 б. / 2 м.
Китайські студенти (35 осіб)	637 б. / 3 м.	521 б. / 2 м.	748 б. / 1 м.	639 б. / 2 м.

Для наближення пропонованих завдань до музичного фаху (зокрема вокального навчання) ми давали проблемні завдання на визначення варіантів дихання для виконання вокальних творів. Або виконання вправ з метою переходу від одного діапазону у інший з використанням фальцетного звучання та інші (див. додаток В, вправ з фонопедичні методики В.Ємельянова).

Наступне завдання формуючого експерименту спрямовувався на підготовку до *опанування методами створення власної музичної композиції* та її виконання й *метод самокорекції* в процесі самовдосконалення, проектування власних дій щодо майбутньої реалізації свого проекту та добір у інтернет ресурсі відповідного музичного матеріалу для власної інтерпретації (див. додаток Е).

Про якісне оволодіння змістом даного етапу свідчили підвищення рівня рефлексії, комунікативності, креативності. Майбутній учитель музики усвідомлював значення цих категорій для власної педагогічної діяльності. Так, зокрема, наголошувалося, що рефлексія є основою вдосконалення виконавської майстерності.

На цьому етапі використовувались такі методи: *рефлеппрактикум*; *метод формуючого психологічного тестування* [176].

Першим блоком цього етапу було проведення рефлеппрактикуму (у роботі було застосовано напрацювання з рефлеппрактикуму К.Завалко, які були модифіковані у досліджуваній проблемі). Його метою було

переосмислення та подолання майбутніми вчителями музики складання різноманітних педагогічних ситуацій; оволодіння навичками ефективного виходу із зовнішніх та внутрішніх конфліктних станів та ситуацій; набуття нових смислів у фаховій діяльності.

Ми аналізували діагностичні результати щодо змін у самовдосконаленні студентів. Основним методом діагностики застосовувався рефлепрактикум, оскільки цей узагальнений метод був спрямований на самовдосконалення майбутнього вчителя музики. Слід зазначити, що цей метод спрямований на удосконалення особистості та водночас використовувався як засіб діагностики. Разом з тим для вияву ефективності рефлепрактикуму ми застосовували формалізовані (тести, інтерв'ю) та проєктивні методи, які дозволяли виявити ефективність розвитку особистості.

Діагностичний блок використаного рефлепрактикуму був спрямований на визначення особливостей «проблемного поля» кожного студента в контексті фахового самовдосконалення майбутнього вчителя музики та містила:

- самовизначення кожним учасником свого актуального «проблемного поля» у вигляді низки найважливіших для нього психолого-педагогічних та музично-виконавських проблем;
- виокремлення визначальної характерної проблеми власної навчальної та самостійної діяльності, що є ведучою на шляху зняття інших проблем;
- самоідентифікація студента з іншими суб'єктами з аналогічними проблемами.

У результаті відповідного тренінгу «проблемне поле» студентів було зорієнтоване на актуальні вміння визначати пріоритети у вирішенні складних проблем, приймати нестандартні педагогічні рішення, самоорганізовувати власні рефлексивні дії.

Отримані результати мали безпосередній вплив на зміст подальшої рефлексивної діяльності студентів з метою подальшого самовдосконалення. Якщо на початку рефлепрактикуму студентами виокремлювалися переважно проблеми зовнішнього впливу («неготовність до орієнтації у незнайомих раніше навчально-виховних обставин», «неуміння переорієнтовуватись у нових навчальних предметах» тощо, після рефлепрактикуму зорієнтованість у проблемах з'ясувалась, їх вирішення набуло у більшості студентів конкретної форми та з'явилися самооцінні результати, наприклад: «я не завжди розумію як винайти шляхи самовдосконалення або визначитись із власними вподобаннями», «я не можу самостійно упоратись із створенням проекту виступу» тощо.

В експериментальній роботі у ході рефлепрактикуму формувалися вміння інтрасуб'єктної взаємодії, аналізувалися шляхи сортування проблем та можливі шляхи їх вирішення, винаходилися можливості щодо подолання проблемних ситуацій, самооцінка та взаємооцінка.

У межах рефлепрактикуму нами застосовувався тренінг розвитку рефлексії (на основі тренінгу Л.М. Мітіної, модифікованого К.Завалко до вчителів музики). Мета поданого тренінгу – пізнання майбутнім вчителем музики емоційних станів, усвідомлення причин, що викликають ці стани, й застосування методів рефлексії. Із шести вправ, які надані К.Завалко, ми обрали лише одну: «Страх та невпевненість». Цю вправу було обрано, виходячи з теоретичного обґрунтування змісту самовдосконалення та процесу його набуття. Вона актуалізувалась для майбутніх вчителів музики, оскільки опосередковано допомагала самозмінам у прояві власних емоцій на протилежні. Розкриваючи власні причини страху та невпевненості, студенти один перед одним ділились результатами своїх вчинків у непередбачуваних обставинах, подумки спонукали кожного опинитись у обставинах іншого та обговорювали можливі реакції та вчинки.

Ця вправа допомагала зорієнтуватись у власному та досвіді своїх товаришів, наставник допомагав усвідомити студентам, що емоційний стан це змінна категорія, теоретично доводилось (розд.1), що кожна людина може змінюватися, але треба стихійні емоційні прояви замінити бажаними «антитезами» емоційних станів.

Студенти оволодівали аутотренінгом як одним із методів, з метою підвищення розумової та вольової активності, розвитку уяви, уваги, пам'яті, створення та закріплення установок поведінки та відношення, які сприяють формуванню та перебудові особистості, її інтересів, цінностей, мотивів, окремих якостей та характеру в цілому; оптимізації та підвищенню результатів навчання гри на музичному інструменті.

При цьому здійснювалося поетапне формування готовності до роботи над собою. Поступово оволодіваючи навичками аутотренінгу, самопізнання, самооцінки студенти демонстрували більшу самостійність, а функції викладача звужувалися та зводилися до періодичного консультування та індивідуальної корекції даного процесу.

Аутотренінг додав до можливості позитивного ефекту формуючого результату отримання додаткового мотиваційного впливу на процес самовдосконалення студентів, особливо на його діяльнісний – фахово-реалізаційний компонент. Адже аутотренінг підсилює послідовність дій студентів, закріплює їх позитивний емоційний стан, знімає зайві страхи тощо. Мотивація, яка посилювалась завдяки аутотренінгу в процесі самооцінки, споглядання у своє єство, підвищувала ефективність суб'єктивного контролю психологічної готовності до самостійної діяльності [176].

Таким чином, психологічний аутотренінг позитивно впливав на самостійну діяльність майбутніх вчителів, сприяв сміливому застосуванню вільно обраних дій, корекції усьому комплексу фахових якостей.



Для застосування психологічного аутотренінгу студентам було запропоновано низку спеціальних тестових завдань, які вони використовувати за власним вільним вибором. Серед них ми пропонували: тест Д. Дуаней (стосовно самооцінки); тест за методикою Т. Сміта (щодо самооцінки та її змін під впливом вржень інших людей); тест за методикою особистісного диференціала, яка адаптована у НДІ ім. Бехтерева; тест Т. Лірі (стосовно вивчення особливостей «Я»-концепції); тест В. Павлова (щодо готовності до саморозвитку) [131]. У експерименті були запропоновані і інші тести для самостійного вивчення власних досягнень. Але згадані вище стали більш уживаними у експерименті.

Результат досягнень у експериментальних групах за другим та третім критеріями ми внесли у відповідну таблицю 3.7

Таблиця 3.8

Критерії	Рівні вираження показників за 3 та 4 критеріями ЕГ (у відсотковому вираженні)					
	Низький		Середній		Високий	
	До експе- рименту	Після експе- рименту	До експе- рименту	Після експе- рименту	До експе- рименту	Після експе- рименту
<i>Рівень власної емоційно-рефлексивної значущості</i>	38,5	15,3	27,8	35,3	33,7	49,4
<i>Міра внутрішньої фахової самовизначеності</i>	37,1	14,2	33,1	28	29,8	57,8

Формувальну роботу другого етапу узагальнено у відповідній таблиці. Наступний *третій етап* формувального експерименту проходив у 2011-2012 навчального року зі студентами п'ятого курсу, під час педагогічної практики (для українських студентів). Метою даного етапу було створення конкретної музично-вокальної композиції для перевірки ефективності оволодіння самовдосконаленням. На даному етапі майбутній учитель музики повинен

був самостійно застосовувати власні здобутки самовдосконалення в умовах педагогічної практики.

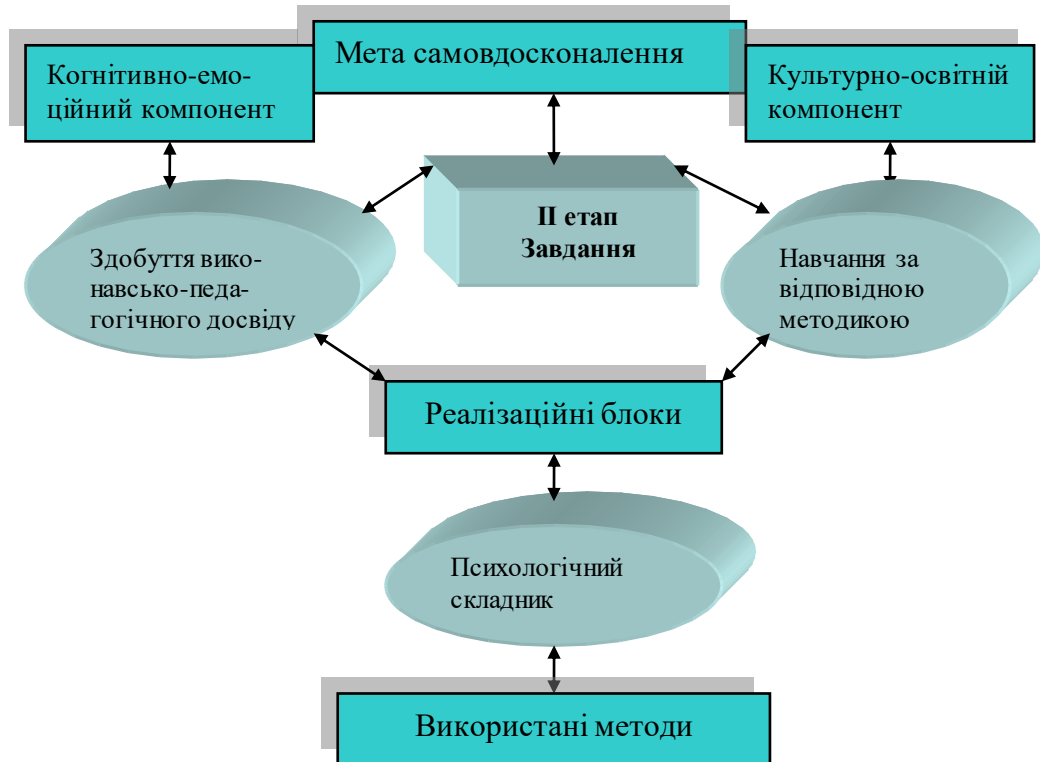


Рисунок 3.4. Формувальна робота другого етапу

Наступний *третій етап* формувального експерименту проходив у 2011-2012 навчального року зі студентами п'ятого курсу, під час педагогічної практики (для українських студентів). Метою даного етапу було створення конкретної музично-вокальної композиції для перевірки ефективності оволодіння самовдосконаленням. На даному етапі майбутній учитель музики повинен був самостійно застосовувати власні здобутки самовдосконалення в умовах педагогічної практики.

На цьому етапі запропоновані такі реалізаційні блоки : I - проектування музично-творчих досягнень; II - володіння методикою самовдосконалення; III - імпровізаційні здобутки.

Експериментальна методика цього етапу передбачала таке: кожний студент повинен був самостійно зпроектувати програму своїх виступів, продемонструвати у власному виконанні власні імпровізаційні досягнення щодо самовдосконалення у вигляді продукту творчості. Якісним показником даного етапу було уміння застосовувати вокальні уміння як засіб музично-естетичного виховання та розвитку школярів. Подекди були застосовані і інші музично-творчі досягнення (написання музики, текстів, сценаріїв).

Під час педагогічної практики студенти виконували завдання, які сприяли актуалізації, узагальненню та поглибленню теоретичних знань щодо самовдосконалення та практичних умінь і навичок щодо опанування технологією самовдосконалення: вивчення досвіду застосування вчителями методів самовдосконалення; проведення занотовування власних спостережень, у яких аналізувалися результати навчально-виховної діяльності, визначалися бажані зміни та перспективи самовдосконалення; діагностування особливостей самовдосконалення, як результат впливовості різних методик та педагога, розробка та здійснення стратегії і тактики у взаємовідносинах студентів та викладачів; проведення уроків та позакласної виховної роботи на високо результативному рівні.

У межах педагогічної практики проводилися тематичні музичні заходи, які пропонувались у вигляді презентацій власних музичних композицій. На наше переконання процес виступу перед слухацькою аудиторією має багато спільного з безпосередньо викладацькою діяльністю вчителя музики.

По-перше, виконання музичних творів є одним із завдань майбутнього фахівця.

По-друге, концертно-виконавська діяльність студентів пов'язана із низкою взаємообумовлених явищ, а саме:

- подолання надмірного хвилювання; оволодіння множинними фаховими компетенціями;

- оволодіння міцною виконавською технікою;

- опанування емоційно-образною сферою виконання та винайдення власної емоційної драматургії у здійсненні відповідних дій;
- встановлення контакту із слухацькою аудиторією та інші.

Концертно-виконавська діяльність, на нашу думку, є дієвим засобом самовдосконалення майбутнього вчителя музики, який допомагає студентові звільнитися від сором'язливості, сприяє знаходженню певної психофізичної свободи. Концертно-виконавська діяльність також дає можливість студентові відчутти на собі певну міру відповідальності: перед публікою, адже, виступаючи як виконавець, майбутній учитель є носієм своєї рідної виконавської культури; перед іншим ансамблем, якщо він є, партнером в процесі виконання музичних творів, співтворчість із ним веде до успіху в концертному виступі; перед викладачем, оскільки студент-виконавець є продовжувачем його „школи”; перед самим собою, т. б. намагання – зробити все, щоб повністю реалізувати власні здібності й здобутки.

Таким чином, цей етап дозволив підсумувати всю роботу на попередніх етапах, адже для досягнення високого рівня студенти повинні активізувати усі отримані ними знання та продемонструвати володіння методикою самовдосконалення.

Для українських студентів самопрезентаційні уміння проявились у самостійному концертному виконанні творів перед слухацькою аудиторією, школярами класів, у яких проходила педагогічна практика.

Для китайських студентів було запропоновано інше завдання, яке було пов'язано із створенням самостійного проекту музично-вокальної композиції та власним його виконанням перед аудиторією школярів. Наголосимо, що у розділі 1.4 та матеріалах інших підрозділів ми торкнулися питання щодо стихійного самовдосконалення майбутніх вчителів музики на їх власний розсуд, яке не завжди позитивно впливало на культурно-освітні зміни у їх самовдосконаленні, оскільки молодь піддавалася негативному впливу загального соціального впливу, у тому числі псевдо музичному.

У зв'язку з цим нами було запропоновано студентам створити свій проект музично-вокальної композиції, або обрати із тих, які їм подобаються із виконуваних у Китаї, вивчити її та презентувати перед слухацькою аудиторією.



Рисунок 3.5. Формувальна робота третього етапу

Таким чином, ворчі завдання були запропоновані такі:

- створити самостійно власний проект з огляду на досягнуті імпровізаційні вміння, презентувати адаптивні можливості у нових освітніх та концертних обставинах, продемонструвати винайдення шляхів подолання небажаних проявів навчання в умовах опанування необхідним освітнім тезаурусом у сучасних освітніх умовах країни, у якій вони навчаються;

- у разі відсутності здібності до складної творчої роботи, пропонувалося винайти в реперуарі музичних програм, які звучати в ефірі Китаю ті, які відповідали б високим стандартам самовиразу, на переконання студентів, та опанувати цими музичними композиціями.

Після показу власних музично-вокальних проєктів та обраних з числа популярних у Китаї відбувались обговорення в групах студентів їх художньо-естетичного значення, культуровідповідності двом країнам, Україні та Китаю, самобутності виконання, оскільки за психологічною концепцією самоактуалізації кожний студент мав би проявити свій вільний вибір (відносно вільний, у межах навчальних можливостей, керуючись самооцінкою музично-виконавських здібностей, своїх технічних досягнень, культурно-освітньої значущості виконуваних музичних творів для обраної аудиторії).

Результати виконання таких самостійних проєктів засвідчили загальний високий рівень самовдосконалених фахових можливостей майбутніх учителів музики, цей етап формувального експерименту був спрямований на удосконалення четвертого компоненту визначеної структури самовдосконалення – фахово-реалізаційного, який поєднав у собі перші три. Опанування цим компонентом студенти продемонстрували рівень їх сформованості та розкрили загальну картину експериментальних досягнень та прорахунків.

### **3.3. Результати експериментальної методики та перевірка її ефективності**

Вірогідність результатів експериментальної роботи було засвідчено результатами математичного обчислювання. За підсумками останнього етапу можна зробити такі висновки, що самореалізаційні можливості та прояви у експериментальних групах студентів засвідчили позитивну динаміку, очікувані фахові зрушення, розвивальний характер розкриття здібностей стосовно самовдосконалення майбутньої учителів у процесі підготовки, що підтверджує припущення щодо можливості підвищити рівень цієї якості фахівця. В таблиці 3.7 нами були зафіксовані отримані результати за

четвертим визначеним критерієм – ступінь новаторства самоактуалізованої методики. Ми подаємо результати по двох групах, китайській та українській, оскільки, як було визначено за допомогою теста Кеттелла, обидві групи мають майже однакові психологічні якості, що дало нам можливість застосовувати однакову методику самовдосконалення для студентів різних національностей.

Таблиця 3.9

**Результати самовдосконалення за четвертим критерієм – ступінь новаторства самоактуалізованої методики**

Експериментальні групи (ЕГ)	Рівні вираження показників за 4 критерієм ЕГ (%)					
	Низький		Середній		Високий	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Українська	28,8	19,1	39,8	27,1	31,4	53,8
Китайська	27,5	18,2	40,7	27,7	31,8	54,1
<i>Загальний результат</i>	<b>28,2</b>	<b>18,7</b>	<b>40,3</b>	<b>27,4</b>	<b>31,5</b>	<b>53,9</b>

Таким чином, на останньому етапі обидві групи показали позитивну динаміку щодо самовдосконалення. Ми можемо їх порівняти у власному вияві самовдосконалення кожним студентом, оскільки останні завдання були однорідні за змістом та витратою фахових ресурсів.

Таблиця 3.9

**Розподіл студентів за рівнями самовдосконалення згідно компонентної структури**

Компоненти ЕГ (69)	Рівні сформованості					
	Високий		Середній		Низький	
	Кільк. осіб	%	Кільк. осіб	%	Кільк. осіб	%

Потребово-мотиваційний	25	36,2	33	47,9	11	15,9
Когнітивно-емоційний	32	46,4	26	37,7	11	16,1
Культурно-освітній	23	33,3	38	55	8	11,7
Фахово-реалізаційний	19	27,5	38	55	12	17,5

Для унаочнення результати відображені на гістограмі (див. рис. 3. 6).

Отримані результати засвідчили, що не всі визначені компоненти структури самовдосконалення сформувались однаково. Натомість ефективність їх підтверджують дані, які констатують, що переважна більшість студентів експериментальної групи досягла бажаних результатів і розмістилась на вищому та середньому рівнях – три чверті загальної кількості студентів експериментальної групи, а менше чверті загальної кількості осіб залишились на низькому рівні. Так, перший компонент, потребово-мотиваційний, у сумі двох рівнів (вищого та середнього) 84,1 % майбутніх учителів музики продемонстрували досягнення власних самовдосконалюваних результатів. Ми вважаємо, що такий результат є показником кропіткої та впевненої діяльності педагогів та їх студентів

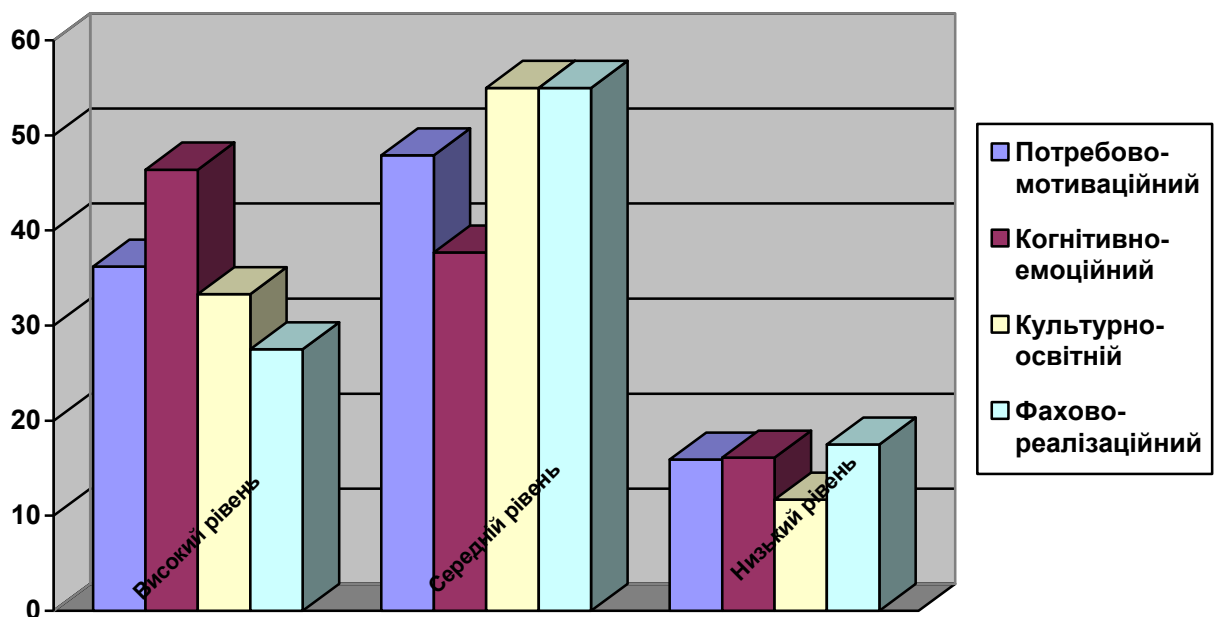


Рисунок 3.6. Розподіл студентів за рівнями самовдосконалення згідно компонентної структури



у межах навчальної діяльності. Другий компонент, когнітивно-емоційний, також відбувся успішніше, його сумарний результат – 84,1 %. Це пояснюється тим, що цей компонент є природним у фаховій діяльності вчителів музики, тому і формувався ефективніше. Третій компонент, культурно-освітній, вдосконалився по сумі двох рівнів з результатом – 88,3 %, що підтверджує налаштованість фаху майбутнього вчителя музики на культурно-освітню діяльність і є основною складовою фаху майбутнього вчителя музики. Що стосується четвертого, фахово-реалізаційного, компонента, то його результат – 82,5 % (по сумі результатів вищого та середнього рівнів) свідчить про те, що справа самовдосконалення на етапі самореалізації особи є дуже складним процесом і не всім учасникам експериментальної групи вдалось продемонструвати високий рівень самовдосконалення. Цей результат не заперечує факту набуття високих результатів з цього компоненту, проте цей результат не став найвищим у порівнянні із рештою. Та для статистичних даних ми отримали ефективне зрушення у порівнянні із результатами до проведення експерименту.

*Таблиця 3. 10*

**Порівняльна таблиця стану самовдосконалення майбутніх вчителів музики експериментальної групи у процесі фахової підготовки**

Критерії	Рівні вираження критеріїв					
	Низький		Середній		Високий	
	До експерименту (%)	Після експерименту (%)	До експерименту (%)	Після експерименту (%)	До експерименту (%)	Після експерименту (%)
1. Ступінь усвідомленості власних мотивів фахової діяльності	29,8	8,8	43,1	25,9	27,07	65,3
2. Рівень власної емоційно-рефлексивної значущості	40,5	18,7	19,1	39	40,4	42,3
3. Міра внутрішньої фахової						

самовизначеності	43,1	17,9	38,9	28	29,8	43,2
4. Ступінь новаторства самоактуалізованої методики	28,2	18,7	40,3	27,4	31,5	53,9

З метою узагальнення формувального експерименту, а також його унаочнення, ми відобразили показники початкового й завершального етапу дослідження у порівняльній таблиці та на гістограмі і діаграмі (див. табл. 3.10 та рис. 3.7, 3.8). Ці дані були отримані нами від студентів експериментальної групи у ході проведеної експериментальної роботи.

Для узагальнення даних, отриманих у експериментальній роботі, ми підсумували кількісні показники (кількість отриманих балів по всіх показниках) студентами обох груп, КГ та ЕГ та зробили аналіз розходжень за середнім арифметичним.

Так, середнє арифметичне було нами вираховано за формулою :  $x = \frac{\sum x_i}{n}$

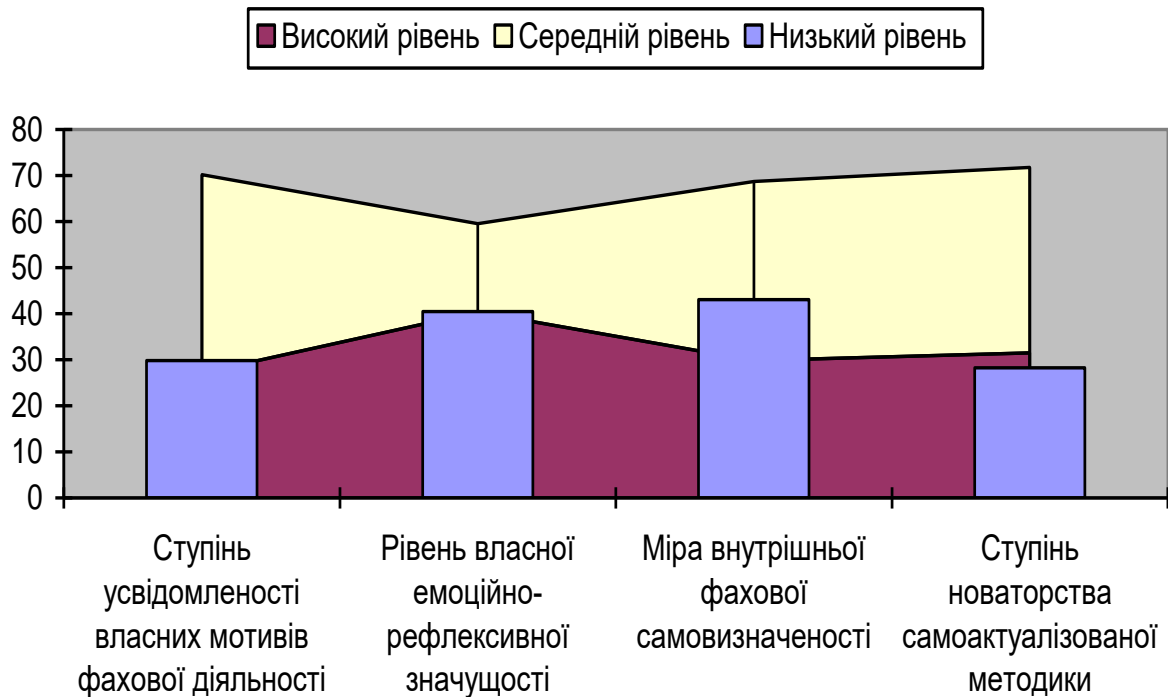


Рисунок 3.7. Гістограма та діаграма початкового стану самовдосконалення майбутніх учителів музики ЕГ у процесі фахової підготовки

Де  $n$  - об'єм вибірки;  $x_i$  - варіанти вибірки;  $\sum x_i$  - значення суми числа  $x_i$ , де індекс  $i$  (порядковий номер) чисел, що додаються пробігає значення від 1 до  $n$  (1, 2, 3...,  $n$ ).

Було здійснено перевірку вірогідності отриманих результатів за допомогою статистичного критерію Фішера ( $\varphi$ ). Застосування цього критерію дозволило оцінити ймовірність відмінностей між двома вибірками.

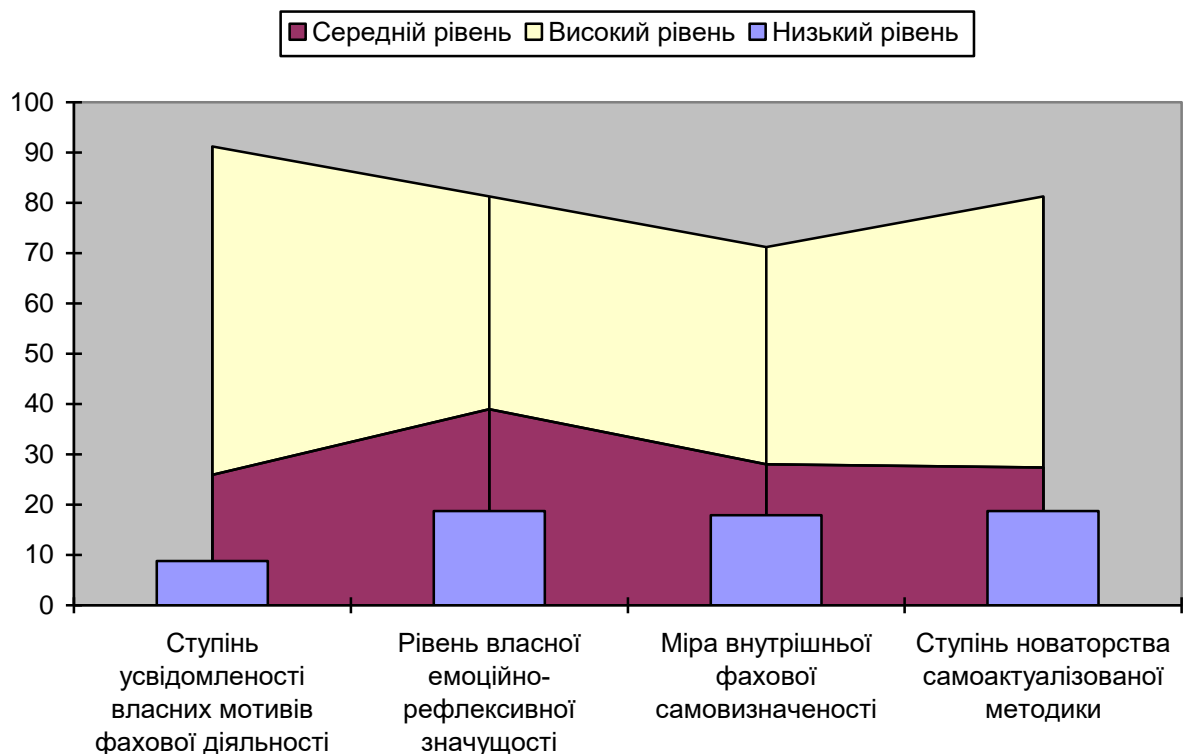
Для гіпотези за допомогою критерію Фішера показники успішного оволодіння технологією самовдосконалення ми перевели у відсотки.

$$\text{Емпіричне значення } \varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

де  $\varphi_1$  - кут, що відповідає більшій відсотковій частці;

$\varphi_2$  - кут, який відповідає меншій відсотковій частці;

$n_1, n_2$  - кількість студентів в експериментальній групі ( $n_1 = n_2$ ).



*Рисунок 3.8.* Гістограма та діаграма показників стану самовдосконалення майбутніх вчителів музики експериментальної групи у процесі фахової підготовки в результаті проведеної експериментальної роботи

У цьому випадку:

$$\varphi_{\text{дв}}^* = (1,911 - 1,353) \cdot \sqrt{\frac{69 \cdot 69}{69 + 69}} = 2,82$$

За таблицею критичних значень визначено критичні значення обчислювального критерію  $\varphi^*$ , які відповідають прийнятим у психології рівням статистичної значущості:

$$\varphi_{\text{дв}}^* = \begin{cases} 1,64 & (\delta \leq 0,05) \\ 2,82 & (\delta \leq 0,01) \end{cases}$$

Очевидним є те, що  $\varphi_{\text{емп}}^* > \varphi_{\text{кр}}^*$ .

Для наочності побудуємо “вісь значущості” (рис. 3.6).

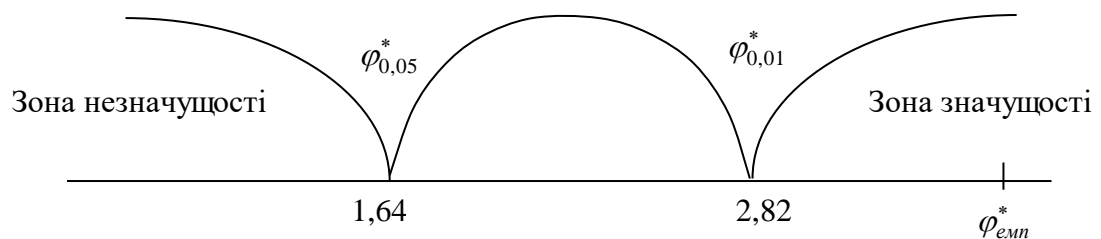


Рисунок 3.9. Схема розташування емпіричних значень за критерієм Фішера на вісі значущості

Емпіричне значення за критерієм Фішера, яке було одержане нами, потрапило у зону значущості, яка розташована на рівні  $p \leq 0,01$ . На цій підставі прийнято альтернативне припущення для цього критерію, що означає, що частина студентів експериментальної групи в високим рівнем вправності стосовно самовдосконалення за відповідними показниками критеріїв наприкінці формульованого експерименту є більшою, ніж частина в експериментальній групі на початку експерименту. Ці відмінності є достовірними та зумовлені ефективністю впровадженої методики та розробленої моделі самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі їх фахової підготовки.

Узагальнення результатів за методами математичої статистики дали можливість зробити висновки, що методика самовдосконалення у процесі фахового навчання, яка була запропонована нами, є ефективною, забезпечує прогресивну динаміку самовдосконалення на шляху фахового зростання майбутніх вчителів музики. Застосування декількох різноманітних методик математичної статистики забезпечили вірогідність отриманих даних та можливість їх перенесення на загальну сукупність.

### **Висновки до третього розділу.**

Експериментальна робота засвідчила правильність запропонованої методики, вирішення поставлених задач та дозволила зробити такі **висновки**:

1. Діагностика стану самовдосконалення фахівців у сучасних освітніх умовах довела, що часто респонденти не розрізняють сутність схожих, але не однозначних понять, а саме : самостійну роботу, під час якої можна відпрацювати необхідні навички та уміння, та окрему діяльність щодо розвитку потенціалу кожної особистості, який передбачає необхідну мотивацію до самовдосконалення, зацікавленість у самонавчанні та саморозвитку, опануванні умінь професійно виконувати свою роботу, постійно удосконалювати її результативність у майбутній фаховій діяльності.

2. На кожному етапі впровадження методики самовдосконалення майбутнього вчителя музики відбувалося вдосконалення конкретного компоненту структури самовдосконалення, з кожним етапом ускладнювались завдання та додавались завдання на вдосконалення наступного компоненту.

Після виконання завдань проводились контрольні зрізи через виконання психодіагностичних тестів або виконання контрольних завдань. У результаті цього можна стверджувати, що вокальні уміння та навички підлягають самовдосконаленню за умов використання відповідної методики самовдосконалювання та педагогічному втручанню у процес навчання. Це

знімає зайву напругу у разі стихійних непередбачуваних соціально-культурних впливів поза навчальною діяльністю студентів.

3. Було встановлено, що ефективніше самовдосконалення відбувається за таких *педагогічних умов*: - спонукання позитивного ставлення до самовдосконалення на шляху до самоактуалізації; - забезпечення пріоритету самостійно-творчої музично-навчальної діяльності та вільного вибору щодо актуалізації власного потенціалу; - забезпечення психолого-педагогічною інформацією щодо змісту самовдосконалення та відповідних технік рефлексії; - стимулювання студентів до набуття інтелектуально-емоційного досвіду та особистісного зростання (від курсу до курсу); - заохочення до самостійної проективної діяльності та створення власної музично-педагогічної інтерпретації уроків музики; - цілеспрямований педагогічний вплив на самореалізаційну адаптацію майбутніх учителів музики на засадах постійної самооцінної діяльності (відповідні психологічні тести).

4. У результаті самовдосконалюючої методики, яка складалась із психодіагностичних тестів, музично-вокальних вправ, педагогічних завдань, інших методів педагогічного впливу, студенти експериментальної групи зуміли досягти високого рівня самовдосконалення та ефективніше досягти поставленої мети на шляху до самореалізації у власній фаховій діяльності. Аналіз отриманих даних довів значне позитивне зрушення у експериментальній групі у порівнянні з контрольною.

5. Констатуючий експеримент уможливив висновок про те, що проблема самовдосконалення є актуальною для майбутніх вчителів музики, значна кількість студентів займається такою діяльністю, натомість їх зусилля є стихійними, а тому потребують фахового втручання у цей процес з боку педагогів у навчальній роботі.

Для отримання вірогідних значень нами було застосовано декілька методів математичної статистики, що дозволило підтвердити ефективність запропонованої методики. За кожним з показників відповідних критеріїв

було підсумовано кількісні значення та виявлені кінцеві результати, які указують на високий рівень сформованості самовдосконалення майбутніх учителів музики.

Так, перший компонент, потребово-мотиваційний, сформувався по сумі двох рівнів (вищого та середнього) до 84,1 %. Другий компонент, когнітивно-емоційний, відбувся успішніше, його сумарний результат – 84,1 %. Третій компонент, культурно-освітній, вдосконалився по сумі двох рівнів з результатом – 88,3 %, що підтверджує налаштованість фаху майбутнього вчителя музики на культурно-освітню діяльність і є основною складовою фаху майбутнього вчителя музики. Що стосується четвертого, фахово-реалізаційного, компонента, то його результат – 82,5 % (по сумі результатів вищого та середнього рівнів) свідчить про те, що справа самовдосконалення на етапі самореалізації особи є дуже складним процесом і не всім учасникам експериментальної групи вдалось продемонструвати високий рівень самовдосконалення. Цей результат не заперечує факту набуття високих результатів з цього компоненту, проте цей результат не став найвищим у порівнянні із рештою.

Статистичні дані після експерименту засвідчили отримання ефективного зрушення у порівнянні із результатами до проведення експерименту.

Отримані практичні дослідницькі результати були висвітлені у таких авторських публікаціях: [46; 156; 162; 163; 165; 166].

## ВИСНОВКИ

Результати дослідження засвідчили досягнення поставленої мети, вирішення поставлених задач, підтвердили гіпотезу та дозволили зробити наступні загальні **висновки** :

1. Аналіз науково-теоретичної та методичної літератури з обраної проблеми дозволив визначити сутність «самовдосконалення» як наукової категорії, узагальнити різні наукові погляди на її зміст. Встановлено, що розгляд теоретичної сутності обраного феномену можливий лише з урахуванням теоретичних висновків психології. Самовдосконалення містить у своєму змісті такі складові як вільність вибору власного напрямку щодо самостійної підготовки у процесі фахового зростання, урахування відповідних спеціальних здібностей та умов розкриття потенційних можливостей в умовах фахової підготовки, адекватність власної рефлексії щодо свого розвитку, прагнення досягти високого рівня самовдосконалення на шляху до фахової самореалізації.

2. Були винайдені наукові напрямки та теоретичні підходи щодо обґрунтування ключових понять дослідження. Серед них: феноменологічний, синергетичний, культурологічний та аксіологічний. *Самовдосконалення майбутнього вчителя музики ми розуміємо як здатність до самореалізації, самостійного визначення кожною індивідуальністю напрямків вільно зпроектованого власного фахового зростання з огляду на індивідуальні потенційні можливості, усвідомлену мотивацію та освітню мету і процес ефективного формування та розвитку відповідних самобутніх досягнень.*

3. У процесі дослідження встановлено, що сучасні освітні тенденції розвиваються в умовах інтерактивного навчання, яке вносить освітні та організаційні корективи у потребово-мотиваційну сферу студентів, їх власні проекти фахового зростання та реформує адаптивні можливості кожного студента у зв'язку з умовами навчання в інших країнах.



4. Узагальнені історично усталені та сучасні методичні досягнення зі самовдосконалення щодо вокального навчання в контексті музичної освіти. Розглянуті та проаналізовані особливості та специфічні погляди на методiku навчання з вокалу європейських та китайських авторів, розглянуті їх навчально-адаптивні можливості та імпрровізаційні методи. Було усвідомлено основну суперечність щодо самовдосконалення молоді у сучасних умовах освітньої інтерсуб'єктної взаємодії, яка полягає у поширенні стихійного процесу самовдосконалення, у тому числі серед майбутніх учителів музики.

5. На підставі обґрунтованих у першому розділі наукових підходів, теоретичних положень з психології та педагогіки, загальнонаукових і педагогічних принципів, визначеної структури змісту самовдосконалення як наукового феномену, було розроблено організаційно-методичне забезпечення самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки. Визначено структуру процесу самовдосконалення студентів, розроблено критерії та їх показники, які було узгоджено з визначеними у розділі 1 компонентами змісту самовдосконалення. Їх структурна узгодженість корелюється з критеріями. До структури феномену «самовдосконалення» майбутнього вчителя музики, ґрунтуючись на визначених науково-теоретичних підходах, методологічних принципах, відповідних умовах загальнонаукового пізнання щодо самовдосконалення, які були встановлені у попередніх розділах (1.1 та 1.2.), нами віднесено такі розроблені **критерії** : - *ступінь усвідомленості власних мотивів музично-викладацької (фахової) діяльності* з показниками: міра сформованості мотивації щодо самоактуалізації, ступінь усвідомлення власної самоцінності, рівень цілеспрямованості саморозвитку, які стосуються першого, **потребово-мотиваційного компоненту**; - *рівень власної емоційно-рефлексивної значущості* з показниками: усвідомлена рефлексія, самопізнання; емоційна активність та самооцінна адекватність, що віднесені до другого, **когнітивно-емоційного компоненту**; - *міра внутрішньої фахової самовизначеності* з

показниками: безперервна музично-педагогічна самоосвіта, загально-культурна самовизначеність, інтерактивна фахова само ідентифікація – до третього, *культурно-освітнього компоненту*; - *ступінь новаторства самоактуалізованої методики* з показниками : адаптивні музично-педагогічні здібності, розвинуті інтерпретаційні музично-виконавські можливості, креативно-педагогічна самобутність до четвертого, *фахово-реалізаційного компоненту*. Усі визначені компоненти – взаємообумовлені у розкритті сутності самовдосконалення майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки.

6. Узагальненими *педагогічними умовами*, які сприяли позитивному зрушенню самовдосконалюваної діяльності нами визначено: - спонукання позитивного ставлення до самовдосконалення на шляху до самоактуалізації; - забезпечення пріоритету самостійно-творчої музично-навчальної діяльності та вільного вибору щодо актуалізації власного потенціалу; - забезпечення психолого-педагогічною інформацією щодо змісту самовдосконалення та відповідних технік рефлексії; - стимулювання студентів до набуття інтелектуально-емоційного досвіду та особистісного зростання (від курсу до курсу); - заохочення до самостійної проективної діяльності та створення власної музично-педагогічної інтерпретації уроків музики; - цілеспрямований педагогічний вплив на самореалізаційну адаптацію майбутніх учителів музики на засадах постійної самооцінної діяльності (відповідні психологічні тести).

7. Аналіз експериментальних даних довів, що у процесі самовдосконалення студенти експериментальної групи продемонстрували зростання показників по всіх критеріях, що підтверджено методами математичної статистики (за методом кутового відхилення Фішера та за формулою середнього арифметичного). Так, потребово-мотиваційний компонент сформувався по сумі вищого та середнього рівнів до 84,1 відсотка. Когнітивно-емоційний компонент відбувся успішніше з

результатом – 84,1 відсотка. Культурно-освітній компонент вдосконалився по сумі двох рівнів до 88,3 відсотків, що підтверджує налаштованість фаху майбутнього вчителя музики на культурно-освітню діяльність і є основною складовою фаху майбутнього вчителя музики. Фахово-реалізаційний компонент з результатом 82,5 відсотки (за сумою результатів вищого та середнього рівнів) свідчить про складність процесу само вдосконаленості. Цей результат теж засвідчує факт набуття високих досягнень з цього компоненту.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальший науковий пошук може бути продовжено у таких напрямках: визначення шляхів самореалізації студентів із різними психологічними можливостями, проявом різного темпераменту; дослідження процесів самовдосконалення осіб з низьким музично фаховим потенціалом.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абдугулов М.А. Естетичне самовиховання майбутнього вчителя музики в системі професійної підготовки: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01. / М.А. Абдугулов. – К.: 1994. – 20 с.
2. Абдуллін Е. Б. Музична педагогіка (теорія музичної освіти) : підручник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Е. Д. Абдуллін, О. В. Ніколаєва; пер. з рос. В. В. Текучев. – 2-е вид. випр. і доп. – К.: Вид-во УНП імені М.П. Драгоманова, 2012. – 273 с.
3. Адамів Г.С. Формування у студентів педагогічних училищ пізнавальної самостійності (на матеріалі вивчення психолого-педагогічних дисциплін) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 : Теорія і методика професійної освіти / Г. С. Адамів. – Київ, 2002. – 21 с.
1. Ананьев Б.Г. Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека / Б.Г.Ананьев // Избранные психологические труды в 2-х томах / Под ред. А.А. Бодалева и др. – Т.2. – М. : Педагогика, 1980.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г.Ананьев. – Л.: ЛГУ, 1969. – 340 с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. –М.: МГУ, 1980. – 416 с.
4. Антонова И.В. Проблемы личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии / И.В. Антонова // Вопр. психологи. – 1996. – № 1. – С. 131–143.
5. Антонюк В.Г. Постановка голосу: навчальний посібник для студентів вищих муз. навч. закладів / В.Г. Антонюк. – К.: Українська ідея, 2000. – 68 с.
6. Антонюк Валентина. Українська вокальна школа : етнокультурологічний аспект : Монографія. – Видання друге, перероблене і доповнене / Валентина Антонюк. – К.: Українська ідея, 2001. – 144 с.

7. Арановский М.Г. Что такое музыка / М.Г. Арановский. – М., 1962.
8. Арчажникова Л.Г. Теоретические основы профессионально-педагогической подготовки учителя музыки: автореф. дис. ... на соиск. ученой степени доктора пед. наук /Лариса Григорьевна Арчажникова. – М., 1986. – 36 с.
9. Асафьев Б. В. Речевая интонация. – М.-Л.: Музыка,1965.
- 10.Баженова Л.В. Самоосвіта в контексті безперервної науково-методичної підготовки учителя у системі підвищення кваліфікації // Проблеми сучасної пед. освіти: зб. стат. / Крим. держ. гуманіт. ін-т. // Л.В. Баженова. – К., 2003. – Вип. 5. – С. 22 – 27.
- 11.Байдан самопознание как компонент педагогической подготовки будущих учителей // Наук. вісник ПДПУ ім. К.Д. Ушинського (зб. наук. праць). – Вип. 10. – Ч. 1. – Одеса: ПДПУ, 2002. – С. 26 – 29.
- 12.Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство / Л.А. Баренбойм. – Л.: Музыка, 1974.
- 13.Барсова Ю. А. Практические советы обучающимся пению. – Л.: Музыка, 1968. – 190 с.
- 14.Барсова Л. Г. Сольное пение : термины и понятия /Л.Г. Барсова. – СПб. : Изд-во СПбГАТИ, 2009. – 128 с.
- 15.Бенера В. Є. Формування пізнавальної самостійності в майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів засобами інтелектуальної гри : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. Є. Бенера. – Київ, 2003. – 20 с.
- 16.Бердяев Н.А. Самопознание: опыт философской автобиографии / Н.А. Бердяев. – М.: Книга, 1991. – 446 с.
- 17.Берхин Н. Б. Общие проблемы психологии искусства // Н.Б. Берхин. – М.: Знание,1981. – 64 с.
18. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 95 с.

19. Бірюкова Л.А. Психолого-педагогічні умови підготовки керівника хору в системі вищої музично-педагогічної освіти / Бірюкова Л.А : автореф. дис... на здобуття вченого ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 : Теорія та методика музичного навчання. – К., 2007. – 19 с.
20. Битинас Б. П. Введение в психологию самовоспитания / Б.П. Битинас. – М. : ART+N : Фонд духов. и нравств. воспитания, 1996. – 135 с.
21. Битянова Н.Р. Проблема саморазвития личности в психологии : Аналитический обзор / Н.Р. Битянова. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т : Флинта, 1998. – 48 с.
22. Благой Д.Д. О музыке... вне музыки / Д. Д. Благой // Советская музыка. – 1972. – № 5. – С. 64 – 66.
23. Богатырев П.Г. Традиция и импровизация в народном творчестве / П.Г. Богатырев.- М.: Искусство, 1971.
24. Бочар И. В. Формирование социальной активности будущего учителя музыки средствами музыкально-эстетического самообразования: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / И. В. Бочар. – Ташкент, 1987. – 16 с. (Ташкен. Гос. Пед. ин-т имени Низами).
25. Брушлинский А. В. Проблемы психологи субъекта / А. В. Брушлинский. – М. :Институт психологи РАН, 1994. – 109 с.
26. Бурно М. Е. Терапия творческим самовыражением / М.Е. Бурно. – М. : Медицина, 1989. – 302 с.
27. Ван шан ху. Чувства и мышление в вокальной музыке / Ван шан ху. – В.: Музыка, 2008. – 178 с.
28. Василевич В. Самоконтроль та самовдосконалення у формуванні професійних якостей майбутнього фахівця // Вересень. – 2003. – № 4 (26). – С. 28 – 63.
29. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – К. : Ірпінь : ВТ «Перун», 2001. – 1440 с.

30. Вишневський М.И. Введение в философию образования / М.И. Вишневський. – Могилев, Могилев. гос.ун-т. – 2002. – 160 с.].
31. Вишнякова Н.Ф. Креативная акмеология. Психология высшего образования : монографія в 2 т. / Н.Ф. Вишнякова; узд.2-е доп.и перераб. – Минск : Дэбор, 1999. – 2 т. – 300 с.
32. Вяткин Л.Г. Организация самостоятельного умственного труда студентов как важный фактор мотивации учения / Л.Г. Вяткин // Формирование внутренних стимулов учения у студентов : тезисы докладов, часть I. – Саратов : изд-во Саратовского ун-та, 1991. – С. 79-82.
33. Гавриленко Л.М. Методика формування основ вокальної культури молодших школярів у школах мистецтв : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Л.М. Гавриленко. – К., 2010. – 20 с.
34. Гегель Г.Ф. Философия религии : в 2-х т. / Г.Ф. Гегель; отв. ред. А.В. Гулыга; пер. с нем. М.И. Левиной. – М.: Мысль, 1976. – 1 т. – 532 с.
35. Гегель В.Ф. Энциклопедия философских наук / В.Ф. Гегель. – Т.1.– М.: Мысль, 1975. – 452 с.
36. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Гессен, С.И. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 447 с.
37. Глазырина Е.Ю. Музыка в четвертом измерении : Вопросы методологии, теории и методики музыкального обучения и воспитания школьников / Е.Ю. Глазырина. – М. : Искусство в школе, 2001. – 372 с.
38. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
39. Гончаренко С.У. Методика як наука / С.У. Гончаренко. – Хмельницький : Вид-во ХГПІК. – 2000. – 30 с.
40. Горбенко О.Б. Формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки: Автореф. дис.. ... канд. пед. наук: 13.00.04 : теорія і методика професійної освіти. – Кіровоград,

2010. – 20 с.

41. Гречаник Н.І. Методична підготовка студентів педагогічних університетів до творчої самореалізації в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія та методика музичної освіти / Н.І. Гречаник. – Київ, 2012. – 20 с.

42. Гузій Н.В. Педагогічний імідж і професійна культура вчителя / Н.В. Гузій // творча особистість вчителя : проблеми теорії і практики : зб. наук. праць [ред. кол.: Н.В. Гузій (відп. ред.) та ін.] – К.: УДПУ, 1997. – С. 28 – 31.

43. Гуляева Е. Г. Педагогические условия самореализации подростков в коллективной исполнительской деятельности : монография / Гуляева Е.Г. – Минск : Бестпринт, 2006. – 172 с.

44. Гуляева Е. Г. Педагогические условия самореализации подростков в хоровой исполнительской деятельности : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук : 13.00.02 / Гуляева Е. Г.; Моск. гос. открытый пед. ун-т. – М., 2006. – 24 с.

45. Гуо Хен Цей. Молодежь. Психическое самосовершенствование. – С.: Психология, 2000. – 449 с.

46. Гуральник Наталія. Особливості китайської вокальної школи / Наталія Гуральник, Сяо Юй Цюй // Мистецтво та освіта: наук.-методич. журнал. – № 3 (57). – 2010. – С. 6 – 7.

47. Гуральник Н.П. Науково-педагогічна школа піаністів у теорії та практиці музичної освіти і виховання : навч.-методичний посібн. для вищих освітніх закладів / Н.П. Гуральник. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – 276 с.

48. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х т. / В. И. Даль. – М. : Рус. язык, 1978–1980. – Т.2. – 1979. – 779 с.

49. Деркач А.А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований / А.А. Деркач. – М.: РАГС, 2000. – 392 с.

50. Дзундза А. І. Виховання потягу до самовдосконалення у майбутнього



педагога // Наукові записки Ніжинського держ. пед. ун-ту ім. М. В. Гоголя / А. І. Дзундза, Н. М. Лосева. Психолого-педагогічні науки, 2002. – № 4. – Ч. 2. – С. 153 – 155.

51. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики / Л.Б. Дмитриев. – М.: Музыка, 2007. – 368 с., нот, ил.

52. Дмитрук Н.Г. Творческие самостоятельные работы как условие самореализации личности учащегося : дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.Г. Дмитрук. – М., 2005. – 172 с.

53. Єременко О.В. Теорія і методика підготовки магістрів музичноо мистецтва в педагогічних університетах : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Ольга Володимирівна Єременко.– НПУ ім. М.П. Драгоманова.– 2010. – 502 с.

54. Жадько В.О. Исторична пам'ять в розвитку духовності особистості (соціально-філософський аспект)[монографія] / Віктор Олексійович Жадько. – К.: Ніка – Прінт, 2006. – 480 с.

55. Жак-Далькроз Э. Ритм. – М.: Классика – XXI, 2008. – 248 с.

56. Ждан Цен Син. Современная психология. – Ш., 1994. – 273 с.

57. Жданович А.А. Профессиональное самоопределение личности. Теоретические подходы / А.А. Жданович, А.М.Кухарчук // Актуальные проблемы профориентации и профадаптации : сб. науч. ст. ; под. науч. ред. А.М. Кухарчук, Л.Ф. Мирзояновой. – Барановичи : БарГУ, 2005. – 132 с. – С. 9 – 13.

58. Жден Мао пин. Вокальное языкознание. – Шан Хай : Шанхайское издательство, 2007. – 330 с.

59. Жуо Бай. Методы самосовершенствования. – Ф.: 2006. – 311с.

60. Завалко К.В. Идеальная модель учителя музыки в структуре самосовершенствования // Личность и музыка: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 19-20 дек. 2005 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. МаксимаТанка // К.В. Завалко. – Мн.: БГПУ, 2005. – С. 246 – 250.

61. Завалко К.В. Методичні засади самовдосконалення майбутнього вчителя

- музики в процесі навчання гри на скрипці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кан. пед.наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / К.В. Завалко. – Київ, 2006. – 20 с.
62. Завалко К. В. Самовдосконалення вчителя музики : теорія та технологія : [монографія] / К. В. Завалко. – Черкаси : Вид-во від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2007. – 274 с.
63. Зайцева А.В. Педагогічні умови творчої самореалізації майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02: теорія та методика музичного навчання / А.В. Зайцева. – К., 2007. – 21 с.
64. Іванов В.Ф. Співацька освіта в Україні XVIII ст./ В.Ф. Іванов. – К.: Муз. Україна, 1997. – 289 с.
65. Ильенков Э.В. Что такое личность? / Э.В.Ильенков // С чего начинается личность. – М. : Политиздат, 1979. – С. 198– 236.
66. Ілініцька Н.С. Організаційно-педагогічні умови музичної самоосвіти та самовиховання старшокласників: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.07./ Н.С. Ілініцька. Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2007. – 21 с.
67. Карташова Ж.Ю. Формування мотивації професійного зростання в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики / Ж.Ю. Карташова // Проблеми сучасної психології: зб. наук.праць КНПУ імені Івана Огієнка, Інституту психології умені Г.С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський : Аксіома. -2011. Вип. 14. – С. 246-256.
68. Кашлев С.С. Интерактивные методы обучения педагогике : учеб. пособие / Кашлев С.С. – Минск : Выш. шк., 2004. – 176 с.
69. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
70. Князева Е.Н. Основания синергетики : режимы с обострением,

- самоорганізація, темпомири / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов – СПб. : Алетейя, 2002. – 414 с.
- 71.Ковальова А.В. Проблема самореалізації особистості в системі наук про людину // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб. наук. праць – Х.: ХДПУ, 2002. – Вип.17. – С. 43 – 47.
- 72.Кодай З. Избранные статьи. – М.: Музыка, 1983. – 288 с.
- 73.Колесникова И.А. Педагогическая праксеология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, Е.В. Титова. – М.: изд. центр «Академия», 2005. – 251 с.
- 74.Колодуб І. Питання теорії вокального мистецтва / І. Колодуб. – Х.: Промінь, 1995. – 119 с.
- 75.Компаниченко В.Н. Самоорганізація личности – путь к расцвету человечества / В.Н. Компаниченко. – Хабаровск, 1994. – 51 с.
- 76.Кон И. С. В поисках себя : личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
77. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности. Основные сферы жизнедеятельности : дис. на соискание учен. степени доктора психол. наук : 19.00.01 / Л.А.Коростылева. – СПб., 2001. – 398 с.
- 78.Краткий психологический словарь / [сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
- 79.Кузниченко О.В. Формування професійної самосвідомості майбутніх викладачів-музикантів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук.: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.В. Кузниченко. - Луганськ, 2012. – 20 с. . (ДЗ «Луганський Національний університет імені Тараса Шевченка»).
- 80.Кульневич С.В. Педагогика личности от концепций до технологий: учеб.-практич. пособие для учителей и класн. руководителей, студентов, магистрантов и аспирантов пед. учебн. заведений, слушателей ИПК / С.В. Кульневич. – Ростов н/Д.: Творческий центр «Учитель», 2001. – 160 с.

81. Кутузов Б.А. Педагогическое стимулирование творческой самореализации старшеклассников : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук : 13.00.01 / Б.А. Кутузов; Смоленский гос. пед. ун-т. – Смоленск, 2005. – 21 с.
82. Кучменко Е.М. Політологія в схемах та визначеннях : [навч. посіб.] / Е.М. Кучменко, Б.А.Кучменко. – К.: ІПК ДСЗУ, 2011. – 176 с.
83. Левчук Я. М. Масова музика як соціалізуючий чинник молодіжних субкультур України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : спец. 26.00.01 «Теорія та історія культури» / Я. М. Левчук. К. , 2011. – 16 с.
84. Лемов Б.И. Импровизация на уроках сольфеджио / Б.И. Лемов.- Л. : Музыка, 1977.
85. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
86. Лінь Хай. Методичні засади диригентсько-хорової підготовки студентів до роботи в школах Китаю та України: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02: теорія та методика музичного навчання. – К., 2007. – 21 с.
87. Лобанов А.П. Познание и самопознание личности : теорія, практика, діагностика : метод. пособие / А.П.Лобанов, С.И.Коптева, С.М.Стародынова. – Витебск : [б.и.], 1997. – 68 с.
88. Макаренко С. Самопізнання та самовдосконалення як важлива умова професійного зростання вчителя / С. Макаренко // Пед. думка.– К.– 2002.– №1.– С. 71–74.
89. Малинина Е.М. Опыт работы по обучению школьников пению. – М.:Типография изд-ва АПН РСФСР, 1954. –279 с.
90. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Изд-й центр «Академия», 2005. – 256 с.
91. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование. – К.-Донецк, 1994. – 89 с.

92. Мен Шаолан. Общая психология / Мен Шаолан. – П.: Психология, 2003. – 354 с.
93. Менабени А. Г. Методика обучения сольному пению / Менабени А. Г. – М.: Просвещение, 1987. – 230 с.
94. Мерлин В.С. Психология индивидуальности. Избранные психол. труды. Под ред. Е.А. Климова / В.С. Мерлин. – М. : Ин-т практической психологии, Воронеж : МОДЭК, 1996. – 448 с.
95. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал / Л.М. Митина. – М. : Дело, 1994. – 215 с.
96. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2004. – 320 с.
97. Морозов В. Вокальный слух и голос / В.Морозов. – М. : Музыка, 1965. – 240 с.
98. Музичне мистецтво і культура. Науковий вісник ОДМА імені А.В. Нежданової / [Головн. ред. О.В. Сокол]. – Одеса : Друкарський дім, 2009. – Вип. 9. – 360 с.
99. Музичне мистецтво і культура. Науковий вісник ОДМА імені А.В. Нежданової / [Головн. ред. О.В. Сокол]. – Одеса : Друкарський дім, 2009. – Вип. 10. – 436 с.
100. Музыкальное образование в современном мире: диалог времен: сб. стат. по материалам II Международной научн-практ. конф. (10-12 декабря 2009 года). Часть 1 / Ред-сост. М.В.Воротной. – Санкт-Петербург, 2010. – 349 с.
101. Музыкальное образование в современном мире: диалог времен: сб. стат. по материалам II Международной научн-практ. конф. (10-12 декабря 2009 года). Часть 2 / Ред-сост. М.В.Воротной. – Санкт-Петербург, 2010. – 324 с.
102. Найда Ю.М. Методика формування власного стилю викладання музики у студентів вищих навчальних педагогічних закладів [Текст]: метод. рекомендації / Ю.М. Найда. – Хмельницький : ХГПА, 2009. – 27 с.

103. Науковий вісник Національної музичної академії України імені П.І.Чайковського. – Випуск 35. Актуальні проблеми викладання мистецьких дисциплін у вищій школі. Зб. статей. – Київ, 2004. – 292 с.
104. Никитина Е.А. Самореализация школьника в учении (теория и практика) : дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук : 13.00.01 / Е.А.Никитина. Саратов, 2002. – 200 с.
105. Обзорная информация «Профессиональное самоопределение и становление личности при формировании специалиста с высшим образованием» / Под. ред. доктора психол. наук Т.В. Кудрявцева. – М.: Отдел научной информации НИИВШ, 1977. – 52 с.
106. Ожегов С.И. Словарь русского языка: ок. 5700 слов / [под ред. Н.Ю. Шведовой]. – 20 изд., стереотип / С.И. Ожегов. – М.: Рус. яз., 1988. – 750 с.
107. Олексюк. О.М. Музична педагогіка: навч. посіб. /О.М. Олексюк. –К.: КНУКіМ, 2006. -188 с.
108. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін : [монографія]/ В.Ф. Орлов; за заг. ред. І.А. Зязюна. – К.: Наукова думка, 2003. – 276 с.
109. Орф К. Музыка для детей: рус. версия: Т.1/ сост. В.Жилин, О.Леонтьева. – Челябинск: МП1, 2008. – 80 с.
110. Основы викладання мистецьких дисциплін (за заг. ред. докт. пед. наук, професора О.П. Рудницької). – Київ: АТЗТ «Еспрес-об'ява», 1998. – 183 с.
- Оуян Ронхуа. Педагогическая наука / Ронхуа Оуян. – П.: Просвещение, 2007.– 328 с.
- 111.Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
- 112.Педагогика : Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн. : «Соврем. слово», 2005. – 720 с. – С. 510 – 516.
113. Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. вузов и пед. колледж. / [под ред. П.И. Пидкасистого]. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 640 с.

114. Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: зб. матеріалів VI мистецько-педагогічних читань пам'яті професора О.П. Рудницької. – Чернівці: Зелена Буковина, 2010. – 348 с.
115. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; [за ред. І.А. Зязюна]. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
116. Пен Сяо лин. Основные теории вокальной музыки / Пен Сяо лин. – Сон Цин: Сонцинское издательство, 2001. – 175 с.
117. Петрушин В.И. Музыкальная психология : учебн. пособие для студентов и преподавателей. – М. : Академический Проект, 2006. – 400 с. – («Gaudeamus»).
118. Пиличаускас А. Познание музыки как воспитательная проблема. – Вильнюс, 1992. – 196 с.
119. Полякова Е.С. Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки : [монографія] / Е.С. Полякова. – Минск : ИВЦ Минфина, 2009. – 542 с.
120. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2002. – 672 с.
121. Проблеми педагогіки мистецтва. Серія : Музична педагогіка. Мистецтвознавство. – Зб. статей : Вип. 4. – Ялта : РВВ КГУ, 2009. – 112 с.
122. Психология самосознания : хрестоматия / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара : Издательский дом «БахраХ-М», 2003. – 672 с.
123. Райгородский Д.Я. Практическая психодіагностика. Методика и тесты. Учеб. пособ. (редактор-соствитель Д.Я. Райгородский). – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2002. – 672 с.
124. Реброва О.Є. Методологічні основи педагогічної ментальності : культурологічний та професійний аспекти : [монографія]/ О.Є. Реброва. – Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 283 с.
125. Рибалко Л.С. Самореалізація як педагогічна проблема // Педагогіка та

психологія : зб. наук. праць / Л.С. Рибалко. – Х.: ОВС, 2002. – Вип. 20. – С. 59 – 63.

126. Ростовський О. Я. Актуальні проблеми удосконалення дидактичної моделі професійної підготовки вчителя // Проблеми формування сучасного вчителя у вищій педагогічній школі. Наук.-метод. зб. / Упоряд. і заг. ред. Астаф'євої М. М. – Ніжин : НДПУ, 1999. – С. 3 – 9.

127. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973 – 423 с.

128. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька : навч. пос. / О.П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

129. Сегеда Н. Професійне самовдосконалення вчителя музики / Н. Сегеда // Мистецтво і освіта, 2003. – № 1. – С. 2 – 6.

130. Семенова В.В. Качественные методы: введение в гуманистическую социологию: Учебн. пособие для студентов вузов / Ин-т социологии РАН. – М.:Добросвит, 1998.

131. Семиченко В.А. Психологія особистості / В.А. Семиченко. – К.: Видавець Ешке О. М., 2001. – 427 с. Рос. мовою.

132. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека: модульный курс психологии [модуль «Направленность»]/ В.А. Семиченко. – К.: Миллениум, 2004. – 521 с.

133. Сергєєва К.М. Методичні засади професійної самореалізації магістрів музично-педагогічної освіти в процесі інструментальної підготовки: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання» / К.М. Сергєєва. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 20 с.

134. Сидоренко М.В. Методы математической обработки в психологии / М.В.Сидоренко. – СПб. : Речь, 2000. – 350 с.

135. Смайлс С. Саморазвитие умственное, нравственное и практическое / С.Смайлс . – Минск : Універсітэцкае, 2000. – 441 с.



136. Смирнов М. Эмоциональный мир музыки: Исследование. – М.: Музыка, 1990. – 320 с.
137. Социология и общество. Тезисы первого социологического конгресса «Общество и социология: новые реалии и новые идеи». – СПб: Изд-во «Скиф», 2000. – 682 с.
138. Сохор А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки: В 3-х т., Т. 2. – М.: Сов. Композитор, 1982. – 296с.
139. Стахевич О. Основи вокальної педагогіки: Ч.1. Природно наукові теорії сольного співу: курс лекцій: навч. посіб. для студентів диригентсько-хорових фак.-тів муз. і пед. вузів / О. Стахевич. – Суми, 2002. – 91 с.
140. Сухомлинский В.А. Избранные произведения в 5-ти т. / В.А. Сухомлинский. – К. : Рад. школа, 1979.
141. Сыма Цянь. «Трактат о музыке» / Сыма Цянь, Юэ Шу // Исторические записки («Ши цы»). – М.: Наука, 1986. – Т.4. – С.77 – 92.
142. Ткачук О.А. Самоактуализация юношей и девушек с разным уровнем интеллектуального развития : учебно-методическое пособие / О.А.Ткачук. – Минск : ФУАинформ, 2003. – 96 с.
143. Ткачук А.О. Методика формування художньо-образного мислення студентів у процесі вокального навчання: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2010. – 21 с.
144. Глумачний словник-мінімум української мови / укл. Л.О. Ващенко, О. М. Єфімов. – К.: «Довіра», 2001. – 535 с.
145. Тоцька Л.О. Методичні засади удосконалення вокальної підготовки майбутніх учителів музики : автореф. дис... на здобуття вченого ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 : Теорія та методика музичного навчання / Л.О. Тоцька. – Київ, 2010. – 21 с.
146. Фидерягин Е.М. Управление процессом саморазвития личности студент в условиях интегративно-педагогического пространства вуза: дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.М. Фидерягин. – СПб., 2006. –

146 с.

147. Философский энциклопедический словарь. – М. : ИНФА-М., 2007. – 576 с.

148. Фрейджер Р. Личность: теории, эксперименты, упражнения / Р. Фрейджер, Д.Фейдимен. – СПб.: пройм – ЕВРОЗНАК , 2002. – 864 с. (Психологическая энциклопедия).

149. Хьелл Л. Теория личности (Основные положения, исследования и применение)/ Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер Пресс, 1997. – 608 с. (Серия «Мастера психологии»).

150. Хуан Шен. Бихевиоризм / Хуан Шен. – Х.: Психология, 2006. – 288 с.

151. Хентова С. М. Любимая музыка: Популярныe очерки. – К.: Муз. Украина, 1989. – 360 с.

152. Цзіннь Нань. Методичні засади вокального навчання студентів з КНР у системі музично-педагогічної освіти України: автореф. дис. на здобуття вченого ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 – Теорія та методика музичного навчання / Цзіннь Нань. – К., 2009. – 21 с.

153. Цюй Юй Цан. Что такое психология. – П.: Просвещение, 2003. – 389 с.

154. Цюй гы. Вокальные знания: 300 проблем / Цюй гы. – С.: Музыка, 2006. – 329 с.

155. Цюй Сяо Юй. Синтез музыки і слова у методиці виразного співу / Сяо Юй Цюй, Дин Чен // Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції : Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції (28-30 вересня 2010 р.). Зб. матеріалів наукової конференції. – Суми: Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2010. – 219 с. - С. - 200-201.

156. Цюй Сяо Юй. Європейська і китайська вокальні школи : порівняльний аналіз / Сяо Юй Цюй // кн. Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей : зб. матеріалів VII Міжн-х педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О.П. Рудницької / [за ред. О.М. Отич].

– Чернівці : Зелена Буковин, 2010 р.- 2010. – 412с. - С. 141-142.

157. Цюй Сяо Юй. Особливості китайської вокальної школи та її спільні риси з європейською школою / Сяо Юй Цюй // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя:проблеми теорії і практики: : Збірник наукових праць /Ред.кол.: Н.В. Гузій / відп. ред.). - Випуск 11 (21).- К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2010. – 234 с. – С. 106-108.

158. Цюй Сяо Юй. Мистецька традиція як сучасна освітня тенденція усвідомлення молоддю історичного розвитку України / Сяо Юй Цюй // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (Педагогічні науки). – Ч. II. – № 7 (218), квітень: Луг.нац.пед.університет імені Т. Шевченка, 2011. – 208 с. – С.173 – 179.

159. Цюй Сяо Юй. Аналіз готовності до самоудосконалення майбутнього учителя музики в процесі вокальної підготовки / Сяо Юй Цюй // // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : Збірник наукових праць / матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції “Гуманістичні орієнтири мистецької освіти” 27-29 квітня 2011 року. Випуск 12 (17).- К.: НПУ, 2011. - 134 с.- С. 53-56.

160. Цюй Сяо Юй. Вплив молодіжної субкультури на самовдосконалення майбутнього вчителя музики / Сяо Юй Цюй // Актуальні проблеми музичної педагогіки і виконавського мистецтва : Наук.-практ. Семінар (10-11 квітня 2011 р.). – Ялта: РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», 2011. – С. 6.

161. Цюй Сяо Юй. Методические взгляды китайских преподавателей по вокалу в контексте подготовки учителя музыки / Сяо Юй Цюй, Дин Чен // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. наук. журнал. – Суми: Сум. держ. пед. ун-т ім. А.С.Макаренка. – № 7 (9), 2010. – 446 с. – С. 209 – 214.

162. Цюй Сяо Юй. Самовдосконалення майбутніх вчителів музики в процесі

адаптації до методичних поглядів китайських педагогів-вокалістів / Сяо Юй Цюй // Педагогічна майстерність як система професійно-мистецьких компетентностей : Зб. матеріалів ІХ Міжн-х педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О.П.Рудницької / [гол ред.: І А. Зязюн]. – Вип.3 (7).- Чернівці : Зелена Буковина, 2011. – 640 с. – С. 377-379.

163. Цюй Сяо Юй. Влияние молодежной субкультуры на самосовершенствование будущих учителей музыки / Сяо Юй Цюй // Проблемы сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія. Зб. статей: Ялта : РВВ КГУ, 2011. – Випуск 32, Частина 1.– 236 с. – С. 156 – 160.

164. Цюй Сяо Юй. [Електронний ресурс] Діагностика стану самовдосконалення вчителя музики в сучасних освітніх умовах /Цюй Сяо Юй// Педагогіка. Проблеми підготовки фахівців. – Переяслав-Хмельницький, 2012.– 6 с. – Режим доступу - <http://conferences.neasmo.org.ua/>

165. Цюй Сяо Юй. [Електронний ресурс] // Импровизация как способность к творческой самоактуализации студента-музыканта. – М., РФ, 2012. – 4 с. Режим доступа : <http://www.tagcnm.ru>

166. Цюй Сяо Юй. Импровизация как способность к творческой самоактуализации студента-музыканта / Зажги свою звезду: Материалы V Международной научно-практической конференции (26 ноября 2012 г.): Сб.научн.трудов // Цюй Сяо Юй. – М.: Изд-во «Спутник +», 2012.– 332 с. – С. 104 – 107.

167. Цюй Юйцан. Что такое психология / Цюй юйцан. – П.: Просвещение, 2003. – 389 с.

168. Цюн Сан Хай. Вокальное искусство в области психологии. – Пекин : Пекинское издательство, 2000. – 493 с.

169. Цюн Бен Цжу. Пение в школе – Шень Сян: пение в школьной системе / Цюн бен цжу. – П.: Просвещение, 2004. – 356 с.

170. Чжай Хуань. Методика формування творчої інтерсуб'єктної взаємодії вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом : автореф. дис. на

- здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Чжан Хуань. – К., 2011. – 20 с.
171. Чжан Чжен Кай «Теории обучения вокальной музыке». – Шан хай: Шанхайское издательство, 2002. – 171 с.
172. Чжан Яньфен. Методика вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в університетах України і Китаю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Чжан Яньфен. – К., 2012. – 20 с.
173. Чобітько М.Г. Самовдосконалення студентів – майбутніх учителів у процесі особистісно орієнтованої професійної підготовки / М.Г.Чобітько // Педагогіка і психологія. – № 1 (42), 2004. – С. 57 – 69.
174. Шаолан Мен. Общая психология / Мен Шаолан. – П., 2003. – 354 с.
175. Шапарь В. Б. Практическая психология. Инструментарий / В. Б. Шапарь / Серия «Учебники для высшей школы». – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 768 с. (Серия «Учебники для высшей школы»).
176. Шарден П.Т. Тейяр де Шарден П. Феномен человека / Тейяр де Шарден П. – М. : Наука, 1987. – 240 с.
177. Шен Хе Юн. Понимание психологии / Шен Хе Юн.– Г.: Психология, 2001. – 423 с.
178. Ши Цзюнь-бо. Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 – Теорія та методика музичного навчання. – К., 2007. – 20 с.
179. Шиянов Е.Н. Развитие личности в обучении / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котов. – М.: Академия, 1999. – 288 с.
180. Шульгіна В.Д. Українська музична педагогіка : підручник /В.Д. Шульгіна. – К.: ДКККіМ, 2005. – 271 с.
181. Щолокова О.П. Художньо-естетичне виховання школярів засобами художньої культури : навч. посіб. / О.П. Щолокова. – К.: УДПУ, 1993. – 80 с.

182. Юцевич Ю.Є. Теорія і методика розвитку співацького голосу: навч.-метод. посіб. для викладачів і студентів мистецьких навч. закладів, учителів шкіл різного типу / Ю.Є. Юцевич; ін.-т змісту і методу навчання. – К., 1998. – 158 с.
183. Юшманов В.И. Вокальная техника и ее парадоксы. Изд. третье / В.И. Юшманов. – СПб.: Издательство ДЕАН, 2007. – 128 с.
184. Юшманов В.И. Инновационная теория певческого искусства как методологическая основа непрерывности образования певцов и преподавателей сольного пения: материалы докладов участников 4-й Международной конференции “Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития (Санкт-Петербург, 2-3 июня 2006 г.)” / В.И. Юшманов. – СПб.: Изд. дом “Петрополис”, 2006, с. 288 – 293.
185. Якиманская И. С. Развивающее обучение / И.С. Якиманская. – М.: Просвещение, 1979. – 143 с.
186. Ян Дэгуан. Высшая педагогическая наука. – П.: Просвещение, 2011. – 577 с. – С. 279.
187. Ян жи сцен. Как способствовать саморазвитию вокальных способностей студентов. – Ш., 2005. – 31 с.
188. Adler A. The practice and theory of individual psychology / A. Adler. – New York : Harcourt, Brace. – 1927. – 190 p.
189. Izard C.E. The Psychology of Emotion / C.E. Izard. – New York : Plenum Press, 1991. – 451 p.
190. Frith Connie. Motivation to Learn. Educational Communications and Technology / C. Frith. – University of Saskatchewan. – P. 1–12.
191. Ryans D.B. Characteristics of teacher, their description, comparison and appraisal: a research study / D.B. Ryans. – Washington: Amer. Council on Education, 1960. – 416 p.
192. Shuter-Dyson R. The psychology of musical ability / R. Shuter-Dyson, C. Gabriel. New York: London: Methuen, 1981. – 354 p.

193. 王善虎 论声乐演唱中的感觉与思/北京人民音乐出版社, 2008.–178页。  
Ван шан ху. Чувств и мышление в вокальной музыке. – Ш.: Музыка, 2008.–  
178 с.
194. 徐晓懿 声乐演唱与教学/上海音乐出版社, 2002. – 144页 ; Сюй Сяо юй.  
Вокальное Представление и Преподавание. – Ш.: Просвещение, 2002. –  
144 с.
195. 郑茂平声乐语言学—声乐艺术教育新学科丛书/上海音乐出版社, 2007. –  
330页. Жден Мао пин. Вокальное языкознание. – Ш.: Просвещение, 2007.–  
330 с.
196. 彭晓铃 声乐基础理论 (音乐教育丛书) /重庆音乐出版社, 2001.–  
175页 ; Пен Сяо лин. Основные теории вокальной музыки. – Ц.:  
Просвещение, 2001. –175 с.
197. 颜五湘声乐教学艺术与演唱实践/广州音乐出版社, 2009.– 251页 ; Ян  
Усан. Вокальная музыка и эффективность практики преподавания искусства.  
– Г.: Просвещение, 2009. – 251 с.
198. 王远 美声歌唱的理论及研究/南京音乐出版社, 2001. – 321页 ; Ван  
Жуан. Поющий голос Соединенных Штатов. – Н.: Просвещение, 2001. –  
321с.
199. 喻宜萱 声乐艺术/北京人民音乐出版社, 2004. – 371 с. Юй Юй Сян.  
Вокальное искусство. – П.: музыка , 2004. – 371 с.
200. 邹长海 声乐艺术心理学/广州音乐出版社, 2000. - 493页 ; Цюн Сан Хай.  
Вокальное искусство с позиций психологии. – Г.: Музыка, 2000. – 493 с.
201. 赵震民 声乐理论与教学/上海音乐出版社, 2002. –171页 ; Чжан Чжен

- Мин. Вокальная музыка. Теория и практика. – Ш.: Просвещение, 2002. – 171 с.
202. 李晋讳 沈湘声乐教学艺术/北京人民音乐出版社, 2003. – 480页; Ли Цинвей. Искусство преподавания вокала Шен Сяна. – П.: Просвещение, 2003. – 480 с.
203. 徐晓懿 声乐演唱与教学/上海音乐出版社, 2002. – 144页. Сюй Сяо Юй. Вокальное представление и преподавание. – Ш.: Просвещение, 2002. – 144 с.
204. 郑茂平 声乐语言学——乐艺术教育新学科丛书/上海音乐出版社, 2007. – 330页; Жден Мао Пин. Вокальное языкознание. – Ш.: Просвещение, 2007. – 330 с.
205. 彭晓铃 声乐基础理论 (音乐教育丛书) /重庆音乐出版社, 2001. – 175页; Пен Сяо Лин. – Основные теории вокальной музыки. – Ц.: Просвещение, 2001. – 175 с.
206. 颜五湘声乐教学艺术与演唱实践/广州音乐出版社, 2009. – 251页; Ян Усан. Вокальная музыка и эффективность практики преподавания искусства. – Г.: Просвещение, 2009. – 251 с.
207. Цюй Сяо Юй. [Электронный ресурс] Діагностика стану самовдосконалення вчителя музики в сучасних освітніх умовах / Цюй Сяо Юй // Педагогіка. Проблеми підготовки фахівців. – Переяслав-Хмельницький, 2012. - Режим доступу - <http://conferences.neasmo.org.ua/>
208. Цюй Сяо Юй. [Электронный ресурс] // Импровизация как способность к творческой самоактуализации студента-музыканта. – Таганрог, 2012. – 4 с. Режим доступа : <http://www.tagcnm.ru>
209. Вокальная школа [Электронный ресурс] // Мир итальянской оперы. – Режим доступа: <http://www.fedorov.ws/index.html>.



210. Гуцан Т. [Электронний ресурс]. Педагогічні умови формуванні готовності майбутніх вчителів економіки до профільного навчання старшокласників. Режим доступу : <http://intkonf.org/>

211. История искусства пения [Электронный ресурс] // Вокал, вокалисты и певцы. – Режим доступа: <http://www.vocal.org.ua/karta-sayta.php/>

212. 王善虎 论声乐演唱中的感觉与思/ 北京人民音乐出版社, 2008.– 178页;

Ван Шан Ху. Чувств и мышления в вокальной музыке. М: Музыка, 2008. – 178 с.

**ДОДАТКИ**

**АНКЕТА**

1. Вам нужно самосовершенствоваться или Вы не хотите улучшать качество своего мастерства? \_\_\_\_\_

2. Какие вокальные умения можно развивать самостоятельно? \_\_\_\_\_

3. В каких условиях лучше работать над собой? Нужно подчеркнуть (может быть один и больше ответов):

А) без педагога

Б) под контролем педагога

В) в коллективе сокурсников

Г) слушая и наблюдая работу мастеров

Д) обучая вокалу других

4. Чему может научиться будущий учитель музыки самостоятельно, учитывая необходимость научиться лучше петь? \_\_\_\_\_

5. Что Вам удастся лучше в Вашем пении?

---

---

---

6. Что у Вас не получается без педагога?

---

---

7. Что кроме пения привлекает Ваше внимание в музыкальном образовании? \_\_\_\_\_

8. Чему бы Вы хотели еще научиться для успешного проведения уроков с учениками в школе?

---

---

9. Каким способом Вам удобнее получать новые теоретические знания?

---

---

10. Каким способом удобнее приобретать практические умения?

---

---

**Благодарим за ответы**

## ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ І МЕТОДИ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ВОКАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ, ЗАСТОСОВУВАНІ У СУЧАСНИХ ВОКАЛЬНИХ МЕТОДИКАХ В УМОВАХ ІНТЕРСУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Европейская вокальная педагогика опирается на следующие **принципы**:

1. Принцип воспитывающего обучения (пение призвано быть средством всестороннего развития личности);

2. Сознательности обучения (студент должен хорошо понимать сущность каждого вокального явления; певческого регистра, дыхания, атаки и т.д.);

3. Принцип посильной трудности (постепенности и последовательности в обучении, нарастания сложности);

4. Принцип индивидуального подхода в обучении;

5. Принцип единства художественной и технической сторон обучение.

В основе вокального педагогического мастерства положен *принцип наблюдения и самонаблюдения*.

В **европейском** вокальном искусстве выработаны профессиональные требования к певческому звуку: звонкость, близкое красивое звучание, полётность, опора, ровность звучания на всём диапазоне. Достигают такого уровня профессионализма в звучании определёнными методами.

По А. Г. Менабени к основным методам вокального обучения можно отнести репродуктивный, общедидактические, объяснительно-иллюстративный. Позже автор добавляет эвристический и исследовательский (которые применяются после освоения технических и художественных навыков для их совершенствования) [93, с. 70 – 79].

В европейской вокальной педагогике основными являются **методы**: показа, самоконтроля, эвристический и исследовательский или творческий методы.

Первые два метода (*показ и самоконтроль*) – наиболее распространены. Правильное представление о звучании проще всего приобретает при показе педагогом своим голосом нужного звучания (принцип наглядности в обучении). Показ голосом является особенно ценным в обучении, так как, позволяет использовать их природную способность людей к подражанию.

При показе педагога меццо-сопрано применяют пение в первой октаве сопрановым звуком, а мужчины пользуются фальцетом или приближают к нему свое звучание [93, с. 80].

Приближение показа педагога к реальному звучанию голоса особенно необходимо при вокально-технической работе, во время распевания и усвоения песен. Иллюстрация же новой песни, предназначенной для работы в классе, может осуществляться педагогом со свойственным ему характером звучания, поскольку такое звучание позволит исполнителю использовать более полно выразительные средства и создать эстетически законченный образ.

Наряду с показом звучания в вокальной работе может широко использоваться иллюстрация видимых движений артикуляторных органов: губ, нижней челюсти, языка. Такое воздействие на артикуляторные органы относится к специальным способам вокального обучения – мышечным приемам, т. е. особым образом организуемым движениям органов голосового аппарата [93, с. 80 – 81].

К вокальным навыкам относят не только мышечные движения: навыки дыхания, звукообразования, артикуляционные навыки, но и слуховые навыки. Слух является главным регулятором двигательной системы, воспроизводящей звук.

К середине XIX века в европейской вокальной педагогике чётко установлены этапы усвоения вокального навыка:

1. Создание регулировочного вокально-музыкального образа, благодаря которому складывается понимание способов выполнения вокальных действий.
  2. Образование условнорефлекторных связей в соответствии в акустической нормой.
  3. Автоматизация отдельных действий и их слияние в единый певческий акт.
  4. Практическая приспособляемость процесса голосообразования к изменению ситуации воспроизведения звука. На этом этапе вокальные навыки приобретают гибкость, идет процесс их совершенствования.
- Зрительные впечатления придают слуховым ярко выраженный эмоциональный характер. „Композитор слагает музыку не только из того, что слышит, но из того, что видит. Несомненно, что зрительные впечатления в этом смысле способны повлиять и на окраску голоса певца в определенные тембровые оттенки” [13, с. 64 – 65].

При воспитании певческого голоса вокальные педагоги большое значение придают роли зрения. Педагоги Ленинградской Консерватории В.М.Луканин и А.А.Григорьева для развития у певцов хорошей полётности голоса часто рекомендовали своим ученикам зрительно представлять далекое расстояние: „Как будто вы стоите не в классе, а в очень большом зале и вам нужно спеть так, чтобы голос хорошо был слышен в самых отдаленных уголках зала” [13, с. 65]. При этом рекомендуется добиваться этой хорошей звучности голоса не за счет силы и форсирования, а за счет увеличения звонкости и полетности голоса на *mezzo-forte* и даже на *piano*. Предлагается также ассоциация, как будто надо петь для очень далеко сидящего слушателя. Это физиологически и практически *дгжкют* оправданный приём: он хорошо организует и настраивает голосовой аппарат певца, мобилизует как раз те рефлексy, которые необходимы для придания голосу хорошей звучности и полетности.

Зеркало используют как прибор, позволяющий зрительно контролировать некоторые внешние элементы техники голосообразования. Недаром М.Гарсиа сделал из зеркала ларингоскоп, который успешно служит врачам для наблюдения голосовых связок и по сей день.

Современная акустико физиологическая аппаратура позволяет выделить и сделать зримыми любые, самые скрытые процессы голосообразования: при помощи рентгена глаз человека проник внутрь тела певца и подсмотрел как работают мышцы гортани и движется диафрагма во время пения. Спектрометр предоставил возможность увидеть тембр голоса. Интересный прибор французского исследователя Ф.Фабра позволил наблюдать колебания голосовых связок без всякого ларингоскопического зеркала. Эти исследования проливают свет на бывшие когда-то в тайне процессы певческого голоса и даже находят отражение в вокальной терминологии. Например, термин высокая певческая форманта широко применяется передовыми вокальными педагогами как вполне обычное понятие: ведь эту певческую форманту мы можем не только увидеть, но и услышать собственным ухом в изолированном виде. Значит это не выдумка ученых, а вещь вполне реальная, значение которой для звонкости голоса всем хорошо ясно [13, с. 66 – 67].

Формирование технических навыков всегда ведётся в единстве с эмоциональным подтекстом и художественной выразительностью. В работе над формированием у певца представления о певческом звуке широко применяются образные определения: „При этом применяются определения, связанные не только со слуховыми, но и со зрительными, осязательными, резонаторными и даже вкусовыми ощущениями (глухой, звонкий, яркий, светлый, темный тембр; мягкое, жесткое, зажатое, вялое, близкое, далекое, высокое, низкое звучание; вкусный – доставляющий удовольствие звук и т. п.). В связи с тем, что пение является средством выражения эмоциональных

состояний человека, возникли и характеристики звука, связанные с эмоциями (радостный, ласковый, лиричный, драматический звук и т. п.)” [93, с. 78].

„Следует учесть, что значительная часть голосового аппарата и, прежде всего гортань, не подчинены непосредственно нашему сознанию. Многие органы голосового аппарата управляются опосредовано через представление о звуке, через слуховые органы, которые воздействуют на двигательные центры, связанные с пением. Представление о певческом звуке, характер звучания определяется его эмоциональным содержанием, музыкально-смысловой выразительностью, которые существенно влияют на работу голосового аппарата, на налаживание его функции.

В свою очередь выразительность вокального звучания, художественные качества звука зависят от технологии голосообразования, т.е. от вокально-технических навыков: владения дыханием, опорой звука, его динамикой (от пиано до форте), атакой, работой резонаторов, артикуляционного аппарата” [93, с. 76 – 77].

Использование ощущений резонаторных, мышечных, слуховых (прислушивание к ним) помогает певцу контролировать и регулировать процесс звукообразования.

В обучении у певца формируются знания об основных закономерностях вокального звучания и его воспроизведения в единстве с чувственным познанием возможностей голоса и его работы. Поэтому важны все ощущения, возникающие во время пения: „Это прежде всего слуховые ощущения от спетого им звука. Обучающийся сравнивает их со слуховыми ощущениями, на основе которых он воспроизводил звук. При наличии разницы между этими ощущениями (ошибки) делается новая попытка (проба) спеть правильно нужный звук с корректировкой способов работы голосового аппарата. Пробы заканчиваются при соответствии спетого звука



представляемой норме звучания. Так будет найден нужный способ голосообразования” [93, с. 84].

Резонаторные и мышечные ощущения также играют роль обратной связи, то есть средства контроля и коррекции процесса голосообразования. Поэтому в процессе обучения специально фиксируется внимание ученика на этих ощущениях, а при достижении правильного звучания педагог помогает ему хорошо их осознать и запомнить.

„Сочетание работы слуха и голосовой моторики, при котором двигательные акты выполняются под контролем слуха, классифицируется в психологии как сенсомоторный навык. В пении регулировочным образом является звуковой образ. Чтобы спеть что-либо, необходимо четко представить звук, который будет воспроизведен. Отсюда первым этапом формирования вокального навыка как сенсомоторного является создание ведущего сенсорно-слухового звена, т. е. вокально-музыкального образа. Он будет выполнять ориентирующую и программирующую функции по отношению к голосовой моторике. Следовательно, основной задачей начального этапа формирования вокальных навыков является применение такой методики, которая позволила бы как можно скорее создать у обучающегося регулировочный вокально-музыкальный образ” [93, с. 83 – 84].

*Эвристический* метод вводится по мере освоения вокально-технических и художественных навыков. Он состоит в том, что педагог намечает и организует выполнение вокалистом отдельных шагов поиска. Часто это бывает задание на поиск характера звучания, соответствующего осваиваемому вокальному произведению. Педагог подводит учащегося к выполнению задания, помогая ему четко определить эмоционально-смысловое содержание. „Учащийся, привлекая, актуализируя имеющиеся у

него знания и навыки, формирует нужное звучание, мотивирует его качества” [93, с. 82].

*Исследовательский* метод рассматривается как способ организации поисковой, творческой деятельности обучающегося. В условиях обучения сольному пению этот метод используется на более поздних этапах обучения и в основном сводится к самостоятельному анализу учащимися музыкального и поэтического текста, эмоционального содержания осваиваемого художественного произведения, поиску вокальных средств выразительности, к созданию своего собственного исполнения, интерпретации произведения.

Кроме того, существует *фонетический* метод. Он основан на активной работе артикуляторных органов части голосового аппарата, наиболее подчиненной сознанию. Он особенно эффективен в работе с детьми. „Как известно, артикуляторные органы у детей отличаются значительной вялостью. Данный же метод помогает бороться с этим недостатком и при помощи налаживания активной правильной функции артикуляционного аппарата активизировать работу гортани и органов дыхания” [93, с. 82].

Известен также *концентрический* метод М.И.Глинки. По этому методу обучение следует начинать с середины диапазона голоса ученика, от тонов, без всякого усилия берущихся – примарных звуков, с формирования на них необходимых профессиональных качеств звучания. И затем постепенно распространять такое звучание вверх и вниз по диапазону голоса. Отличительной особенностью этого метода является и глубокий индивидуальный подход при обучении певца. Педагогические положения М.И.Глинки лежат в основе современной отечественной методики вокального обучения [93, с. 82].

Пение гамм в вокальных методиках применяется для выработки чистоты интонации, выработки и сохранения позиционной высоты звучания, особенно при пении нисходящих гамм и интервалов.

Знаменитыми Европейскими школами пения были Болонская и Неаполитанская школа пения. Среди их учеников *Пьетро Този*, Каффарелли, Мануэль Гарсия и др. Книга Този „*Opinioni*” впервые переведенная на русский язык великим исследователем К. М. Мазуриным под названием „Методология пения” в 1902 г. Прочитать её полностью не представляется возможным. Но отдельные наиболее ценные высказывания этого крупнейшего мастера необходимо привести, так как они имеют определяющее значение в системе методических принципов и приемов европейской вокальной школы.

„Педагог должен обращать строжайшее внимание на то, чтобы в обоих регистрах – грудном и головном издавание звука было чисто, ясно, без примеси носовых и горловых оттенков, эти два недостатка, наиужаснейшие у певцов, нельзя исправить, как только они обратятся в привычку. Пусть учитель учит учеников держать звук так, чтобы голос не дрожал и не шатался”[97, с. 20 – 26].

Ученик должен всегда петь стоя, для того чтобы голос мог обладать всей силой; он должен иметь благородную осанку, чтобы нравиться умением себя держать. Учитель обязан неустанно исправлять гримасы, делаемые лицом, и движения корпусом.

Пусть педагог не пренебрегает заставляя ученика сольфеджировать настолько долго, насколько он сочтет нежным. Если он заставит его вокализовать слишком рано, то он не знает своего дела. Если педагог будет иметь неосторожность заставляя петь словами прежде, чем ученик усвоит сольфеджио и аподжиатуры в применении к вокализации, он его испортит навсегда.

Без хорошего произношения певец отнимает у слушателя большую часть прелести, которую пение получает от слов, и исключает таким образом силу выразительности. „Если слова не услышаны с ясностью, то нет никакой разницы между человеческим голосом и звуком корнета или гобоя. Этот недостаток, хотя и очень великий... присущ почти всем в наше время. Между тем певцы не должны были бы забывать, что только путём слов они возвышаются над инструменталистами... исправление недостатков в произношении никогда не было столь необходимым, как в наши дни”[97, с. 20 – 26] .

„Педагог должен научить своего ученика пользоваться и *Forte* и *Piano*, но он должен упражнять его более в первом, нежели во втором, потому что гораздо легче заставить петь *Piano* того, кто умеет петь сильно, нежели заставить петь сильно того, кто поёт *Piano*” [там же].

Эти указания Този в настоящее время имеют весьма актуальное значение, так как с появлением музыкальной техники появились манеры фальцетного напевания усиливаемого обычно с помощью технической музыкальной аппаратуры до пределов большой звучности. Некоторые певцы, увлекаясь этим приёмом, теряют способность нормального звукообразования и их голоса становятся совершенно непригодными для пения в обычной театральной обстановке.

Из сказанного необходимо сделать вывод, что Този был противником фальцетного, не опертого на дыхании пения. Педагог учил своих учеников пользоваться **F** и **P**, как указывал Този, но **P** должно быть таким же опертым на дыхании, как **F**, в противном случае певец рискует потерять голос.

„Упражнения с *Portamento*, без которого всякое прилежание напрасно. Тот, кто желает его приобрести, должен более слушать голос сердца... оно исправляет недостатки природы, потому что смягчает грубый голос, улучшает посредственный и совершенствует хороший. Когда сердце поёт, вы

не можете лгать, и истина приобретает большую силу убедительности”[97, с. 20 – 26].

Методическая *система Камилло Эверарди* предполагает упражнение в двух отделениях, идущих одно за другим по порядку. Первое отделение: 25-30 минут, перерыв 10 минут. Второе отделение: 10-15 минут. В период занятия поются упражнения, песни и романсы.

В вокальной системе Камилло Эверарди использованы *Portamento* во многих упражнениях. Но следует заметить, что *Portamento* не может быть приобретено ни одним учеником, если до этого не было достигнуто соединение двух регистров, которые более или менее у всех отдельные.

Под *Portamento* автор подразумевает не что иное, как переход одной ноты в другую при совершенной соразмерности и гармонии так, чтобы звуки были связаны как при движении вверх, так и при движении вниз.

Пение будет тем красивее и совершеннее, чем менее будет прерываемое дыхание, которое должно быть управляемо и соразмерно с точной и плавной постепенностью перехода от одной ноты к другой. Именно эти приёмы *Portamento* встречаются в упражнениях Эверарди.

Практические упражнения покажут ясно, что ученик, соблюдая оба предписания искусства выражать легко и постепенно первую ноту и переходить, не набирая дыхания, ко второй с той же постепенностью, будет сохранять дыхание с такой экономией, что приучит органы регулировать, умерять и задерживать голос. Мало-помалу, таким образом приобретается возможность распоряжаться голосом и дыханием, смотря по надобности, без чувствительного труда и усталости.

У Камилло Эверарди можно найти общеизвестные положения о певческом дыхании. „Дыхание – фундамент, на котором певец должен строить своё пение”[97, с. 107].

При пении грудная клетка, бока и область под ложечкой должны оставаться до конца фазации по возможности в ниспадающем, но не в перенапряженном виде (сохранение “вдыхательного” положения).

Другой ключевой позиции его методики является то, что во время пения певец никогда не должен до конца расходовать запас воздуха. Работа всего голосового аппарата строго автоматична и в основном зависит от дыхания – малейшее форсирование последнего сразу же отрицательно скажется на деятельности гортани и других частей певческого аппарата.

При упражнениях и вообще при пении начинающие певцы должны набирать дыхание преимущественно через нос, так как это имеет очень важное значение для правильной “установки” всего голосового аппарата.

Важно также не допускать перебора воздуха, так как вполне допустимо, что одним из важнейших факторов в певческом голосообразовании является деятельность бронхов. Бронхи же, как известно из исследования Работнова, автоматически связаны с работой гортани и всего певческого аппарата и крайне отрицательно реагируют на чрезмерное их расширение и вообще форсирование вдоха и выдоха.

Джоанн Баттиста *Манчини* (1716-1800г.) был известным профессором пения. С детского возраста он учился в Неаполе у знаменитого Леонардо Лео, а затем у одного из основателей Болонской школы Антонио Бернакки. Благодаря продолжительному педагогическому опыту Манчини приобрёл глубокие познания в области вокального искусства.

Сочинения Манчини являются чрезвычайно ценным методическим руководством. Отдельные указания Манчини сделались классическими.

Приводим некоторые из них.

„Голос обыкновенно подразделяется на два регистра, а именно – регистр груди и регистр головы, или фальцет. Но существуют примеры, хотя и очень редкие, когда некоторые лица уже от природы обладают крайне странным даром воспроизводить всё одним грудным регистром...” .

Эти высказывания Манчини опровергают мнение, что староитальянская школа знала только фальцетное пение высоких тонов.

Каждый ученик, будь то сопрано, контральто, тенор или бас, может на себе самом распознать разницу этих регистров.

Если сопрано начнёт петь гамму от Соль первой октавы до Ре второй октавы, то заметит, что эти пять звуков будут чисты и что они выразятся с силой, вероятно, и без труда, потому что выходят из груди; желая затем перейти к ноте Ми второй октавы, обнаружат немного более затруднения и утомления, вследствие чего и нота будет слабой. Если ученик не обладает сильной грудью, он с трудом воспроизводит Фа второй октавы и испытает ещё большие затруднения при достижении ноты Соль второй октавы. „Все другие недостатки могут быть сглажены искусством и трудом: по крайней мере, можно достичь того, что таковые не будут замечаться людьми, не изучавшими пение, но фальшивая интонация не может быть скрыта... Обыкновенный недостаток молодых людей - повышение, певцы в зрелом возрасте, напротив, понижают” [13, с. 43].

О положении рта и способе его открывать Манчини говорит: „Надо заметить, что правила открывать хорошо рот не являются общими и не могут быть одинаково предложены всем индивидуумам, ибо природа не одарила всех одинаковым отверстием рта. У одних его размер больше среднего, у других, напротив – меньше; следует прибавить, что длина зубов у одних слишком значительна, у других напротив – недостаточна.

Все эти различия и другие, зависящие от устройства органов голоса, заставляют учителей тщательно наблюдать, при какой величине рта голос является более полным; они следовательно, всегда должны определять, каково должно быть соответственно пропорциональное отверстие рта...” [цит. по 13, с. 53].

М.А.Удовенко повторяя слова К. Эверарди говорила, что рот должен занимать положение естественное, данное природой. „Когда мы

разговариваем, мы не думаем, в какое положение нам надо поставить рот, вот и при пении оно займёт соответственное положение. Ложные положения рта многочисленны” [13, с. 54]. Чрезмерное открытие рта вызывает то, что голос становится горловым (сдавленным, жестким и тяжелым).

Манчини писал: „Замечено, что голоса очень слабые в отношении грудных звуков и, следовательно, лишённые глубоких тонов, богаты высокими звуками, именно головными. Если удаётся придать силу этим обездоленным голосам, то они делаются хорошими, приятными и достойными похвалы” [13, с. 72].

Для того, чтобы голос приобрел более силы и протяжения, маэстро советует держать нижние тоны настолько, насколько это будет возможно, но и этого ещё недостаточно; нужно дать почувствовать ученику необходимость, чтобы эти тоны были не только звучны и свободны от всякого недостатка, но также чтобы они были воспроизведены и вокализированы полно с «величественным» произношением. В.Багадулов отмечал, что при таком произношении, которого требовали Този и Манчини, голос приобретает округлённость и полноту, составляющие основное качество поставленного голоса.

В разделе о колоратуре Манчини говорит, что: „Беглость представляет собой дар природы, и если в ней отказано, то её никоим образом нельзя приобрести” [там же].

В Разделе о дикции Манчини пишет: „Мне рассказали о чрезмерной заботливости, с которой знаменитый Пистокки (основатель Болонской школы) вел преподавание; чтобы достичь от ученика совершенства в произношении; благодаря этим стараниям ему удалось сделать слышным каждое слово и выделить, когда представлялась надобность, даже некоторые двойные буквы, как – то : два **tt** , два **rr** , два **ss** и т.д.” [13, с. 51].



Итальянская школа **Bel canto** оказала огромное влияние на рождение таких великих вокальных педагогов: как Берара, Гарсия (его работа „Полный трактат об искусстве пения”, Париж, 1847), Ламперти.

Оперный певец и педагог *Берар* (1710 – 1772г.). В книге изданной в 1755 году впервые в вокальной методологии для объяснения теоретических сторон пения обратился к рассмотрению физиологии голосообразующего аппарата.

В предисловии Берар писал: „Задавшись целью рассмотреть пение в его элементах, я сначала изучал курс анатомии, касающейся моего искусства. После этого осмелился приступить к анализу всех органов нашего звука. Я определил отдельные движения, свойственные различным органам, и общее движение своего голосового аппарата”[там же].

Чтобы хорошо набирать дыхание, Берар советовал поднимать и расширять грудь (имеются в виду рёбра) таким образом, чтобы живот вздувался. Это первое в вокальном руководстве указание на необходимость применения грудобрюшного дыхания в отличие от практиковавшегося грудного дыхания, при котором несколько втягивался живот. Указания Берара были узаконены лишь спустя 100 лет после появления работ Мандля, Гарсия, Ламперти и ряда других авторов.

Эверарди, ученик Гарсия позднее Ламперти, грудобрюшное дыхание использовал в своей Эверардиевской школе. Как известно, ученик Эверарди Д. Усатов, позднее педагог Ф.И. Шаляпина, учил его грудно-брюшному дыханию.

Мануэль Гарсия дал следующие методические замечания о дыхании и о выражении в пении. „Необходимо вовремя брать дыхание и быть его хозяином, ибо дыхание является, регулятором пения. Именно вовремя и надо вдохнуть, но только во время такой паузы, которая является общей и для текста и для мелодии. В случае необходимости паузу можно сделать за счет сокращения ноты, которая заканчивает мотив, что позволяет атаковать

следующую ноту в начале её длительности и сохранить неприкосновенным тактовый акцент”[97, с. 121].

О выражении в пении Гарсиа говорит, что певец для того, чтобы освоиться с выражением страсти и подготовиться к мастерству, должен усовершенствовать свою восприимчивость и анализировать свои впечатления. В искусстве гораздо более совершенствуешься, размышляя, нежели упражняясь. Внешние признаки, посредством которых проявляются чувства у человека, таковы:

1. Движение физиономии (мимика).
2. Различные изменения дыхания.
3. Волнения голоса.
4. Разнообразие тембров.
5. Изменение артикуляции.
6. Изменения в быстроте выговора.
7. Повышение или понижение звука.
8. Различные степени силы голоса.

В человеке все тесно связано, и всякое душевное движение отзывается на всем его поведении. Отсюда следует, что жест и голос должны естественным образом согласовываться в выражении одного и того же чувства. „Выражение лица увеличивает выразительность голоса, делая его более ярким и убедительным. Эта согласованность выражения и голоса – есть обычный признак всякого откровенного чувства”[97, с. 73].

По мнению другого выдающегося итальянского вокального педагога – *Франческо Ламперти* (1813 – 1892г.) певцам необходимо употребление грудобрюшного дыхания, „так как только этим способом дыхательное горло удерживает вполне упругое, естественное положение, и всякий поймет, какую можно извлечь пользу из вполне правильного дыхания, производимого внимательно, проследив всё то, что я изложу о способах приобретения его” [там же].

По совету маэстро, чтобы приобрести грудобрюшное дыхание, опирающееся на мускулы живота, певец должен придать телу свободное положение. Стоять прямо, слегка наклоняя голову вперёд, в позе оратора, появляющегося перед публикой. При этом нужно стараться во время пения не выдвигать вперёд подбородок.

Кроме дыхания есть ещё важное обстоятельство, на которое очень прошу певца обратить внимание, а именно: во время пения следует держать рот и подбородок совершенно неподвижно. От неисполнения этого правила происходят многие недостатки голоса, как-то: съезжание с ноты, нечистый звук, изменение тембра и т.п. [97, с. 111].

Всякое движение, вызывающие усталость, вредит голосовому органу и заставляя неправильно дышать и выпускать с усилием некрасивые звуки; выражение глаз, между тем теряет свою естественную мягкость, и впечатление ослабляется. Необходимо, чтобы учитель предупредил ученика и убедил его в том, что звуки, требующие усилия, теряют своё достоинство – „...следует дышать медленно, через нос, чтобы не осушить стенки горла и получить в то же самое время полное вдыхание” [97, с. 62].

По мнению педагога, оттенок голоса также зависит от способа вдыхания и выдыхания. Полезно предупредить ученика обратить внимание при взятии ноты на то, чтобы поддержать дыхание, как будто процесс вдыхания продолжается таким образом, чтобы голос опирался на дыхание, или лучше сказать, поддерживался бы воздушным столбом, и звук выходил чистый и без постороннего шума. Вдох должен быть взят медленно, для того, чтобы он медленно израсходовался, во время пения, так как от большей или меньшей упругости легких зависит сила и продолжительность звука.

Очень важно предупредить ученика о поддержке дыхания даже тогда, когда он издал звук, как будто бы он собирается петь ещё, и этого он достигнет, упирая грудобрюшную преграду на мускулы живота и расширяя её. Звуки должны отдаваться в голове, которая для певца исполняет роль

„гармонической доски ( то есть резонатора) на всех ступенях его голоса”[97, с. 63 – 64].

При переходе, например от “ре” первой октавы к “ми” первой октавы у сопрано всегда замечается перерыв, вследствие неумения взять в голову эту характерную ноту, являющуюся ключом к верхним нотам. Небрежность в этом важном переходе может быть очень вредной для голоса как для уменьшения объёма, так и для сокращения его диапазона.

Говоря о качествах, необходимых для певца, Ламперти указывает: “Ученику необходимы не только голос, но и душа, пылкая и артистическая, хорошие музыкальные способности, здравый смысл и память...” [97, с. 121].

Самым большим недостатком Ламперти считал зажатый горловой голос, названный им „головным”. „Правильно говоря, не существуют голоса ни носовые, ни головные. Ни нёбные, ни грудные; они не что иное, как различные явления удара и отражения движения... Всего труднее исправлять дрожание или покрытые (очевидно он имеет в виду перекрытые) голоса, потому что сильное утомление голосового органа или насилование самых высоких нот, или же расширение грудного регистра свыше сил, приводит их в такое состояние... Не нужно смешивать дрожание голоса с естественным колебанием (вибрированием) – действием, происходящим от органа сильного и звонкого”[97, с.122].

Сопрано узнаётся по легкости, с которой может издавать ноту “соль” второй октавы, выговаривать слоги на высоких нотах и долго держать дыхание на высоких нотах. Существуют, правда, и альты, которые доходят до высокого до третьей октавы, но они не могут без затруднения и вреда для голоса выговаривать слоги на высоких нотах.

Меццо – сопрано – узнаётся по ноте “фа” второй октавы, лучшей его ноте.

Альт узнаётся по силе, продолжительности и легкости, с которыми он может выдержать низкие ноты.

Тенор должен с легкостью выдержать длинный выдох на крайних, высоких нотах своего голоса, по крайней мере, на ноте “ля” второй октавы выговаривать слоги без малейшего усилия. Его самые трудные ноты “ре”, “ми” и “фа” первой октавы.

Ламперти указывает: „Кто не поёт легато – вовсе не поёт! Человеческий голос выше всякого инструмента именно по своей большой способности связывать звуки и принимать различные тембровые оттенки, чего не могут инструменты...”[13, с. 72].

Так как основание пения, как говорил Ламперти, есть полное обладание правильным дыханием, а недостатки, слишком часто встречающиеся у певцов, суть только неизбежное следствие малого внимания этому важнейшему фактору. „Повторяю, как аксиому хорошей фразировки, следующие правила: дыхание никогда не должно быть израсходованным до конца; оканчивая фразу, нужно его иметь по крайней мере настолько, чтобы исполнить ещё четыре или более нот”[там же].

В главе „Советы учащимся” Ламперти ещё раз обращает внимание на недопустимость крика, так как „пение и крик несовместимы, крик – естественный враг пения!” [97, с. 73]. „Нужно стараться достигать в **Piano** большего эффекта, чем в **Forte**. **Piano** – основание выразительности, без которой нельзя надеяться на долгую и блестящую карьеру”[там же].

Маэстро подчеркивал необходимость учиться больше умом, а не голосом, так как утомив его, никакими средствами не приведешь его опять в хорошее состояние.

По мнению Ламперти, выбор удачного репертуара часто имеет решающее значение для успеха артиста.

Известно, что самые знаменитые певцы – вместе с тем и самые прилежные. Они так привыкают к занятию, что считают его приятным препровождением времени. Для посредственности же, напротив, занятие есть самое жесткое мучение. К известному выражению: „Чем более учишься, тем

более чувствуешь потребность учиться” Ламперти от себя добавлял: „Чем менее учишься, тем менее чувствуешь потребность учиться!”

В заключительной части своей работы Ламперти приводит принципиальные условия обучения певца:

1. Пение на опёртом дыхании (школа пения – это школа дыхания).
2. Грудобрюшное дыхание.
3. Совершенное пение легато.
4. Пение во время занятий неполным голосом (ученикам очень редко разрешалось петь полным голосом: (“Каков малый тон, таким будет и большой”).
5. Постановка голоса на ариях (часто весь курс ученика ограничивался изучением только одной арии, при этом Ламперти говорил: (“Если вы научитесь петь одну арию, то вы сможете петь и все”).
6. Специальное внимание среднему регистру голоса, в особенности у женщин, как “ключ” для овладения верхним диапазоном.

В целом, пению упражнений и вокализов Ф. Ламперти уделял больше внимание и сам написал несколько ценных сборников.

**Додаток В**

В. Емельянов. *Фонопедические упражнения*. Для самовдосконалення майбутніх учителів музики обрані вправи з таких розділів:

Розділ. 2 – Інтенаційно-фонетичні вправи.

Розділ.4 – Тренувальні програми для грудного (нафальцетного) регістру дитячого і жіночого голосу.

Розділ. 5 – Тренувальні програми на переході із грудного регістру у фзділальцетний регістр.

Розділ. 8 – Дозування вправ, складання тренувального алгоритму.

Розділ. 9 – Вірогідні небажані побічні результати.

(*Емельянов В. В.* Развитие голоса. Координация и тренинг / В. В. Емельянов. 3-е изд., испр. – СПб.: Издательство «Лань», 2003. – 192 с, ил. – (Учебники для вузов. Специальная литература).

## 思乡曲

影片“海外赤子”插曲

瞿琮词  
郑秋枫曲

♩ = 60 深情 怀念地

(大众乐谱网制谱)

myscore.org

*mf*

*p*

中 椰 秋 子 月 树 挂 空 天 中 唱，

映 诉 木 楼 情， 照 小 窗。 远 景 山 忆 云 故 烟 乡

myscore.org



(大众乐谱网制谱)

渺草 渺, 木, 近难 水忘 碧波 茫生 茫。弄。

myscore.org

海秋 外来 万梧 千桐 游叶 子, 落, 隔海 山外 隔水 相思

myscore.org

望, 相思 望, 相思 望,.

myscore.org

(大众乐谱网制谱)

1. 泪 眼 无 限 惆 怅。  
此 情 此 意 久 长。

2. 长。 思 乡，

思 乡。

此 情 此 意 久 长。

*rit* *mf* *8va* *ppp*

[myscore.org](http://myscore.org)

## 摇篮曲

克劳蒂乌斯词

舒伯特曲

尚家骥译配

行板

1=G 3 5 2· 3 4 3 3 2 1 7 1 2 5 3 5 2· 3 4

睡 吧 睡 吧， 我 亲 爱 的 宝 贝， 妈 妈 的 双 手 臂  
睡 吧 睡 吧， 我 亲 爱 的 宝 贝， 妈 妈 的 妈 妈 爱 你  
睡 吧 睡 吧， 我 亲 爱 的 宝 贝， 妈 妈 的 妈 妈 爱 你

3 3 2 3 4 2 1 0 2. 2 3. 2 1 5 65 4 3 2 5

轻 轻 摇 着 你。 摇 世 一 篮 上 束 摇 你 快 美 一 好 快 的 安 祝 睡，  
妈 妈 喜 欢 你。 你 一 束 百 切 合 一 好 束 的 祝 玫 愿，  
安 一 等 睡 在 摇 篮 里， 温 暖 又 安 逸。  
切 你 幸 醒 福， 全 妈 妈 属 都 于 给 你。

3 5 2· 3 4 3 3 2 3 4 2 1 0

安 一 等 睡 在 摇 篮 里， 温 暖 又 安 逸。  
切 你 幸 醒 福， 全 妈 妈 属 都 于 给 你。

## 歌唱二小放牛郎

方冰 词  
劫夫 曲

♩ = 66

1=bE 6 6 5 6 6 1 3 2 3 5 3 5 6 — 5 3 5

1. 牛儿在山上吃草，放牛的向  
2. 九正二敌那把还在那天被吃草，放牛的向  
3. 月在沟里那把还在那天被吃草，放牛的向  
4. 在沟里那把还在那天被吃草，放牛的向  
5. 敌人在沟里那把还在那天被吃草，放牛的向

6. 1 6 5 3 5 3 2 1 2 — 3 3 5 1 2 6 5 3 2 3 5 6

却不知哪儿去了，不山是他在贪玩要丢方了机  
一来条山沟扫了，山是沟头里掩掩护地后失了机  
带进我头埋上伏了，口昏四我昏昏的响起方了机  
大石头的上伏了，圈面我四我昏昏的响起方了机

3. 2 1. 2 3 3 5 3 2 1 2 1 5 6 7 6 —

牛，那放掩牛儿的孩千王二小  
关，那放掩牛儿的孩千王二小  
向，那放掩牛儿的孩千王二小  
声，那放掩牛儿的孩千王二小  
小，那放掩牛儿的孩千王二小

( 2 2 1 2 3 2 3 5 3 2 1 2 6 7 6 5 6 — )

本歌最后两段歌词：

6. 干部和老乡得到了安全，他却睡在冰冷的山岭，他的脸上含着微笑，他的血染红蓝的天。
7. 秋风吹遍了每个村庄，它把这动人的故事传扬，每一个老乡都含着眼泪，歌唱着二小放牛郎。

## 思乡曲 - Песня о месте рождения

Музыка - Жден Цю фен  
Слова - Цюй цон

The piano introduction is written in 4/4 time with a key signature of two flats (B-flat and E-flat). It begins with a treble clef and a dynamic marking of *mf*. The melody is played in the right hand, while the left hand provides a harmonic accompaniment with chords and single notes. A watermark 'myscore.org' is visible in the upper right of the staff.

The vocal line for the first line of lyrics is written in a single staff with a treble clef and a dynamic marking of *p*. The melody is simple and matches the rhythm of the lyrics.

中秋月 挂天上,  
椰子树 空中唱,  
В середине осени луна висит в небе,  
Кокосовые пальмы в небе поют

The vocal line for the second line of lyrics is written in a single staff with a treble clef. A watermark 'myscore.org' is visible in the upper right of the staff.

映木楼照小窗。 远山云烟  
Вижу деревянные избы в окне, Где-то далеко видны горы,  
诉离情话衷肠。 最忆故乡

Сказали друг другу много теплых слов,

Думали травы и деревья

The vocal line for the third line of lyrics is written in a single staff with a treble clef.

渺渺, 近水碧波茫茫。  
и облачка, вблизи рек очень красиво,  
草木, 难忘慈母生养。

Помним родной город. Не забыли, где родились, и маму

The vocal line for the fourth line of lyrics is written in a single staff with a treble clef.

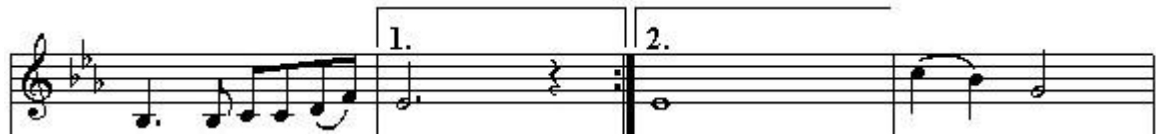
海外万千游子, 隔山隔水相  
В далеких странах странник всегда думает о Родине.  
秋来梧桐叶落, 海外儿女思

Осенью листья падали охапками. На чужбине дети думают

The vocal line for the fifth line of lyrics is written in a single staff with a treble clef. A watermark 'myscore.org' is visible in the upper right of the staff.

望, 相望, 相望,  
О месте, где родились. Думают, думают,

乡， 思 乡， 思 乡，  
О Родине, Думают, думают.



泪 眼 无 限 愁 怅。 长。 思 乡，  
Со слезами на глазах, бесконечно грустят.  
此 情 此 意 久  
Это чувство бесконечное, думают, думают о Родине



思 乡， 此 情 此 意 久 长。  
Думают, думают о Родине. Это чувство бесконечное.

### 摇篮曲 – Колыбельная

Слова- Кродиу  
Музыка- Шубот

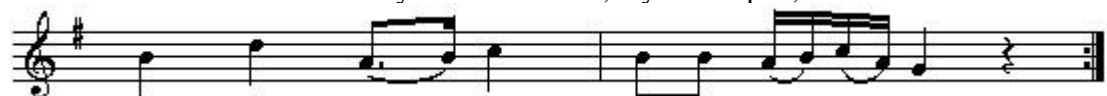


睡 睡 睡 睡 吧 吧 吧 吧， 我 亲 爱 的 宝 贝， 妈 妈 的 双 手  
睡 睡 睡 睡 吧 吧 吧 吧， 我 亲 爱 的 宝 贝， 妈 妈 的 手 臂  
睡 睡 睡 睡 吧 吧 吧 吧， 我 亲 爱 的 宝 贝， 妈 妈 的 爱

Спишь сптшь мой дорогой ребёнок, Руки мамы  
Спишь сптшь мой дорогой ребёнок, Руки мамы  
Спишь сптшь мой дорогой ребёнок, Мама люблю тебя



轻 轻 摇 着 你。 摇 篮 摇 你 快 快 的 安 睡，  
永 远 保 护 你。 世 上 摇 一 百 你 切 合 美 好 的 祝 愿，  
妈 妈 喜 欢 你。 一 束 束 的 花 束 安 睡，  
Бережно прижала тебя. В колыбель положила тебя, скорее засыпай.  
Всегда защитит тебя. Все самые прекрасные пожелания, лучшие в мире,  
Мама любит тебя. Букет из лилий, букет из роз,



安 睡 在 摇 篮 里， 温 暖 又 安 逸。  
一 切 你 幸 福 来， 全 妈 妈 都 给 你。

Спишь в колыбели теплой, ты мой счастливый.  
Хочу все счастье отдать тебе.  
Жду, когда ты вырастешь, все отдать тебе.

## 歌唱二小放牛郎 - Песня о ребёнок крупного рогатого скота

Слова - Фан Бин

Музыка - Цей Фу

牛 儿 还 在 山 坡 吃 草 ， 放 牛 的  
Крупный рогатый скот ещё щипал траву в горах, детеныш крупного

却 不 知 哪 儿 去 了 ， 不 是 他 贪 玩 耍 丢 了  
рогатого скота не знал, где он, он очень любил играть и потерял свое стадо.

牛 ， 那 放 牛 的 孩 子 王 二 小 。  
Стадо потерял. Этого детеныша зовут Ван е сяо.

## Песня о место рождения

Слова Цюй цон

Музыка Жден Цю фен

### Куплет 1

В середине осени луна висит в небе,  
Вижу деревянные избы в окне,  
Далеко в горах красивые облака,  
Вблизи рек очень красиво,  
Заморский странник из дальних стран задумался  
Сильно задумался,  
Со слезами на глазах, ему очень грустно.

### Куплет 2

Кокосовые пальмы в небе поют  
Высказали сочувствие, сказли много теплых слов  
Думают, что трава и деревья родного города  
Не забыли про него, где его родила мама,  
Осенью листья падали охапками  
Заморские дети думают о Родине  
Снова сильно задумались  
Это чувство очень тоскливое.

### **Песня колыбеля**

1.  
Спишь, спишь мой дорогой ребёнок  
Руки мамы аккуратно прижали тебе  
В колыбели пожелала тебе быстрее уснуть  
Спишь в теплой кобыбели.

2.  
Спишь, спишь, мой дорогой ребёнок  
Руки мамы всегда защитили тебя  
Все самые прекрасные пожелания в мире  
Все счастья хочет отдать тебе

3.  
Спишь, спишь, мой дорогой ребёнок  
Мама люблю тебя, мама любит тебя  
Букет из лилий, букет из роз  
Ждут тебя, расти, чтобы их отдать тебе

### **Песня о детеныше крупного рогатого скота**

Крупный рогатый скот еще щипал траву в горах,  
Их детениши не знали где они,  
Они любили играть и потеряли свое стадо,  
Этого малыша зовут Ван Е Сяо.



**Додаток Д**

Спокойное лето, с.с. 225-226

**Додаток Д-а**  
**Пастушья флейта, с.с. 224-228**

**Додаток Д-б**  
Луна, с.с. 229-234

## Додаток Е

Електронний ресурс пошуку  
музичних прикладів сучасних  
обробок пісень с. 235

- <http://www.qupu123.com/minge>    народные
- <http://www.qupu123.com/tongsu>    современные
- <http://www.qupu123.com/meisheng>
- <http://www.qqgpw.com/listgp.asp?class=%C3%F1%D7%E5%B8%E8%C7%FA>    народные
- <http://www.qqgpw.com/listgp.asp?class=%C1%F7%D0%D0%B8%E8%C7%FA>    современные
- <http://www.5sing.com/index.shtml>
- <http://www.zhaogepu.com/minzu/>
- [http://www.mingren888.com/dis\\_big.asp?b\\_soft\\_id=民歌军歌](http://www.mingren888.com/dis_big.asp?b_soft_id=民歌军歌)
- [http://www.mingren888.com/dis\\_big.asp?b\\_soft\\_id=流行歌曲](http://www.mingren888.com/dis_big.asp?b_soft_id=流行歌曲)
- <http://www.9ku.com/>
- <http://pu.onegreen.net/GePu/Special/meisheng/Index.html>
- <http://www.qupu123.com/minge>    народные
- <http://www.qupu123.com/tongsu>    современные
- <http://www.qupu123.com/meisheng>
- <http://www.qqgpw.com/listgp.asp?class=%C3%F1%D7%E5%B8%E8%C7%FA>    народные
- <http://www.qqgpw.com/listgp.asp?class=%C1%F7%D0%D0%B8%E8%C7%FA>    современные
- <http://www.5sing.com/index.shtml>
- <http://www.zhaogepu.com/minzu/>
- [http://www.mingren888.com/dis\\_big.asp?b\\_soft\\_id=民歌军歌](http://www.mingren888.com/dis_big.asp?b_soft_id=民歌军歌)
- [http://www.mingren888.com/dis\\_big.asp?b\\_soft\\_id=流行歌曲](http://www.mingren888.com/dis_big.asp?b_soft_id=流行歌曲)
- <http://www.9ku.com/>
- <http://pu.onegreen.net/GePu/Special/meisheng/Index.html>