

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

Кваліфікаційна наукова

праця на правах рукопису

ЯО ЯМІН

УДК 378:016:[7.071.2:784](043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**МЕТОДИКА САМООРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОСТОРУ
МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ-МУЗИКАНТІВ
У ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

011 – освітні, педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.

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

Яо Ямін

Науковий керівник – **Гуральник Наталія Павлівна,**
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2018

АНОТАЦІЯ

Яо Ямін. Методика самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів у педагогічних університетах України. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2018.

Зміст анотації

У дисертації досліджено проблему самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів у педагогічних університетах України, актуальність якої визначено необхідністю їх адаптації у надзвичайних освітніх умовах держави, що навчає, та зростання фахової компетентності. Підготовка фахівців нового покоління спонукає до внесення змін у навчальні програми майбутніх викладачів, зокрема викладачів-музикантів. У зв'язку з цим відбувається переосмислення цілей і завдань навчання, його змісту, розробляються нові активні методи і форми організації діяльності, нові педагогічні технології. Це зумовлює освітню переорієнтацію студентів та магістрантів, у тому числі іноземних, які здобувають освіту у вищих педагогічних закладах. Освітні орієнтири спрямовуються на формування самостійної, творчої активності майбутнього викладача, здатного до продуктивної навчальної діяльності, який володіє системним мисленням, професійною мобільністю та адаптивністю, високим рівнем саморозвитку.

Доведено, що ефективність самоорганізації майбутніх викладачів-музикантів забезпечується теоретичним обґрунтуванням самоорганізації навчального простору як суб'єктної категорії та урахуванням специфіки вокального навчання іноземних студентів на засадах компетентнісного та технологічного наукових підходів як провідних. Встановлено, що реалізація поставленої кожною особою мети стосовно самоорганізації власного

навчального простору вимагає активної аналітичної, самооцінної діяльності, використання знань з філософії, психології, педагогіки, мистецтвознавства, спеціальної вокальної методики для визначення раціональних шляхів вирішення поставлених задач у самостійній практиці.

У процесі дослідження виявлено, що залишилася низка невирішених проблем, пов'язаних із сприйняттям суб'єктної сутності самоорганізації навчального простору кожного магістранта в освітньому просторі педагогічних університетів України; необхідністю поглиблення наявного досвіду та отримання нових знань і компетентностей за рахунок нових, невідомих їм раніше методик, педагогічних стилів викладання; можливістю використання ємного інформаційного ресурсу (у т. ч. Інтернет ресурс) для отримання науково-методичної та музичної інформації й обмеженістю методів самоорганізації власного навчального простору; необхідністю здійснення складного процесу власної самоорганізації й недостатньою розробленістю організаційно-методичної системи успішного здійснення вокальної підготовки.

Обґрунтовано авторську позицію щодо теоретичних основ самоорганізації як загальнонаукової категорії, зокрема, обґрунтовано зміст поняття «самоорганізація навчального простору майбутнього викладача-музиканта» та процесу його формування. До компонентної структури самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів було віднесено *мотиваційно-організаційний, комунікативний, емоційно-гностичний та проєктувально-конструктивний* компоненти, які розкрили усвідомлення кожним магістрантом необхідності активізації власної самостійної діяльності, перспективності комунікативної активності педагога та магістрантів у навчальній діяльності та їх емоційно-гностичну спрямованість у досягненні намічених завдань і самоорганізаційних компетентностей, набуття досвіду та відповідних компетентностей стосовно створення своїх навчальних та виконавських проєктів з попереднім їх теоретичним конструюванням.

Розроблена організаційно-методична модель самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів ґрунтується на принципах цілісності і системності, синергетизму, науковості, творчої активності, рефлексійності, культуровідповідності.

Ефективність авторської методики поетапної самоорганізації навчального простору магістрантів забезпечувалась поглибленням і ускладненням усіх експериментальних навчальних дій (теоретичних і практичних), комплексним підходом до формування цілісного феномена у взаємодії всіх виокремлених структурних компонентів за визначених педагогічних умов та принципів самоорганізації навчального простору.

Перший, підготовчий, етап формувальної роботи розвивався зі врахуванням актуалізації та мотивації магістрантів до самореалізації навчального простору і усвідомлення її аксіологічної сутності для майбутнього викладача-музиканта, встановлення відповідних пріоритетів; адаптації у музичному вокальному (пісенне, ансамблеве, сценічне) мистецтві, розширення музичного репертуару за рахунок поповнення власних інформаційних здобутків і художньо-музичних знань; рефлексії власних можливостей стосовно самоорганізації навчального простору, поглиблення зацікавленості у підвищенні власного рівня вокальної самопідготовки (звуковидобування, інтонування, дикція, дихання).

Другий, навчально-реалізаційний, етап розвивався із збереженням мотивації стосовно самоорганізації та залучення магістрантів до набуття співацької грамотності; поглибленням знань з вокального мистецтва (пісенна творчість України та Китаю), поширення музичного репертуару; набуттям самоорганізаційних компетентностей з опанування вокальних методик для розвитку співацької майстерності; активізацією критичного осмислення та самооцінки власних надбань; поглибленням зацікавленості самостійною вокальною діяльністю, підвищення власного рівня спеціальних вокальних надбань та їх самореалізації (якість тембрового

відчуття, імпровізаційність, художня інтерпретація тощо).

Третій, самопрезентативний, етап розвивався з урахуванням усвідомлено-вмотивованої активізації самовдосконалення з вокального мистецтва; застосуванням набутих знань з вокальної (особливості національної української та китайської) культури та самопрезентації власних навчальних досягнень, участю у самоспроектованих просвітницьких мистецьких заходах; розширенням психолого-педагогічних знань і практичних умінь, рефлексії самоорганізаційної компетентності; ствердженням власної позиції щодо вокальних методик з набуття співацької майстерності; умінь презентації власних надбань, результатів вокальної підготовки (самобутність виконавського стилю, оригінальність художньої інтерпретації вокальних творів).

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що вперше теоретично розроблено та експериментально перевірено методику самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів у педагогічних університетах України; визначено сутність ключових понять «самоорганізація навчального простору» та «самоорганізація навчального простору майбутнього викладача-музиканта» як суб'єктної категорії освітнього процесу; обґрунтовано зміст і компонентну структуру досліджуваного феномена, яка складається з мотиваційно-організаційного, проектувально-конструктивного і комунікативного емоційно-гностичного компонентів з окресленням специфіки самоорганізації навчального простору китайських студентів під час вокального навчання; виокремлено принципи (цілісності і системності, синергетизму, науковості, творчої активності, рефлексійності, культуровідповідності); педагогічні умови та винайдені доцільні методи їх набуття; розроблено критерії, показники та рівні досягнень майбутніх фахівців. *Уточнено та конкретизовано* зміст і сутність досліджуваного феномена з огляду на вокальне навчання в педагогічних умовах університетської освіти України як особистісного фахового утворення з

урахуванням специфіки самовдосконалення китайських студентів. *Подальшого розвитку* набули наукові положення щодо сутності самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів завдяки розширенню смислового контексту вокального навчання.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає у визначенні методів набуття необхідних компетентностей самоорганізації навчального простору майбутніми викладачами-музикантами в педагогічних університетах України для орієнтації в музично-освітньому просторі; застосуванні розглянутих педагогічних умов; включенні розробленої методики самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів до методичного ресурсу підготовки магістрантів у педагогічних університетах України та Китаю; розширенні методичних компетентностей іноземних магістрантів у процесі вокального навчання й у самостійній роботі; спрямуванні рефлексії власних можливостей зі самоорганізації власного навчального простору, застосуванні набутих компетентностей з урахуванням специфіки національного українського та китайського вокального мистецтва і презентації результатів самоорганізації власного навчального простору.

Ключові слова: самоорганізація, навчальний простір, майбутній викладач-музикант, вокальне навчання.

Список публікацій здобувача
Наукові праці,
в яких опубліковані основні наукові результати дисертації
Статті у наукових фахових виданнях

1. Яо Ямін. Теоретико-педагогічні аспекти самоорганізації навчального простору майбутніх педагогів-музикалів / Наукові записки // Ред. кол. В.Ф. Черкасов, В.В. Радул, Н.С. Савченко та ін. – Вип. 155. – Серія :

Педагогічні науки. – Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – 306 с. – С. 233-237.

2. Яо Ямін. Теоретичний аналіз структури самоорганізації навчального простору майбутніх учителів музики / Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. праць / за ред. проф. Тетяни Степанової. – № 1(56), лютий 2017. – Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2017.– 264 с.– С. 162-166.

3. Яо Ямін. Вокально-педагогічна освіта та її значення для самоорганізації навчального простору китайських студентів / Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. Івана Франка : наук. журнал. Педагогічні науки / [Гол.ред. П.Ю. Саух, відп.ред. Н.А. Сейко]. – Житомир : вид-во Житомир. держ. ун-ту імені І. Франка, 2017. – Вип.1 (87). 185 с.– С. 173-177.

4. Яо Ямін. Основні компетентності самоорганізації навчального простору майбутнього викладача-музиканта в процесі вокальної підготовки (методичний аспект /Яо Ямін // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. – Вип.30 (40).– Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2018. – С. 94-98.

5. Яо Ямін. Особливості самоорганізації музичного навчального простору китайських магістрів у педагогічних університетах України / Яо Ямін, Н.П. Гуральник // Вісник Чернігівського НПУ імені Т.Г. Шевченка [Текст]. Вип. 151. В 2-х томах. Том 2. – Чернігів: ЧНПУ, 2018. (Серія: педагогічні науки). – С. 156-160.

Статті у міжнародних фахових виданнях

6. Яо Ямін. Аксиологическая парадигма самоорганизации учебного пространства будущего преподавателя-музыканта /Modern Science – Moderni veda / Liu Keshuangm / Praha. – Ceska republika, Nemerov. – 2017. – № 1 . – С. 101-106.

Наукові праці,

які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

7. Яо Ямін. Історіографія європейського досвіду музикування на уроках музичного мистецтва в школі : і міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського, Київ 20-23 березня 2017 року. – Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. – с. 135-137.

8. Yao Yaming. Self Organization of Future Pedagogic-Musician Training Space: Aksiology paradigm: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. із залученням веб-ресурсів «Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції» (англійською мовою). 11-12 грудня 2017 року, Суми. – СумДПІ ім. А.С. Макаренка, 2017.– С. 16-17.

ABSTRACT

Yao Yaming. Methodic of Self Organization of Future Pedagogic-Musician Training Space in the Ukraine Pedagogic University. – Qualifying scientific work on the rights of manuscript.

Thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences in specialty 13.00.02 – theory and methods of musical education. – National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, 2018.

The contents of the abstract

The thesis explored the problem of self-organizing learning space future teachers-musicians at pedagogical universities of Ukraine, the urgency of which is determined by the necessity of their adaptation in emergency educational conditions state that teaches, and the growth of professional competence. Training a new generation of leads to changes in the training of future teachers, including teacher-musicians. In connection with this going on rethinking the goals and objectives of the training, its contents are new active methods and forms of organization activity, new pedagogical technologies. This causes the reorientation of education of students and graduates, including foreign, who receive education in higher educational institutions. Educational guidelines aimed at the formation of

the independent creative activity of the future teacher capable of productive educational activity that owns the system thinking, professional mobility and adaptation, high levels of self-development.

It is proved that the efficiency of the self-organization of future teachers-musicians provided theoretical justification for self-organization of educational space as subjective categories and the specific vocal training of foreign students principles of competence and technological scientific approaches as leading. Found that implementation of the each face of the goal with respect to self-organisation their own educational space requires an active analytical, samoocinnoï activities, the use of knowledge in philosophy, psychology, pedagogy, musicology, Special vocal technique for the determination of rational solutions to assigned problems in independent practice.

During the research it was discovered that a number of the remaining unresolved issues related to the perception of sub'ëktnoï entity samoorgancizacii navčalnogo space of each graduate school in the educational space of the pedagogical universities; the necessity of deepening the existing experience and obtaining new knowledge and competencies at the expense of new, previously unknown methods, pedagogical styles of teaching; the ability to use negative information resource (including Internet resource) to get scientific-methodical and musical information and limited methods of organizing its own educational space; necessity of realization of the complex process of its own and insufficient rozrobenistû organizational and methodical system of successful implementation of vocal training.

An author's position on the theoretical foundations of «self-organization» as scientific category, in particular, substantiated content concept of «self-organization of the educational space of the future teacher-musician» and the process of its formation. The component structure of the self-organization of the academic space of future teachers-musicians was also the motivation-organisational, communicative emotionally-Gnostic and proektualno-structural components that have uncovered awareness each Magister need to intensify their

own independent activities, the prospects of a communicative activity of teacher and graduate in educational activities and their emotionally-Gnostic focus in achieving the planned objectives and on competencies, experience and relevant information regarding the creation of their educational and performing projects from their theoretical construction.

Developed by the organizational-methodical model of self-organization learning space future teachers-musicians is based on the principles of integrity and consistency, sinergetizmu, scientific, creative activity, reflektion, cultureccordance.

The effectiveness of methods of staged self-organization learning space Masters was provided because of deepening and complexity of all pilot training (theoretical and practical), a comprehensive approach to the formation of a single phenomenon in the interaction of all the viokremlelih structural components for identified pedagogical conditions and principles of self-organization learning space.

The first preparatory phase of mold molding work developed with taking into account the actualization and motivation of masters to the self-realization of the academic space and the realization of its aksiological of the entity for the future teacher-musician, installation the relevant priorities; adaptation in musical vocal (singing, ansambleve, performing) Arts, expansion of musical repertory at the expense of replenishing their own information achievements and artistic and musical knowledge; reflections of their own possibilities concerning the self-organisation of the educational space, deepening interest in enhancing their own level of vocal self-paced (soundextract, tone, diction, breathing).

Second, educational and realisational, the stage is developed with keeping motivation regarding the self-organization and involvement of graduate students who wish to obtain the singing literacy; deepening the knowledge of vocal arts (song creativity of Ukraine and China), the musical repertoire; obtaining information on literacy vocal techniques for developing

singing skills; activation of critical comprehension and self-image of their own heritage, deepening interest independent vocal activities, improving their own levels of special vocal heritage and their self-realization (the quality of tembrovogo of feeling improvisation art interpretation, etc.).

The third, samoprezentativnij, the stage is developed taking into account the consciously-vmotivovanoï activation of self-improvement of vocal art; application of the acquired knowledge of the vocal culture (peculiarities of national Ukrainian and Chinese vocal creativity) and self-presentation of own educational achievements, participation in the samosproektovanih educational art activities; the expansion of psychological-pedagogical knowledge and practical skills, reflection self-organization competence; adoption of own position regarding the vocal techniques for acquiring vocal skills; presentation skills of their own outcomes, results of vocal training (the identity of the performing style, originality of the artistic interpretation of the vocal works).

The scientific novelty of the results of the study lies in the fact that for the first time theoretically developed and experimentally verified method of self-organizing learning space future teachers-musicians at pedagogical universities of Ukraine; defined the essence of the key concept of self-organization learning space and self-organization of educational space of the future teacher-musician as the subjective categories of the educational process; reasonably content and component-based structure of the studied phenomenon, which consists of organizing motivational, planning-constructive and communicative emotionally-Gnostic components which pick out specific self-organization the academic space of Chinese students during vocal training; outlined the principles (integrity and consistency, sinergetizmu, scientific, creative activity, reflexx, culture accordance); pedagogical conditions of self-organizing learning space and invented feasible methods of their acquisition; developed criteria, indicators and the level of achievement of future specialists. Refined and economical meaning and essence of the phenomenon given the vocal training in pedagogical conditions of university education as personal professional education taking into

account the specifics of the self-improvement of Chinese students. Further development of the acquired scientific provisions for entities of self-organization learning space future teachers-musicians thanks to semantic context in relation to vocal training.

Practical value of the results of the study is to define the methods of acquisition of necessary competencies self organization of the academic space of future teachers-musicians in pedagogical universities of Ukraine, especially of foreign students, important for orientation in musical and educational space; applying the pedagogical conditions; the inclusion of the developed method of self-organization educational space future teachers-musicians to develop resource training of students at pedagogical universities of Ukraine and China; expanding methodological competencies foreign masters in the process of vocal learning and in-class work; direction reflection of their own possibilities concerning the self-organisation of its own educational space, deepening interest in increasing their level of vocal self-paced; application of the acquired knowledge of the vocal culture taking into account specificity of national Ukrainian and Chinese vocal art and presentation of results.

Key words: self-organizing learning space future teachers-musicians, vocal training.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	15
-------------------	-----------

РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ САМООРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОСТОРУ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА-МУЗИКАНТА

1.1. Самоорганізація навчального простору» як загальнонаукова проблема.....	23
1.2. Зміст і структура самоорганізації навчального простору майбутнього викладача-музиканта.....	40
1.3. Специфіка самоорганізації навчального простору китайських студентів.....	57
Висновки до першого розділу.....	72
Література до першого розділу.....	75

РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ САМООРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОСТОРУ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ-МУЗИКАНТІВ

2.1. Основні компетентності у структурі самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів.....	88
2.2. Організаційно-методична модель самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів у процесі вокального навчання.....	105
2.3. Особливості та методика самоорганізації навчального простору майбутнього викладача-музиканта (на матеріалі вокального навчання).....	129
Висновки до другого розділу.....	154
Література до другого розділу.....	158

РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ДІАГНОСТИКИ ТА ФОРМУВАННЯ САМООРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОСТОРУ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ-МУЗИКАНТІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ

3.1. Діагностика стану проблеми самоорганізації навчального простору майбутнього викладача-музиканта (констатувальний етап).....	167
3.2. Реалізація поетапної методики самоорганізації навчального простору майбутнього викладача-музиканта в педагогічних університетах України (формульвальний етап).....	181
3.3. Перевірка ефективності експериментальної методики.....	190
Висновки до третього розділу.....	205
Література до третього розділу.....	211
ВИСНОВКИ.....	214
ДОДАТКИ.....	218

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Підготовка фахівців нового покоління спонукає до внесення змін у навчальні програми майбутніх викладачів, зокрема викладачів-музикантів. У зв'язку з цим відбувається переосмислення цілей і завдань навчання, його змісту, розробляються нові активні методи і форми організації діяльності, нові педагогічні технології. Це зумовлює зміни освітніх орієнтирів для студентів та магістрантів, у тому числі іноземних, які здобувають освіту у вищих навчальних закладах України. Освітні орієнтири спрямовуються на формування самостійної, творчої діяльної майбутнього викладача, здатного до продуктивної навчальної діяльності, який володіє системним мисленням, професійною мобільністю та адаптивністю, високим рівнем саморозвитку.

Одним з головних завдань, визначених у Законі України «Про вищу освіту», є формування особистості, яка вміє вільно мислити та самоорганізовуватися. Сучасні запити, задекларовані в державних освітніх документах, створюють підґрунтя для формування фахових компетентностей майбутніх викладачів-музикантів, серед яких провідною стає спроможність до самоорганізації власного навчального простору. Особливо це стосується іноземних студентів. Проблема самоорганізації у вищій педагогічній школі, про що наголошено в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр., є актуальною і для китайських студентів та магістрантів, які навчаються в Україні, й мають орієнтуватися не лише на власні державні освітні документи («Новий стандарт музичних дисциплін обов'язкової освіти» в Китаї), а й на нормативні акти навчаючої держави.

Спираючись на сталі наукові позиції, сучасні вчені продовжують досліджувати і збагачувати теорію самоорганізації (В. Арюткін, М. Ахметова, А. Вакула, В. Граф, О. Демченко, Н. Заснутдінова, А. Ішков, О. Логвінова, О. Остапчук та ін.). У теорії наукового пізнання висвітлюються проблеми професійної підготовки студентів педагогічних закладів (Н. Гузій, Н. Гуральник, В. Козир, О. Михайличенко, Г. Падалка, А. Растригіна,

О. Хижна та ін.). Розглядаються психолого-педагогічні аспекти особистісного становлення (Ю. Бабанський, Л. Божович, Б. Волчегурський, Л. Виготський, Ю. Кулюткін, В. Орлов, Г. Рузавін, В. Шинкарук та ін.); організації та вдосконалення фахової компетентності вчителя, формування здатності майбутнього фахівця до самоорганізації (С. Іванова, О. Калюжна, С. Котова, Т. Лаврик, О. Олексюк, Р. Савченко, І. Томашевська).

Основні положення фахової підготовки та самоорганізації майбутніх викладачів-музикантів розглядали В. Антонюк, Н. Гребенюк, Л. Дмитрієв, Д. Євтушенко, М. Микиша, В. Морозов, Г. Панченко, Л. Тоцька та ін. Важливими для нашого дослідження стали праці, в яких висвітлювалися історичні аспекти розвитку вокального мистецтва та виконавства в контексті української національної вокальної педагогіки, які розглядали В. Іванов, Б. Гнидь, Р. Лоцман, Л. Прохорова та ін. Методику вокальної підготовки майбутніх викладачів досліджували Л. Василенко, Л. Манжонс, А. Менабені, О. Прядко, Є. Юцевич. Наукової уваги гідні праці китайських учених, філософів, істориків, психологів, педагогів, мистецтвознавців, методистів (Гуа Хен Цей, Гуо Цяньшень, Дай Дінчен, Конфуций, Лі Сіюнь, Лу Мінде, Ма Ке, Чан Веньцзін, Юань Янь та ін. Серед сучасних дисертацій, присвячених проблемам формування вокальної культури майбутнього викладача-музиканта в процесі фахової підготовки, відмітимо роботи Вей Лімін, Ду Сінвей, Е Цюн, Лі Чжаофен, Пан На, Ха Ту, Чжу Цзюньцяо, Цюй Сяоюй, Чен Дін, Чжан Яньфен.

Незважаючи на значну кількість досліджень, у процесі аналізу проблеми самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів виявлено низку *суперечностей*, зокрема, між: сприйняттям навчального простору об'єктом організації кожного майбутнього викладача музичного мистецтва та усвідомленням суб'єктної сутності функціонування навчальної самоорганізації кожного студента як суб'єкта навчання в освітньому просторі університетів; науково обгрунтованою потребою розвитку невербального інтелекту у викладачів-музикантів та недостатнім усвідомленням можливості

його формування в студентів за рахунок самоорганізації; наявним у майбутніх викладачів-музикантів досвідом отримання нових знань та компетенцій та необхідністю їх поглиблення за рахунок нових, невідомих їм раніше методик, педагогічних стилів викладання; можливістю використання ємного інформаційного ресурсу (у т. ч. Інтернет ресурс) для отримання науково-методичної та музичної інформації та обмеженістю методів самоорганізації власного навчального простору; необхідністю здійснення складної вокальної самоорганізації майбутніх викладачів-музикантів та недостатньою розробленістю організаційно-методичної системи успішного здійснення відповідної підготовки.

Актуальність проблеми та недостатня її розробленість, потреба усунення означених суперечностей визначили вибір теми дослідження: *«Методика самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів у педагогічних університетах України».*

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація виконана у відповідності з перспективним тематичним планом науково-дослідної діяльності кафедри педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова з проблеми «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення підготовки вчителів музики». Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол №10 від 27 квітня 2017 року).

Мета дослідження – розробити, науково обґрунтувати, впровадити методику самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів у педагогічних університетах України та експериментально перевірити її ефективність.

Реалізація поставленої мети передбачала виконання таких **завдань**:

1. Розкрити сутність ключового поняття «самоорганізація навчального простору» та похідного поняття «самоорганізація навчального простору

майбутнього викладача-музиканта» як загальнонаукової проблеми в результаті аналізу теоретичних висновків.

2. Визначити зміст, компонентну структуру самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів і критеріальний апарат з окресленням специфіки самоорганізації навчального простору китайських студентів.

3. Розробити організаційно-методичну модель самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів.

4. Впровадити методику самоорганізації майбутніх викладачів-музикантів у процесі вокального навчання та експериментально перевірити її ефективність у освітньому просторі педагогічних університетів України.

5. Зафіксувати та підтвердити отримані результати методами математичної статистики.

Об'єкт дослідження – навчальний процес у підрозділах музичного профілю вищих закладів педагогічної освіти України.

Предмет дослідження – методика самоорганізації навчального простору в процесі вокальної підготовки майбутніх викладачів-музикантів у педагогічних університетах України.

Методологічну та теоретичну основу дослідження становлять: гносеологічний, культурологічний, психолого-педагогічний, адаптивний, інтенціональний та особистісно-творчий підходи, відповідно до яких науковою платформою дослідження є ідея самоорганізації навчання, концептуальні положення філософії та освіти (П. Абеляр, В. Андрущенко, Р. Декарт, І. Зязюн, Я. Коменський, Конфуцій, Менцзи, Г. Меднікова, М. Монтень, Сін Чжефу, Чжу Сі, Чжу Сяомань та ін.); методології та теорії національної освітньої стратегії України (В. Бондар, Л. Масол, О. Олексюк, В. Шульгіна та ін.); розвитку особистості як цілісної творчої саморегульованої системи (Н. Афанасьєва, Н. Гузій, С. Єлканов, І. Колеснікова, О. Князева, Н. Островерхова, М. Реунова, О. Титова, Г. Хакен та ін.); психологічні та педагогічні теоретичні висновки стосовно

розвитку особистості як складного утворення, що включає інтелектуальні, емоційні, вольові фактори (Б. Анан'єв, Л. Божович, Л. Виготський, Р. Кеттелл, А. Ковальов, В. Мясіщев, С. Рубінштейн, Ю. Цагареллі, Г. Щукіна та ін.); дослідження музичних потреб та сприйняття індивіда (С. Науменко, О. Ростовський, О. Рудницька, Д. Юник та ін.); дослідження історичних і теоретичних проблем мистецької освіти (Н. Гуральник, А. Козир, О. Михайличенко, Г. Падалка, О. Хижна, О. Щолокова та ін.); наукові положення зі збагачення теорії самоорганізації викладача-музиканта (В. Арюткін, О. Барицька, К. Завалко, Н. Чепелєва, Ю. Юцевич та ін.).

Методи дослідження: *теоретичні* (аналіз та систематизація психолого-педагогічної, музично-історичної, вокально-методичної літератури, узагальнення, порівняння, класифікація – для визначення наукового апарату дослідження, формулювання його концептуальних положень та висновків, обґрунтування теоретичних підходів, принципів та педагогічних умов реалізації запропонованої методики; моделювання – для розробки моделі самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів у педагогічних університетах); *експериментально-емпіричних* (педагогічне спостереження, анкетування, тестування, бесіди, самооцінка, експертна оцінка, педагогічний експеримент – для визначення ефективності запропонованої авторської методики); *статистичних* (математико-статистична обробка даних, створення графічних і схематичних узагальнень, рисунків – для забезпечення вірогідності отриманих результатів).

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що *вперше* теоретично розроблено та експериментально перевірено методику самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів у педагогічних університетах України; визначено сутність ключового поняття «самоорганізація навчального простору майбутнього викладача-музиканта» як суб'єктної категорії освітнього процесу; обґрунтовані зміст і компонентна структура досліджуваного феномена

(мотиваційно-організаційний, проектувально-конструктивний і комунікативний емоційно-гностичний компоненти) з окресленням специфіки самоорганізації навчального простору китайських студентів під час вокального навчання; виокремлено принципи (цілісності і системності, синергетизму, науковості, творчої активності, рефлексійності, культуровідповідності); педагогічні умови самоорганізації навчального простору та винайдені доцільні методи їх набуття; розроблено критерії, показники та рівні досягнень майбутніх фахівців.

Уточнено та конкретизовано зміст і сутність самоорганізації навчального простору з огляду на вокальне навчання майбутніх викладачів-музикантів у педагогічних умовах університетської освіти України як особистісного фахового утворення з урахуванням специфіки самовдосконалення китайських студентів.

Подальшого розвитку набули наукові положення щодо сутності самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів завдяки розширенню смислового контексту стосовно вокального навчання.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає у визначенні методів набуття необхідних компетентностей самоорганізації навчального простору майбутніми викладачами-музикантами в педагогічних університетах України, важливої для орієнтації в музично-освітньому просторі, особливо іноземних студентів; застосуванні розглянутих педагогічних умов; включенні розробленої методики самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів до методичного ресурсу підготовки студентів у педагогічних університетах України; розширенні методичних компетентностей іноземних магістрантів у процесі вокального навчання та у самостійній роботі.

Особистий внесок дисертанта. У статті, що написана у співавторстві, дисертантом розкрито специфіку вокальної підготовки китайських магістрантів.

Упровадження отриманих результатів дослідження здійснено в освітній процес Національного педагогічного університету імені

М. П. Драгоманова (довідка № 07-10/ 63 від 08.02.2018 р.), ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (довідка № 2772/17 від 04.12.2017 р.), Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка (довідка № 243-н від 05.12.2017 р.).

Апробацію отриманих результатів дослідження здійснено у формі виступів і доповідей на конференціях різних рівнів: Перші Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського (Київ, 2017 р.); II Міжнародна конференція молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2016 р.); I Міжнародна науково-практична конференція «Стратегії підвищення якості мистецької освіти в контексті змін сучасного соціокультурного простору» (Одеса, 2017); II Міжнародна науково-практична конференція «Мистецький освітній простір у контексті формування сучасної парадигми освіти» (Кропивницький, 2017 р.); II Міжнародний науково-практичний семінар: «Проблеми музичної освіти учнівської молоді: історія та сучасність» (Дрогобич, 2017 р.); VII Міжнародна науко-практична конференція «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2017 р.); IV Міжнародна науково-практична конференція із залученням веб-ресурсів «Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції» (Суми, 2017 р.); Міжвузівська студентська науково-практична конференція (за міжнародної участі) «Традиції та сучасність музично-педагогічної освіти» (Чернігів, 2017 р.); Всеукраїнська науково-практична конференція «Мистецька освіта: новації та перспективи» (Чернігів, 2018). Матеріали дослідження обговорювались на засіданнях кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування та кафедри педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Окремі положення розкрито в наукових доповідях на

науково-практичних конференціях молодих учених, аспірантів і докторантів ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (2015-2017 рр.).

Публікації. Основні результати дослідження відображено у 8 публікаціях автора, з них 5 статей у фахових виданнях України, 1 – у зарубіжному виданні, 2 публікації у збірниках матеріалів наукових конференцій, з яких 1 – у співавторстві.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків до розділів, списків використаних джерел до розділів, загальних висновків, додатків. Список використаних джерел містить 210 найменувань. Загальний обсяг тексту дисертації – 241 сторінок, з них основного тексту – 179 сторінок. Робота містить 13 рисунків, 12 таблиць, які разом з додатками становлять 37 сторінок.

РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ САМООРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОСТОРУ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА-МУЗИКАНТА

1.1. Самоорганізація навчального простору як загальнонаукова проблема

Підготовка фахівців нового покоління спонукає внесення змін у навчальну діяльність майбутніх викладачів-музикантів загалом і педагогів-музикантів зокрема. У зв'язку з цим відбувається переосмислення цілей, завдань навчання, змісту, з'являються нові навчальні дисципліни, розробляються нові активні методи і форми організації діяльності, нові педагогічні технології; у цілому, відбувається зміна освітніх орієнтирів.

Освітні орієнтири на даний час більше спрямовані на формування творчої, самостійної, діяльної особистості, здатної до продуктивної навчальної діяльності. Еталоном викладача-професіонала стає особистість, яка володіє: системним мисленням, творчою активністю, професійною мобільністю і адаптивністю, високим рівнем особистісного саморозвитку, здатного до самоорганізації.

Одним з головних завдань, визначених у статті 26 Закону України «Про вищу освіту», є формування особистості шляхом патріотичного, правового, екологічного виховання, утвердження в учасників освітнього процесу моральних цінностей, соціальної активності, громадянської позиції та відповідальності, здорового способу життя, вміння вільно мислити та *самоорганізовуватися* в сучасних умовах [73].

Відтак, виникає необхідність всебічного і повного осмислення категорії «самоорганізація», яка розглядається різними галузями наукових знань і має витоки ще з часів античності. Для пояснення самоорганізації Арістотель використовував поняття формальної і цільової причини руху.

За словами А. Килівника: «У XI – XIII ст. до н.е. з'явився перший вищий навчальний заклад у Китаї – свого роду університет. Головною метою було засвоєння культури ієрогліфічного письма. Підхід до навчання зводився до короткої, але ємної формули: легкість, згода, самостійність суб'єктів навчання. Значного поширення набули погляди Конфуція та його послідовників. Конфуцієм були запропоновані різні методи і методики самостійної роботи. Серед прийомів, якими повинні оволодіти учні, називають такі, як наслідування зразків, порівняння фактів, класифікування, роздум, що потребувало певних навичок самоорганізації» [39].

Стародавній філософ Р. Декарт [23] у п'ятій частині «Роздуми про метод» висунув гіпотезу про самоорганізацію, тобто про упорядкування в системі за рахунок її внутрішньої динаміки. Пізніше І. Кант, аналізуючи соціальні системи і порівнюючи їх з природними системами, звертає увагу на доцільність людської діяльності (і в мистецтві), на ту доцільність, яка панує у живій природі, яка є такою ж стихійною і «сліпою» як і причинність у неживій природі. Саме доцільність характеризує самоорганізацію.

У період середньовіччя дослідники розглядали розвиток мислення як основний засіб пізнання. В цей час з'явилися книжкові джерела, що сприяло зародженню самоосвітньої діяльності. Видатним діячем цього періоду був французький богослов і педагог П'єр Абеляр (1079 – 1142). Він викладав в Паризькій кафедральній школі, і його яскраві виступи приваблювали багатьох слухачів, у нього навчалися логіці мислення, мистецтву діалогу і дискусії. У своїх роботах П. Абеляр намагався поєднати віру і розум, навчав досягати високого соціального становища за допомогою освіти, стверджуючи, що знання, перш за все, є результатом самостійної роботи.

Епоха Відродження принесла нові уявлення про цінність особистості. Маючи свободу, людина творить не тільки оточуючий світ, але й саму себе, своє життя і долю. Французький філософ М. Монтень у своїх «Досвідах» говорить про важливість самопізнання, про те, що виховання людини, «її працю, її учіння служать лише одному: утворити її особистість» [61, с.196]. В

главі «Про виховання дітей» підкреслюється, що вихователь повинен відмовитися від насилля і примусу, від нав'ювання готових істин. Натомість слід «узгоджуючись з душевними уподобаннями довіреної йому дитини», надати «їй можливість вільно виявляти уподобання, пропонуючи їй спробувати смак різних речей, обирати між ними і розрізняти їх самостійно, іноді вказуючи їй шлях, іноді, навпаки, дозволяючи відшукати дорогу їй самій» [61, с. 194].

Розглядаючи поняття самоорганізації, необхідно відмітити, що в епоху Просвітництва особливу роль відігравали питання самоосвіти, оскільки центром всесвіту стає людина. В гуманістичних працях Вольтера, Гете, Руссо дана тема знаходить своє відображення. Видатний філософ і гуманіст Гете вбачав у самоосвіті джерело розвитку людини. Він стверджував: «Виховання завжди в'язниця, і її неминучі ґрати дратують тих, хто проходить повз. Натомість той, хто зайнятий самовихованням, хто замкнений у в'язниці і нашттовхується на лозини, дійсно приходить в результаті до свободи» [44].

В останні роки питання щодо перспектив розвитку складних організованих систем вивчаються новим науковим напрямком – синергетикою. За твердженням І. Колеснікової та О. Титової синергетичний підхід в педагогіці спирається на використання властивостей нелінійності, відкритості соціально-педагогічних систем, їх здатності адаптуватися до умов оточуючого середовища на основі самоорганізації [43, с.87].

Саме поняття синергетики у перекладі з грецької мови означає: «sun» – з, разом, спільно, «ergon» – робота, діяльність [82, с. 688]. Таким чином, синергетику можна розглядати як спільну або узгоджену діяльність. Вперше це поняття було запропоновано англійським фізіологом Шеррінгтоном більше 100 років тому назад в процесі дослідження м'язових систем і управління ними спинним мозком. Пізніше, професор Штутгартського університету Г. Хакен, розглядаючи процес самоорганізації в різних системах, використовує поняття «синергетика», аби підкреслити, що процес самоорганізації відбувається обов'язково за участю великої кількості об'єктів

(атомів, молекул або більш складних утворень) і, відповідно, визначається сукупними, кооперативними діями [93, с. 6].

Заслуговує на увагу формулювання сутності синергетики, запропоноване Н. Островерховою: «Основними умовами саморозвитку і розвитку системи є: наявність елементів; відкритість системи, що забезпечує постійний приток енергії; зусилля відхилень від нестійких її станів і перевищення ними деяких критичних значень; нелінійність управлінь; кооперативна поведінка елементів системи. Принциповим тут є те, що галузь освіти розглядається як єдина самоорганізувальна і саморозвивальна система континууму: «освіта – наука – виробництво» [66, с. 8].

Синергетика орієнтується на пошук певних універсальних законів еволюції і самоорганізації складних систем, законів еволюції відкритих нерівноважних систем будь-якого походження і сприяє становленню нового бачення світу, нової ідеології. Подібної ідеології, яка виведена із знання законів еволюції, самоорганізації і самоуправління складних систем, на даний час не вистачає, стверджують О.І. Князева та С.П. Курдюмов. Автори зазначають, що синергетика розвінчує багато із попередніх міфів, стереотипів управлінської та реформаторської діяльності. По-перше складноорганізованим соціоприродним системам не можна нав'язувати шляхи їх розвитку. Необхідно усвідомити, як сприяти розкриттю їх власних тенденцій розвитку, як виводити системи на ці шляхи. По-друге, синергетика свідчить про те, що будь-яка складноорганізована система має, як правило, не єдиний, а багато власних, притаманних її природі шляхів розвитку. По-третє, синергетика демонструє, що хаос може виступати механізмом самоорганізації та самодобудови структур, видалення зайвого, механізмом виходу на відносно прості структури еволюції [42, с. 4-5].

Викладене вище дає підстави стверджувати, що синергетика виступає теорією самоорганізації систем. Поняття самоорганізації визначається у «Словнику філософських термінів» як процес самостійного формування регулярних структур в системах, що мають виходи і входи для надходження

ззовні енергії, речовини чи інформації та які характеризуються нелінійними зворотними зв'язками. Явище самоорганізації носить загальний характер і властиве дуже широкому колу процесів [83, с. 481].

Заслуговує на увагу твердження Н. Мирончук про те, що ідеї самоорганізації у педагогіці застосовуються для осмислення педагогічних явищ, проектування і побудови моделей педагогічних систем, а також застосування в контексті ідеї управління, виховання і предметного навчання, розвитку методичної підготовки майбутніх вчителів [60, с. 69].

Розглядаючи поняття самоорганізації, потрібно звернути увагу та проаналізувати визначення «організація». Процеси організації супроводжуються упорядкуванням взаємодії елементів системи. Там, де виникає або панує порядок, там неминуче з'являється організація. Така упорядкованість, а відтак, організація можуть реалізовуватися двома шляхами: по-перше, за допомогою певного зовнішнього для системи упорядкованого фактора, по-друге, за рахунок внутрішньої узгодженої взаємодії елементів самої системи. В другому випадку власне і розуміється самоорганізація. Г. Рузавін зазначає, що процеси самоорганізації історично і генетично виникають значно раніше появи організації, пов'язаної з наявністю цілевизначального, суб'єктивного фактора [77, с. 53].

Важливим для даного дослідження є твердження Г.І. Рузавіна, що сучасні досягнення у вивченні природи, пов'язані з широким розгортанням міждисциплінарними напрямками її вивчення, дають можливість подивитися і на системи неорганічного світу з точки зору розвитку. Це вимагало філософського переосмислення традиційних діалектичних уявлень про розвиток і еволюцію неорганічного та органічного світу. По-перше, попереднє інтуїтивне і досить невизначене вчення, або принцип, про загальний зв'язок речей і явищ виявилось можливим роз'яснити за допомогою більш чіткого поняття системи. По-друге, в межах системного підходу стало можливим чіткіше охарактеризувати процес розвитку та еволюції систем різного типу, поєднавши ступінь їхнього розвитку з рівнем

організації системи. По-третє, оскільки самоорганізація і генетично, і історично передує свідомій організації, оскільки саме самоорганізація виступає як прояв внутрішньої активності матеріальних систем, їх тенденцій до досягнення спонтанного порядку і стійкої динамічної структури. З часом зв'язку із зміною умов попередній порядок і структура витісняються іншими, і цей процес триває доти, поки відбувається розвиток [78, с. 14-21].

Характерна риса еволюційних процесів в соціально-економічних і гуманітарних системах полягає в тому, що в них самоорганізація підкріплюється організацією, оскільки у суспільстві діяльність здійснюють люди, наділені свідомістю, які вирішують не лише індивідуальні, а й соціальні завдання. Норми права і моралі, закони і постанови державної влади розробляються і приймаються з метою скоригувати і виправити недоліки стихійних самоорганізаційних процесів.

Процеси самоорганізації є предметом багатьох досліджень у галузі психології (Л. Божович, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Пащенко, С. Рубінштейн, Ю. Цагареллі та інші).

За твердженням Л.С. Виготського, «поведінка є процесом взаємодії між організмом і середовищем. І, відповідно, у цьому процесі завжди можливі нібито три форми співвідношення, які фактично чергуються одна з іншою. Перший випадок той, коли організм відчуває свою перевагу над середовищем, коли поставлені ним завдання і вимоги до поведінки вирішуються організмом без зусиль і без напруги, коли поведінка протікає без будь-яких затримок і відбувається оптимальне пристосування за найменшого витрачання енергії і сил. Другий випадок відбувається тоді, коли перевага буде на боці середовища, коли організм насилу, з надмірним напруженням починає пристосовуватися до середовища, і увесь час буде відчувати невідповідність між надмірно складним середовищем і відносно слабким захистом організму. В цьому випадку поведінка буде протікати з найбільшим витрачанням сил, з максимальним витрачанням енергії при мінімальному ефекті пристосування. Третій, можливий і реальний випадок –

це той, коли виникає певна рівновага, встановлена між організмом і середовищем, коли ні на одному, ні на іншому боці не має переваги, але і перше і друге є ніби врівноваженим у своїй суперечці. Всі три випадки – основа для розвитку емоційної поведінки» [15, с. 135].

Слід звернути увагу, що не дивлячись на численні психологічні дослідження, пов'язані із самоорганізацією, чіткого формулювання та загальноприйнятого визначення зазначене поняття немає. Різноманітність думок пояснюється, на наш погляд, складністю процесу самоорганізації, його індивідуально-особистісною спрямованістю і варіативністю, а також тим, що дана категорія вивчається у різних аспектах: філософському, психологічному, педагогічному тощо, до аналізу самоорганізації вчені застосовують різні підходи.

Цікавим для даного дослідження є наукові розвідки Ю. Цагареллі, який вважає, що процеси самоорганізації обумовлюють вирішення таких важливих завдань, як визначення напрямку саморозвитку особистості, виокремлення домінуючих мотивів і цілей творчості. Підкреслимо важливе для нас твердження автора про те, що в якості образно-концептуальної моделі самоорганізації може виступити еталон спеціаліста або ідеальні уявлення про фахову і суспільну значущість результатів діяльності [95, с. 11]. Поняття «еталон спеціаліста» тісно пов'язане з поняттям «модель спеціаліста», оскільки виступає суб'єктивним відображенням більш об'єктивних модельних характеристик фахівця, які, як правило, будуються на основі наукового аналізу реальної професійної діяльності і на які слід орієнтуватися в процесі професійної підготовки студентів. Як зазначає Ю. Цагареллі, процес самоорганізації діяльності забезпечує визначення магістральних шляхів досягнення цієї мети в роботі музиканта. Тобто, для того, аби організувати себе як особистість, необхідно організувати свою діяльність таким чином, щоб вона була цілеспрямованою, спланованою, раціональною і оптимальною за часом і простором.

Б.Л. Волчегурський пише: «Найбільш широкою і прийнятною, на наш погляд, є концепція, у відповідності до якої в основу моделі спеціаліста покладена модель його діяльності» [14, с. 114]. Зазначене положення слід враховувати у науково-методичних розробках самоорганізації навчального простору педагога-музиканта.

Відносно будови самоорганізації цікавими є положення С.Б. Єлканова про структуру даного процесу у контексті професійного самовиховання. Зокрема, автор розглядає самоорганізацію як структурний компонент такої групи прийомів самовиховання як «самовплив». Основними формами самоорганізації С.Б. Єлканов вважає самоспостереження, самоконтроль, самозвітність і самоаналіз, самоінструктування і самооцінку [31, с. 29-30].

Детальний аналіз положень С.Б. Єлканова дозволяє висунути припущення, що структура самоорганізації включає в себе блок, орієнтований на створення ідеальних модельних характеристик особистості і діяльності спеціаліста, а також блок, який виконує контролюючі функції. Перший, на нашу думку, представлений С. Єлкановим такими компонентами як самоінструктування, самоосвіта, самовиховання і самопізнання; другий блок – самоконтролем, самозвітністю та самооцінкою [31].

Важливим для нашого дослідження є визначення основних традиційних принципів навчання в Китаї, які, на наше переконання, складають основу організації та самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів. Перший принцип – «інь цай ши цзяо» - «навчати, враховуючи здібності учня». Цей принцип було сформульовано неконфуціанцями Чжу Сі та братами Чен в епоху династії Сун. Другий принцип – «вень гу чжи сінь» - «навчатися у минулого». Цей принцип асоціюється з висловом Конфуція, який міститься в другій главі «Лунь Юй»: «філософ навчав: «хто повторює старе і дізнається нове, той може бути вчителем» [45, с. 335]. Третій принцип – «ю бо фань юе» - «зі складного народжується просте». Третій принцип має витоки із філософського трактату Менци: «при розширеному вивченні і детальному обговоренні вивченого

метою шляхетного пана є – щоб він міг повернутися до початку і коротко викласти найважливіше» [99, с. 275]. Четвертий принцип – «цзяо сюе сян чжан» - «учні навчаються у вчителя, а вчитель навчається в учнів». Зазначений принцип передбачає постійну роботу щодо покращення і удосконалення власних знань вчителем з метою підвищення рівня навчання. І останній, п'ятий принцип – «ці фа ю дао» - «управління евристичною діяльністю учнів». Підтверджується цей принцип висловом Конфуція: «неретивому я не відкриваю, тому, хто не бажає отримати роз'яснення не пояснюю, і свої уроки не повторюю тим, хто за одним припіднятим кутом не вгадує трьох інших» [45].

Таблиця 1.1

Традиційні принципи навчання в Китаї

№ п/п	Принципи	Автори	Зміст
1	«Інь цай ши цзяо»	Чжу Сі та брати Чен	Врахування здібностей учня
2	«Вень гу чжи сін»	Конфуцій	Не забувати старе, дізаватись нового
3	«Ю бо фань юе»	Менци	Із значного матеріалу знайти головне
4	«Цзяо сюе сян чжан»	Конфуцій	Взаємне збагачення (вчителя та учня) у навчанні
5	«Ці фа ю дао»	Конфуцій	Не навчати тих, хто не хоче навчатись

Таблиця 1.2

Дидактичні принципи навчання в Україні

№ п/п	Принципи	Автори	Зміст
1	Наступності	Дидактика	Нові знання на основі відомого
2	Науковості	Дидактика	Аналізувати та виокремлювати головне
3	Індивідуалізації	Дидактика	Врахування здібностей учня у просуванні в навчанні
4	Поступовості	Дидактика	Врахування

			результатів набуття знань
5	Ночності	Дидактика	Демонстрація візуального змісту

Звертаючись до спадщини видатного педагога XVII століття Я.А. Коменського, який неодноразово у своїх працях наголошував на ролі самостійної діяльності, що притаманні людині від народження, ми знаходимо наступні рядки: «Вважай нещасливим той день або той час, у який ти не засвоїв нічого нового і нічого не додав до своєї освіти» [63, с. 117].

Були спроби визначення поняття самоорганізації шляхом виокремлення її операційного складу у дисертаційних дослідженнях В.І. Андрєєва, І. Петкової, ін. Автори розглядають самоорганізацію як систему вмінь, комплекс заходів, які здійснюються суб'єктом для забезпечення порядку і чіткості в роботі. В залежності від виду самоорганізованої навчальної діяльності (навчальна, дослідницька, наукова, методична) і у відповідності до суб'єктного учіння (школярі, студенти, викладачі, наукові співробітники) вони включають у структуру самоорганізації різні вміння і навички.

Пізніше проблеми активізації та раціоналізації навчальної діяльності учнів досліджують Ю. Бабанський, В. Граф, І. Ільєсов, В. Ляудіс та інші [19]. Ю. Бабанський виділяє три групи основних умінь і навичок, необхідних для самостійної організації навчальної праці: навчально-організаційні, навчально-інформаційні та навчально-інтелектуальні. В. Граф, І.І. Ільєсов та В.Я. Ляудіс пов'язують самоорганізацію навчальної роботи з умінням її планувати і оволодінням студентами культурою розумової праці. Крім власне організаційних умінь до складу самоорганізації зазначені автори включають і загально-інтелектуальні уміння.

Дослідники О.Князькова, А. Килівник на основі проведених психолого-педагогічних досліджень визначають, що до сутності поняття «самоорганізація» існують чотири підходи: особистісний, діяльнісний, інтегральний (діяльнісно-особистісний) і технічний [39]. Ми вважаємо, що до них варто додати акмеологічний, аксіологічний організаційно-діяльнісний.

Уважний розгляд зазначених підходів дає можливість побачити, що особистісний підхід, представниками якого є Н. Афанасьєва [6, с. 60-61], М. Дяченко, Л. Кандибович [28], Л. Фалєєва [91, с. 266-274] та інші, розглядає самоорганізацію як сукупність різноманітних властивостей особистості, які утворюють або детермінують психічну якість, здатну забезпечити високий рівень оволодіння діяльністю: активність, цілеспрямованість, організованість, відповідальність тощо.

Прихильники діяльнісного підходу (С. Єлканов, Я. Устинова та ін.) розглядають самоорганізацію як діяльнісну освіту. Об'єктом дослідження є власна діяльність, що вимагає певних знань і умінь щодо її оптимізації та раціоналізації. В. Андрєєв виділяє в людині з високою культурою унікальну характеристику – здатність до неперервної самоосвіти, самовиховання, саморозвитку і вважає, що досягнувши певного рівня культури, людина ніби запускає маховик «самості», в результаті чого у неї починає активніше, а головне, результативніше спрацьовувати самопізнання...; орієнтований на безперервний саморозвиток; прагне до творчої самореалізації в будь-яких видах діяльності [2].

Вчені, які підтримують особистісно-діяльнісний, як інтегральний підхід при розгляді самоорганізації діяльності, враховують особистісні якості суб'єкта, зокрема такі: самостійність, цілісність та самоорганізація, які здатні вплинути на результати діяльності. Зауважимо, що самоорганізація вивчається відносно «діяльності», «навчальної діяльності», «позанавчальної діяльності», «професійної діяльності» тощо. В основі самоорганізації автори (В. Арюткін [5], Ю. Цагареллі [95], Н. Заєнутдінова [33] та ін.) вбачають активність самого учня, яка виявляється в характері реалізації себе, організації своєї життєдіяльності.

Прихильники технічного підходу до самоорганізації (Г. Архангельський [3], М. Варшавський [12], С. Ключников [41] та ін.) досліджують прийоми і техніки підвищення ефективності організації розумової діяльності, самоменеджменту і тайм-менеджменту.

Представники акмеологічного підходу розглядають самоорганізацію як вищий рівень професійних здібностей. В контексті зазначеного підходу А. Цветкова зазначає, що викладачі вишу вирішують навчальні, виховні і розвиваючі завдання на основі акме-ідеї – ідеї досягнення найвищої фази у своєму розвитку в професійній діяльності. Провідними акмеологічними завданнями формування саморганізації навчальної діяльності автор вважає стимулювання, підтримку і формування прагнення працювати на найвищому (акме) рівні, досягти вершин педагогічної майстерності, постійно удосконалювати свої професійні знання та вміння; навчити студентів проектувати свою авторську програму майбутньої педагогічної діяльності [96, с. 237-274].

Аксіологічний підхід в освіті визнає провідну роль учасників навчального процесу під час їхньої взаємодії. В межах даного підходу самоорганізація виступає як процес упорядкованої, свідомої діяльності, яку спонукають і спрямовують цілі і цінності професійно значущої навчальної праці, що здійснюється системою вольових та інтелектуальних дій, адекватних ціннісним орієнтаціям студентів; здатність останнього до пізнання і спілкування, яких вимагають якість освіти та рівень життя та залежить від індивідуальної захопленості студента процесом самоорганізації навчальної діяльності (В. Мамаєв [58, с. 134-136], М. Реунова [76, с.237-242], В. Риндак [79, с.177-181], В. Дряпіка [26], Н. Чернякова [98, с. 56-62] та ін.). В межах нашого дослідження цікавим є зазначення В. Дряпіки, що парадигма сучасної музичної освіти і виховання реалізується у певній послідовності: від актуально-особистісної співучасті молодшої людини в емоційному діалозі з авторами музики та її виконавцями до майбутніх самостійних художньо-творчих усвідомлень і трансляції музичних цінностей.

Аналіз сучасних вітчизняних досліджень в галузі педагогіки дають підстави стверджувати, що теоретичному обґрунтуванню самоорганізації навчального процесу приділяється значна увага. Так, за останні десятиріччя були проведені наукові розвідки такими вченими як Т. Бабко, В. Дряпіка,

Н. Гуральник, К. Завалко, А. Килівник, Н. Мирончук, Т. Новаченко, О. Олексюк, О. Рудницька, Лі Сіюнь, В. Ястребова, Хуан Яцянь та інші.

Детальне осмислення та наукові пропозиції щодо визначення змістовної сторони поняття самоорганізації буде висвітлено у наступних розділах даного дослідження.

Повне розуміння поняття «самоорганізація навчального простору» вимагає проведення науково-теоретичного аналізу іншої складової зазначеної комплексної категорії – «навчальний простір». Варто звернути увагу на те, що у наукових дослідженнях як вітчизняних так і зарубіжних вчених зустрічаються різні визначення – «освітній простір», «навчальний простір», «навчальне середовище», «освітнє середовище». Це лише зайвий раз підкреслює недостатню розробленість проблеми та необхідність проведення ґрунтовних досліджень щодо диференціації зазначених понять.

За твердженням Н. Касярум освітній простір, об'єднуючи ідеї освіти і виховання, створює освітню протяжність з освітніми подіями, явищами з трансляції культури, соціального досвіду, особистісних смислів. Далі автор дає визначення поняття, яке полягає у просторово-часовому полі функціонування і розвитку системи освіти як відкритої й активної соціальної сфери, в якій діє ідеологія формування особистості з урахуванням умов зовнішнього середовища (природно-кліматичних, демографічних, екологічних, соціально-економічних, політичних й ін.), потреб соціальних замовників (і самої особи), реалізуються освітні послуги установами освіти й організаціями, що наділені освітнім, виховним і розвивальним потенціалом [38, с.108].

Цікавим для нашого дослідження є думка М. Смульсон, яка розглядає поняття «навчальне середовище». Автор зазначає, що під навчальним середовищем потрібно розуміти певну систему навчання, яка породжує постійний (безперервний) потік навчальних впливів і протиставляється так званим «дотиковим» навчальним впливам, які не є перманентними і генеруються подекуди з різними часовими і просторовими розривами. На

продовження М. Смульсон наводить приклади метафор, які описують поняття навчального середовища – такі, як «середовище учня оточує», «воно його поглинає», у це середовище «учень глибоко занурений» тощо. Тому інколи такі навчальні та освітні середовища називають іммерсивними (від англійського to immerse – занурювати, поглинати [85, с. 120]).

У свою чергу С. Тарасов характеризує навчальне середовище як сукупність соціальних, культурних, а також спеціально організованих у навчальному закладі психолого-педагогічних умов, в результаті взаємодії яких з індивідом відбувається становлення особистості [88, с. 136].

В багатьох наукових публікаціях не лише дається визначення окремої категорії поняття, але й продовжується полеміка навколо понять «навчальний простір» та «навчальне середовище». Вартої уваги є думка М. Ахметової, яка стверджує, що між зазначеними поняттями існує загальне, особливе та індивідуальне. Так, межі соціального просторово-предметного оточення людини проникні, і середовище видається «ймовірнісним» (за О. Лобком), «надмірним». Така особливість навчального середовища робить його таким, що співвідноситься з навчальним простором, представленим протяжністю, місцем, не обмеженим видимими межами (за С. Ожеговим). За визначенням автора навчальний простір в широкому розумінні представляє форму існування *трансляції соціального досвіду* (курсив наш. – Я.Я.) від покоління до покоління на рівні, що перевищує природний [7, с. 30-36]. На наше глибоке переконання, цей процес унеможлиблюється без **особистісного рівня** його створення, тобто має суб'єктний характер, тому розглядається нами як категорія суб'єктна.

Велику увагу привертає зарубіжний досвід організації навчального середовища, яке, у свою чергу, може сприяє формуванню навичок самоорганізації навчального простору майбутніх фахівців у вітчизняній практиці. Так, сьогодні освіта в Китаї переживає період кардинальних змін. В даний час навчальний простір Китаю став інноваційною лабораторією, де розгортається широкомасштабний педагогічний, науково-методичний

організаційний експеримент. Успіх цього експерименту визначається тим, наскільки в системі освіти будуть реалізовані потреби країни, узагальнені Комуністичною партією Китаю та Урядом КНР (Су Сяохуань, 2002 р.; Чжу Сяомань, 2005 р.). На думку дослідника Чжу Сяомань в сучасному Китаї на практиці реалізується нова педагогічна парадигма, ядром якої є відмова від концепції «навчання заради підготовки студентів до екзамену» і перехід до навчання заради підвищення якості розвитку особистості студента. Вся педагогічна діяльність будується навколо ідеї створення сприятливого навчального середовища, у якому кожен студент отримує можливість розкрити свої потенційні здібності та гармонійно розвиватися як особистість.

Певний інтерес в контексті дослідження самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів викликають культурологічний і культуроформуючий підходи, які в педагогічній науці і практиці виступають в єдності і функціонують за принципом комплементарності. В основі цих підходів лежить європейська і вітчизняна педагогічна традиція, яка бере свій початок з ідей А. Дистервега. На думку Є. Бондаревської культурологічний підхід – це «бачення освіти крізь призму поняття культури, тобто її розуміння як культурного процесу, що здійснюється в культуровідповідному навчальному просторі, всі компоненти якої наповнені людською сутністю і служать їй, яка вільно виявляє свою індивідуальність, здатній до культурного саморозвитку і самовизначення у світі культурних цінностей» [10, с. 59].

Культуроформуючий підхід розроблявся в педагогіці низкою вчених, зокрема Б. Лихачовим, який показав, як у просторі певної культури в процесі її засвоєння особистість розвивається за законами і тенденціями, притаманними даній культурі, набуваючи культуровідповідні і культурозатребувані світобачення, знання, уміння, навички, духовні, естетичні, громадянські, інші цінності, ідеали, моделі діяльності і поведінки, формуючи таким чином свою власну, індивідуальну культуру [51].

Останнім часом одним з найперспективніших методологічних підходів в педагогіці вважається компетентнісний. Він активно розробляється в даний

час і дозволяє розглядати навчальний простір як місце, в якому формуються найважливіші, соціально затребувані ключові компетенції особистості.

Під компетентністю в сучасній педагогіці розуміється соціальна вимога до навчальної підготовки студента, необхідна для його якісної продуктивної і творчої діяльності, а під компетентністю – володіння відповідною компетенцією, сукупністю особистісних якостей студента, обумовлених досвідом його діяльності у певній соціальній та особистісно-значущій сфері. Варто також звернути увагу, що в Законі України «Про вищу освіту» закріплено загальне визначення компетентності, яке полягає у динамічній комбінації знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [73].

З позицій компетентнісного підходу саме в навчальному просторі відбувається формування ключових навчальних компетенцій: ціннісно-сміслових, загальнокультурних, навчально-пізнавальних, інформаційних, комунікативних, соціально-трудових, а також компетенцій особистісного самовдосконалення [94, с. 59].

Оскільки наше дослідження присвячено самоорганізації навчального простору майбутнього викладача-музиканта, вважаємо за необхідне наголосити, що вітчизняними вченими в галузі теорії і методики музичної освіти запропоновані і теоретично обґрунтовані положення щодо поняття і складових фахової компетентності саме викладачів-музикантів. Так, Е. Макарова, спираючись на дослідження О. Олексюк, зазначає, що:

- мистецька компетентність майбутнього вчителя музики передбачає синтез знань з історії, теорії, методики викладання, зокрема, художньо-творчих умінь в галузі виконавства та досвіду художньо-освітньої діяльності;
- когнітивно-пізнавальний компонент мистецької компетентності майбутнього вчителя музики визначає здатність студентів до набуття знань у

галузі мистецтва і передбачає розвинений інтерес до художньо-пізнавальної діяльності;

- емоційно-ціннісний компонент мистецької компетентності майбутнього вчителя музики передбачає спроможність майбутнього фахівця до самостійної виконавської і словесної інтерпретації музичних образів;

- діяльнісно-творчий компонент мистецької компетентності майбутнього вчителя музики спрямовує формування мистецької компетентності щодо майбутньої художньо-виховної діяльності [57, с. 144].

Всі зазначені складові мистецької компетентності можна розглядати як показники професійної соціалізації. У зв'язку з цим виникає реальна педагогічна проблема: як потрібно організувати, і які умови повинен створити навчальний заклад для того, аби в ньому успішно формувалися соціально значущі компетентності викладача-музиканта. Розглядаючи феномен навчального простору з цих позицій, можна визначити загальні припущення щодо його властивостей. Навчальний простір виступає об'єктивно існуючою педагогічною реальністю. У сфері навчального простору кожної особи, котра навчається, змодельованого і сконструйованого з науково-педагогічних і гуманістичних позицій, знайомство людини зі світом музичної культури загалом та вокальної культури зокрема носить розвивальний характер.

Спираючись на численні педагогічні дослідження, можемо визначити, що освіта, в широкому розумінні, виступає як дидактична, наукова, виховна, методична, творча діяльність осіб у навчальному закладі. Так, навіть в статті 47 Закону України «Про вищу освіту» зафіксовано, що освітній процес – це інтелектуальна, творча діяльність у сфері вищої освіти і науки, що проводиться у вищому навчальному закладі (науковій установі) через систему науково-методичних і педагогічних заходів та спрямована на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь та інших компетентностей у осіб, які навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості [73]. У той же час, поняття «навчання» ми

розглядаємо як процес передачі і засвоєння певних знань, формування умінь, навичок і професійних компетентностей особистості.

Завершуючи огляд основних поглядів на навчальний простір у психологічній і педагогічній літературі, а також враховуючи специфічні властивості музичної та музично-педагогічної освіти, пропонуємо власний підхід до розуміння навчального простору. Ми виходимо з того, що **навчальний простір майбутнього викладача-музиканта** – це система взаємопов’язаних складових, кожній з яких притаманна певна властивість, визначена змістом і рівнем складності музично-педагогічних завдань, які ставляться суб’єктом на різних етапах свого становлення. Відтак, основними складовими навчального простору майбутнього викладача-музиканта є: освітній, навчально-виробничий і соціально-виховний. В межах кожної з визначених складових реалізуються певні навчальні напрямки і вирішуються однорідні навчальні завдання, що стосуються кожної конкретної особи.

Аналіз наукових здобутків з проблеми нашого дослідження дає можливість сформулювати власне поняття самоорганізації навчального простору. **«Самоорганізація навчального простору»** – суб’єктна категорія, – свідомо організація особистістю власного навчального простору відносно формування фахових компетентностей стосовно самостійного визначення освітньої мети, розв’язання відповідних задач, планування та проектування практичних рішень, їх реалізації, аналізу досягнень та помилок, контролю та удосконаленню набуття навчального та самостійного досвіду.

1.2. Зміст і структура самоорганізації навчального простору майбутнього викладача-музиканта

Вища професійна освіта загалом і музично-педагогічна освіта зокрема відіграють велику роль у житті людини. Однак сучасне суспільство вимагає переходу до принципово нового рівня освіти, спрямування останньої на

самостійне навчання. Так, говорячи про навчальну діяльність магістранта, поряд із самостійністю актуально постає питання самоорганізації його навчального простору як майбутнього викладача-музиканта.

За переконанням С. Попова самоорганізація є процес спонтанного упорядкування, виникнення просторово-часових або функціональних структур, що протікають у відкритих нелінійних системах. Не лінійність, на думку автора, означає незворотність і багатоваріантність еволюції, можливість неочікуваних змін і напрямку протікання процесів, наявність так званих точок біфуркації, точок розгалуження шляхів еволюції [72, с. 250].

Самоорганізація передбачає *наявність певних умінь і навичок* (курсив наш. – Я. Я.), які формуються на основі відповідних теоретичних знань. За умови сформованості у студентів необхідних умінь і навичок вони зможуть успішно аналізувати завдання та умови навчання, раціонально планувати та грамотно *організовувати свій навчальний простір* (курсив наш. – Я. Я.), адекватно оцінювати і своєчасно коригувати або удосконалювати хід роботи, потім підвести підсумки своєї навчальної діяльності, тобто зможуть ефективно ним управляти. Від того, наскільки у майбутніх викладачів-музикантів сформовані загально-навчальні та спеціально-музичні (вокальні) уміння, в значній мірі залежить і їх активність у процесі навчання, і результативність їхньої навчальної діяльності у цілому.

Аналіз наукової літератури, в якій розглядаються навчальні уміння, навички та способи навчально-професійної діяльності надав можливість встановити, що серед існуючих класифікацій, класифікація Ю. Бабанського найбільше відповідає завданням нашого дослідження. Вчений виділяє:

1) загальнологічні вміння (планувати власну діяльність, створювати для неї сприятливі умови тощо); 2) загальнодіяльнісні вміння (сприймати інформацію; вирішувати проблемні пізнавальні завдання, здійснювати самоконтроль навчально-пізнавальної діяльності та її самооцінку; логічно осмислювати навчальний матеріал, виділяти у ньому головне; здійснювати

пошук інформації; працювати з різними інформаційними джерелами тощо);
3) специфічні вміння (обумовлені професійною діяльністю).

У межах розуміння загальних умінь необхідно розглядати і уміння самоорганізації особистості. Перерахуємо головні їхні (самоорганізаційні уміння) властивості: комплексний характер; інтегративний взаємозв'язок; високий рівень саморегуляції особистості, значна продуктивність; сприйняття їх особистістю як значимих не тільки професійно, а й особистісно. Зазначені властивості надають умінням самоорганізації імпульс додаткової синергії, який піднімає їх на вищий щабель (у порівнянні з уміннями організації). Крім цього, якщо брати до уваги вміння самоорганізації відносно до майбутніх викладачів-музикантів в умовах професійної підготовки, то варто підкреслити, що даним умінням майбутнього фахівця притаманна певна специфіка, обумовлена особливостями самого процесу самоорганізації особистості, навчально-виховного процесу музично-педагогічної освіти, а також професійною підготовкою майбутнього викладача-музиканта, яка включає і самоорганізацію його навчального простору.

Спеціальні («специфічні» за Ю. Бабанським) уміння особистості, у тому числі і вокальні, формуються шляхом оволодіння системою послідовних дій у поєднанні з набутими знаннями. У вокальній практиці уміння відпрацьовуються завдяки вправам, засвоєнню певних способів виконання дій тощо. Для того аби навчитися грамотно і професійно співати, необхідно оволодіти цілим комплексом *вокальних умінь*, серед яких можна виокремити: *звукоутворення (фонація), співацьке дихання, артикуляція, звуковедення, співацька атака, резонування, а також емоційна виразність, вокально-слуховий контроль тощо.*

Формування майбутнього фахівця – викладача-музиканта вимагає комплексного підходу, а тому ми поділяємо думку Ши Цзюнь-Бо, що має бути синтез: знань з історії, теорії, методики викладання мистецтва, зокрема

музичного, художньо-творчих умінь у галузі виконавства та досвіду практичної художньо-освітньої діяльності [100, с. 62].

Професійна підготовка майбутнього викладача-музиканта знаходиться у фокусі проблем, які вирішує сучасна педагогічна наука. Важливою складовою системи професійної підготовки фахівця є процес формування вокальних умінь і навичок. Специфіка змісту навчальної дисципліни «Вокал» («Сольний спів», «Академічний спів», «Постановка голосу») висуває відповідні вимоги, до якісних характеристик голосу та технічних навичок майбутнього викладача з метою забезпечення ефективного вирішення дидактичних, виховних і розвиваючих завдань у конкретних умовах професійної навчальної та самостійної діяльності. Звідси стає зрозумілим, що важливою передумовою професійного становлення є самостійна організація майбутнім викладачем-музикантом свого навчального простору.

Визначимо основні функції самоорганізації.

Вчені С. Архангельський [4], Ю. Бабанський [8], Л. Ващенко [13], Н. Гишка [16], М. Дьяченко та інші вказують на важливість формування в учнів самоорганізації вміння вчитися. Так, Н. Гишка наголошує, що вміння вчитися передбачає самостійне виконання дій за основними етапами навчальної діяльності: постановка цілі, пошук засобів і способів її здійснення, розв'язання завдання (виконавча частина навчальної діяльності), контроль і оцінка ходу та результатів роботи. Автор звертає увагу на важливість таких ланок, як цілепокладання, контроль і оцінка, які є важливими рефлексивними компонентами навчальної роботи і вимагають урахування рівня своїх знань та вмінь [17, с. 177]. Також привертає увагу твердження Ю. Бабанського, який зазначає, що формування вміння вчитися має велике виховне значення, оскільки сприяє розвитку працелюбства, сумлінності, дисциплінованості, відповідальності, точності, наполегливості, самостійності, організованості, відчуття часу та інших цінних особистісних якостей [8, с. 43]. Таким чином можна констатувати, що самоорганізація виконує значну *виховну функцію*.

Удосконалення процесуальної сторони навчального простору майбутнього викладача-музиканта є важливою умовою ефективності навчальної праці, покращення показників успішності і попередження перевантаження. Невміння організовувати себе і працювати систематично негативно позначається на результатах навчальної діяльності навіть у студентів з високо розвиненими здібностями. Вчені М. Федорова та Л. Якушкіна вбачають у самотійній роботі форму пізнавальної діяльності, яка організовується за власною ініціативою у зручний час [92, с. 88]. В той же час О. Щеголева зазначає, що самотійна робота студентів у вищій школі – метод безперервної освіти і засіб індивідуалізації процесу навчання, який може реалізовуватися у фронтальній, груповій та індивідуальній формах [103, с. 39]. Таким чином, можна стверджувати про *навчальну (дидактичну, пізнавальну) функцію* самоорганізації навчального простору майбутнього викладача-музиканта.

Виконання будь-якої діяльності, у тому числі навчальної, вимагає певного рівня розвитку здібностей, психічних властивостей, особистісних характеристик студента. У зв'язку з цим можна говорити про *розвивальну функцію* самоорганізації, що підтверджують дослідження Л. Божович [9], О. Демченка, І. Полубояринової [70] та ін. О. Демченко вважає, що розвивальна функція самоорганізації педагога охоплює широке коло проблем саморозвитку його духу й тіла, розуму і почуття, дій і вчинків. Така фундаментальна здатність стає життєвою стратегією, що розкриває низку можливостей для досягнення цілісності особистості в контексті професійної самореалізації й самоствердження. Автор зазначає, що самоорганізація включає в себе прагнення до успіху й уникнення невдач. Для педагога успіх – це позитивний результат його професійної діяльності щодо досягнення значущих для нього й соціуму цілей, що в процесі самореалізації забезпечує саморозвиток, який оцінюється суспільством у формі схвалення [24, с. 38-39].

Я. Устинова на основі ідей синергетики також виділяє такі функції, як *упорядкування навчальних дій та управління*. Автор зазначає, що формування

умінь самоорганізації і самоконтролю є переходом від зовнішньої організації і контролю навчального процесу викладачем до самоорганізації і самоконтролю студентів. Я. Устинова підкреслює необхідність чіткого упорядкування дій в навчальному процесі та уявлення суб'єкта про її ціль і шляхи досягнення, а також визначає, що навчальна діяльність студентів у вузі вимагає постійного управління [90, с. 21-23]. Такої ж думки притримується і І. Томашевська, яка стверджує, що важливе місце у структурі готовності до професійно-педагогічної діяльності має належати управлінській компетентності вчителя, оскільки, з одного боку, він є керівником й організатором життя та діяльності учнів, а з другого – покликаний готувати своїх вихованців до життя за нових соціально-економічних умов [89, с. 127].

Крім зазначених вище автори В. Горбач [18, с.184-186] та О. Демченко виокремлюють також такі функції: *трудова, кооперативна, стимулююча, діагностична, самоосвітня та технологічна*.

Самоорганізація виявляється в наступних ознаках: співвідношення засвоєних знань із наявними; ставленням особистості до себе і оточуючих; регуляції навчально-практичних дій; доцільності самопрояву в навчально-практичній діяльності; оцінці, контролі, коригуванні майбутнього викладача-музиканта як особистості і *суб'єкта* (курсив наш. – Я. Я.) діяльності. І тут варто наголосити, що самоорганізація навчального простору також забезпечує реалізацію *функції активної взаємодії*.

Перші спроби визначення змісту поняття «самоорганізація» шляхом виділення її операційного складу були зроблені в дослідженнях В. Андрєєва [1], І. Петкової та ін. Автори розглядають самоорганізацію як *систему умінь* (курсив наш. – Я. Я.) або комплекс заходів, здійснюваних *суб'єктом* (курсив наш. – Я. Я.) діяльності для забезпечення порядку і точності в роботі. В залежності від досліджуваного виду самоорганізаційної навчальної діяльності (наукова, навчальна, дослідницька) і у відповідності до суб'єкта учіння вони включають до структури самоорганізації різні уміння і навички.

Однак жодне дослідження не передбачає чіткої структури самоорганізації, межі її операційного складу не визначені.

Як будь-який складний процес, самоорганізація є багатокomпонентним утворенням. За методологічну основу структури самоорганізації навчального простору майбутнього викладача-музиканта приймаємо положення О. Ішкова, який виділяє п'ять функціональних компонентів: 1) цілепокладання (відображає рівень розвитку умінь прийняття і утримання мети); 2) аналіз ситуації (відображає рівень розвитку уміння виявлення та аналізу істотних обставин для досягнення поставленої мети); 3) планування (відображає рівень розвитку уміння планувати власну діяльність); 4) самоконтроль (відображає рівень розвитку умінь контролю і оцінки людиною власних дій, психічних процесів і станів); 5) корекція (відображає рівень розвитку умінь корекції людиною своїх цілей, способів і плану дій, критеріїв оцінювання, форм самоконтролю, вольової регуляції та поведінки у цілому). Автор виокремлює ще й особистісний компонент – вольові зусилля [34].

За переконанням Лі Сіюнь до основних структурних компонентів самоорганізації належать: цілепокладання (самомоделювання), планування (розподіл власних ресурсів і оптимальних умов), реалізація планів (самостійне втілення запланованого), контроль (самоаналіз та самоконтроль), оцінка (самооцінка та самовідношення), корекція (самовдосконалення) [52].

Проблему самоорганізації з точки зору аналізу структури пізнавальної діяльності дорослої людини розглядають Ю. Кулюткін та Г. Сухобська. Автори доводять, що механізм самоорганізації – саморегуляція і самоконтроль пізнавальної діяльності, які визначають мотиваційно-ціннісну основу пізнавальних процесів. Завдяки цим процесам людина як суб'єкт діяльності доволіно, активно і самостійно планує, програмує і здійснює будь-яку свою діяльність. Чим вище рівень самоорганізації, тим ефективніше здійснюється діяльність [48, с. 102].

С. Єлканов [31] та В. Андрєєв [2] вважають, що провідними ланками у структурі самоорганізації є планування діяльності, самооцінка і

самоконтроль за її проведенням та результатами, раціональне використання часу та засобів діяльності. Думка цих авторів, на наш погляд, є найбільш узагальненою і легко проектується на проблему активізації і оптимізації навчального простору майбутніх педагогів-музикантів. Навчальна діяльність суб'єкта, що реалізується в навчальному просторі, має свою структуру та етапи впровадження.

Цікавим для нашого дослідження є також визначення Т. Лаврик, яка спираючись на дослідження О. Ішкова, пропонує доповнити структуру самоорганізації такими компонентами як: мотивація, рефлексія, пізнавальна активність, повнота, системність знань, потреба в спілкуванні та комунікативні установки особистості [49, с. 74]. Однак ми не можемо погодитися з такою думкою автора, оскільки вважаємо, що запропоновані Т. Лаврик компоненти самоорганізації є змістовним наповненням функціонально-структурних компонентів.

У свою чергу С. Котова, розглядаючи самоуправління як складову частину самоорганізації навчального процесу, зазначає, що на етапі сприйняття нового матеріалу студент повинен усвідомлювати цілі діяльності, самоорганізовувати себе на її досягнення і проводити коригування діяльності в напрямку досягнення мети сприйняття на основі самоконтролю. При цьому самоорганізація діяльності і самоконтроль здійснюються як тісно взаємопов'язані та взаємозалежні операції. Також автор підкреслює, що у цілому спрямованість навчально-професійної діяльності, особливості її протікання обумовлені внутрішньою мотивацією студента [46, с. 22].

Поєднавши функціональні та особистісні складові змісту самоорганізації, а також проаналізувавши різноманітні наукові підходи, можна об'єднати їх у три групи, визначивши як складові змісту самоорганізації особи: *цільова, рефлексивна та особистісна*.

В межах *цільової складової* самоорганізації формується потреба в цілепокладанні та досягненні поставлених цілей за рахунок витрачених вольових зусиль. Суб'єкт з розвинутим цілепокладанням самостійно визначає

цілі, самостійно та свідомо організовує свою діяльність для їх досягнення; його цілі відрізняються реалізмом, деталізацією та стійкістю.

До складу цієї складової входять наступні уміння: визначати цілі діяльності (осмислення сутності діяльності, здатність побачити проблему та зрозуміти поставлені завдання, сформулювати цілі словесно); приймати поставлені цілі ззовні (усвідомлення своїх інтересів, мотивів і визнання мети діяльності як особистісно-значущої); досягати мети діяльності (подолання труднощів, досягнення кінцевого результату своєї діяльності).

В межах *рефлексивної складової* формуються уміння самоорганізації на основі потреби в прогнозуванні, плануванні, аналізуванні виконуваної діяльності на основі рефлексивних дій, в управлінні з чітко визначеною позицією «само». Рефлексивна складова пов'язана з уміннями спрогнозувати майбутнє і визначити перспективу діяльності. Цей компонент спрямований на критичне відношення до власної діяльності і відповідного редагування (коригування), стимулює розвиток здатності до самонавчання, до роботи над собою і до використання (реалізації) цієї здатності в умовах професійної діяльності. Метою цієї складової є формування наступних умінь самоорганізації майбутніх викладачів-музикантів: прогнозувати результат діяльності (здійснення пошуку шляхом досягнення мети і вирішення завдань діяльності, прогнозування результатів діяльності); планувати свою діяльність (формування загального плану діяльності, визначення послідовності дій, організація робочого місця і організація часу); проектувати свою діяльність (вибір і підготовка матеріалів для здійснення діяльності, а також оптимальних способів виконання діяльності); контролювати свою діяльність (своєчасне виявлення та виправлення помилок, зроблених під час діяльності); оцінювати свою діяльність (звірення одержаного кінцевого результату діяльності з поставленою метою, оцінювання не тільки результату діяльності у відповідності до критеріїв оцінювання, але й процесу досягнення результату – власних зусиль, часових витрат, раціональності тощо); коригувати свою діяльність (внесення виправлень та уточнень щодо

послідовності виконання практичних дій для досягнення поставленої мети та внесення виправлень у відповідності до критеріїв оцінювання).

У межах *особистісної складової* удосконалюються особистісні якості, які стимулюють формування умінь цільової і рефлексивної груп. Особистісна складова виявляється в індивідуальних для кожного студента практичних діях. Характерними особливостями цієї складової є мобілізація студентами своїх особистісних можливостей, усвідомлення вчинених дій, концентрація активності, яка спонукає до самостійності та ініціативності в діяльності. Вона включає такі уміння: діяти самостійно (самостійний пошук вирішення проблеми, самостійне подолання труднощів, уміння діяти в нових ситуаціях); діяти критично (аналіз виконаної роботи для досягнення поставленої мети, рефлексія щодо діяльності з метою можливого об'єктивного оцінювання власної діяльності); діяти ініціативно (спонукання до нових форм і методів досягнення мети діяльності; творчий підхід до виконуваної діяльності, вихід за межі встановлених умов як прагнення до пошуку нових шляхів успішного виконання мети діяльності; особиста зацікавленість у досягненні результату).

Нагадаємо, що ця складова сутності самоорганізації є базовою для розкриття та обґрунтування нашої концепції суб'єктності категорії «самоорганізація навчального простору» магістрів в університетах України, майбутніх викладачів-музикантів. Таким чином, ми можемо розглядати самоорганізацію з двох позицій: як особистісну якість і як напрямок діяльності суб'єктів навчального процесу.

Як особистісна якість самоорганізація – інтегративна, динамічна здатність суб'єкта навчального процесу, якій притаманні усвідомлені цілі, комплекс умінь і диверсифікація стилів навчальної діяльності. Друга позиція дозволяє нам розглядати самоорганізацію як алгоритм організаційної діяльності, що виявляється в індивідуальному напрямку саморегуляції.

Вивчення психолого-педагогічної літератури з даної проблеми та їх ґрунтовний аналіз, а також врахування специфічних особливостей підготовки майбутніх викладачів-музикантів у процесі навчання співу (з дисциплін

«Сольний спів», «Постановка голосу» тощо) у вищому закладі освіти дає нам підстави для визначення самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів як процесу, який складається з таких складових: інформаційно-діагностична; проблемно-цільова; операціонально-діяльнісна, рефлексивно-коригувальна. Зазначені складові є взаємопов'язаними та взаємозалежними. Кожен із компонентів відповідає за певні етапи самоорганізації навчального простору майбутніх педагогів-музикантів та відображає окремі самопроцеси.

Інформаційно-діагностична складова містить наступні взаємопов'язані елементи: діагностичний, розширення інформаційного простору, визначення суперечностей. Діагностика і самодіагностика передбачають визначення початкового рівня сформованості (або несформованості) елементів умінь самоорганізації навчального простору майбутнього викладача-музиканта, визначення його індивідуального особистісного стилю; всебічний аналіз і самоаналіз власних переваг та недоліків, компенсаторних і адаптивних можливостей своєї особистості, індивідуальних способів розвитку само процесів, виділення умінь самоорганізації власного навчального простору в системі професійно значущих вимог до особистості педагога-музиканта. Формування самоорганізації навчального простору передбачає розширення інформаційного простору магістрів. Для розвитку потреби в особистісному і професійному самоудосконаленні важливим елементом є встановлення суперечностей як рушійної сили розвитку протребово-мотиваційної сфери особистості студента, що виконує стимулюючу функцію в самоорганізації ним свого навчального простору.

Проблемно-цільова складова передбачає визначення цілей діяльності, механізмів самопроектування шляхом конкретизації завдань з урахуванням індивідуальних особливостей кожного, усвідомлення суперечностей між бажаним і дійсним рівнем розвитку вмінь самоорганізації навчального простору. В результаті формується індивідуальна програма розвитку умінь самоорганізації навчального простору в межах процесу самопрограмування.

За словами О. Логвинової від того, наскільки сформовано уміння цілепокладання, залежить успішність людини як особистості, здатної до самоорганізації своєї діяльності. Функція цілепокладання у самоорганізації дозволяє особі відчувати себе повноцінним суб'єктом учіння [53, с. 40].

З огляду на те, що проблемно-цільовий компонент передбачає визначення механізмів самопроектування, цікавою для нашого дослідження є твердження О. Остапчук, яка розуміє самопроектування як «перманентний» процес, що супроводжує особистісне становлення молоді обдарованої людини протягом свідомого життя, в результаті чого створюється і уточнюється ідеальний образ майбутнього себе – як висококваліфікованого спеціаліста, активного суб'єкта соціальних процесів. Самопроектування, на думку автора, є попередньою розробкою основних деталей майбутньої діяльності щодо саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації [65].

Сформованість цього компонента характеризується поглибленням процесу самопізнання і збільшенням професійно значущих знань. При цьому варто зауважити, що характерною рисою творчих цілей є поєднання внутрішнього змісту із формою його втілення.

Операціонально-діяльнісна складова передбачає планування майбутньої діяльності щодо закріплення умінь самоорганізації навчального простору магістрів з можливим високим рівнем алгоритмізації елементів майбутньої діяльності; вироблення інструментарію самоорганізації навчального простору шляхом визначення прийнятних способів самоорганізації, формування умінь самоорганізації навчального простору; визначення методів, засобів, прийомів, а також самореалізацію в навчально-професійній діяльності, зокрема в період педагогічної виробничої практики.

За словами І. Олійник операціонально-діяльнісний компонент містить систему загальнонавчальних умінь, способів навчально-пізнавальної діяльності, що забезпечують можливість засвоєння, збереження та переробки інформації в цілісну картину світу [64]. Схожу думку висловили також українські дослідники Н.Лозинська, Ю. Крецька: «операціонально-

діяльнісний компонент пов'язаний з оцінкою себе як суб'єкта діяльності і виражається у самооцінці рівня професійної умілості (сформованість умінь та навичок) і рівня професійної компетентності (система знань для досягнення її досконалості), та особистісний компонент, що виражається в оцінці особистісних рис у зв'язку з ідеалом образу «Я-професійного». Розходження самооцінки за цими двома аспектами впливає на професійну адаптацію, професійну успішність та професійний розвиток» [54, с. 20].

Досліджуючи педагогічні компоненти формування готовності студентів до організації навчального часу у процесі самоосвітньої діяльності автори А. Скрипкина та К. Бойко висновують, що операціонально-діяльнісний компонент включає сукупність інформаційно-освітніх технологій: контекстно-прикладні (формують навички певного виду професійної діяльності на основі засвоєння алгоритмів часу у вирішенні конкретних завдань); інтегративно-модульні (забезпечують міждисциплінарні зв'язки, формування та розвиток системи професійних знань, умінь, компетентностей студентів); інтерактивні (інтенсифікують самоосвіту, забезпечують евристичну основу самоосвіти; проектні (сприяють визначенню фактору часу в навчальному процесі, стимулюють пізнавальну активність, інтенсифікують самоосвітню діяльність тощо [81].

Рефлексивно-коригувальна складова. Особливо важливою є рефлексія у педагогічній професії. Рефлексія визначається як форма теоретичної діяльності соціально-розвинутої особистості, спрямована на усвідомлення своїх власних дій та їх закономірностей; діяльність самопізнання, що розкриває специфіку духовного світу людини. Рефлексію як базовий компонент самоорганізації в психології і педагогіці розглядають у різних видах діяльності. С. Литвиненко переконує, що рефлексія блокує діяльність за старими зразками і відкриває нові шляхи для мислення і дії, коли має місце відхилення від зразка-норми діяльності людини та усвідомлюється незадоволеність власною діяльністю або зразком. Далі автор доводить, що ознакою розвинутої рефлексії та умовою адекватного психічного

відображення людиною свого внутрішнього світу і навколишньої об'єктивної реальності виступає самоконтроль. Рефлексивний вихід, як стверджує С. Литвиненко, необхідний для подолання труднощів у діяльності через мисленнєвий вихід за межі ситуації, яка виникла, тобто вихід полягає у зміні точки зору на ситуацію, в якій виникло утруднення, з внутрішньої на зовнішню, у виході за межі ситуації у позицію, що дозволяє проникнути в ситуацію й знайти спосіб її розв'язання [50, с. 13].

Виокремлюючи у структурно-функціональному тезаурусі самоорганізації рефлексивно-смыслову групу О. Демченко зазначає, що їй належать самоаналіз і самооцінка як функції контролю відповідності досягнутих задекларованим соціальним нормам результатів власної професійної діяльності і подальшого коригування окремих когнітивних та поведінкових самопроцесів [25, с. 233].

Звернемо увагу також на позицію І. Парфентьєвої, яка визначає мистецьку рефлексію вчителя музики як здатність до індивідуально-неповторного музичного, особистісного та професійного самовираження, музична та музично-педагогічна діяльність, що має продуктивний, пошуково-перетворювальний характер, гуманний духовний зміст і характерні ознаки творчого процесу, детермінованого внутрішньоемоційним спонтанним саморухом до якісних змін [68, с. 79].

Спираючись на існуючі уявлення щодо процесу рефлексії, ми визначаємо складові рефлексивно-коригувального компонента – самоконтроль у навчально-професійній діяльності, самоаналіз і корекція (коригування). Корекція передбачає внесення необхідних змін і доповнень у хід і результат самоорганізації навчального простору в процесі формування умінь самоорганізації. При цьому корективи вносяться в усі структурні елементи процесу, які підлягають коригуванню відповідно до виявлених суперечностей між очікуваним і наявним результатом (рівнем сформованості умінь самоорганізації навчального простору).

Звернемо увагу, що у співацькій роботі самоконтроль дає можливість самостійно оцінювати не лише якість звучання, а й аналізувати усі механізми дії, які сприяють якісному звукоутворенню, співацькому диханню, звуковеденню, створенню цілісного вокально-художнього образу тощо.

Стійкі базові зв'язки між основними елементами структури, що виникають в результаті взаємодії всіх учасників педагогічного процесу, відображають функціональні компоненти: *проектувально-конструктивний; комунікативний емоційно-гностичний; мотиваційно-організаційний*. Всі зазначені компоненти є актуальними на кожному рівні реалізації педагогічного процесу, при цьому аналіз складових елементів кожного структурного компонента дозволяє визначити домінування певної групи функціональних компонентів на етапах розвитку елементів структури і залежить від циклічності цього процесу.

Проектувально-конструктивний компонент передбачає логічно виправдане поєднання проектувальної та конструктивної діяльності.

На важливості зазначеного компоненту наголошує О. Економова, яка стверджує, що проектувально-конструктивний компонент відображає прогнозування процесу і результату навчально-виконавської діяльності учня на основі обґрунтування й вибору засобів і форм роботи викладача-музиканта, проектування перебігу цієї роботи, передбачення можливих педагогічних ситуацій, ускладнень, а також можливих варіантів їх подолання. Визначаючи проектувально-конструктивний компонент автор базувалася на твердженні про те, що його зміст полягає в умінні прогнозувати художньо-педагогічний процес на основі діагностики педагогічної ситуації та особистості учня. Зазначений компонент сприяє формуванню уміння підбирати відповідний репертуар та аргументувати свій вибір; уміння передбачити виконавські та психологічні проблеми в майбутньому перебігу роботи; уміння співвідносити всі педагогічні дії з конкретними проявами особистості студента [30, с. 42].

Варто додати, що проектування – діяльність щодо усвідомлення того, що має бути. Виходячи з цього розуміння, можна стверджувати, що проектуванню притаманні: ідеальний характер діяльності і його спрямованість на появу (утворення) нового в майбутньому. Конструктивний елемент пов'язаний з конструюванням змісту і реалізується з урахуванням логіки і послідовності етапів здійснення процесу, що має відображення у низці проектувальних операцій: діагностика, цілепокладання і самоконтроль.

Комунікативний емоційно-гностичний компонент визначає емоційно-пізнавальний характер взаємодії суб'єктів педагогічного процесу під час розвитку умінь самоорганізації. Найяскравіше він виявляється на етапах розширення інформаційного простору на всіх рівнях пізнання навчального процесу у межах професійного самоудосконалення і в ході навчального проектування.

О. Гринько виокремлює як два окремі компоненти – гностичний та комунікативний. Під гностичним компонентом автор розуміє систему знань та умінь викладача, спрямовані на реалізацію пізнавальної діяльності, що є основою його професійної діяльності. Цей компонент пронизує дослідницьку діяльність викладача, оскільки спрямований на діагностування, аналіз, самоаналіз результатів власної педагогічної діяльності, навчально-виховного процесу, рівня навчальних досягнень студентів. В той же час, комунікативний компонент, за твердженням О. Гринько, забезпечує здійснення всіх видів педагогічної діяльності викладача вищої школи. Саме від рівня комунікативності, стилю спілкування викладача залежить легкість встановлення контактів із студентами, викладачами-колегами, адміністрацією, батьками тощо. Завдяки комунікативним здібностям викладач, на переконання автора, передає навчальну інформацію студентам, активізує їхню навчально-пізнавальну діяльність, налагоджує наукові контакти з іншими науковцями, висвітлює різні наукові погляди, думки з досліджуваної наукової проблеми у власних публікаціях [20, с. 167-168].

Вважаємо за необхідне також звернути увагу на дослідження Є. Проворової, яка здійснює структурний аналіз комунікативної компетентності вчителя музики та визначає її як інтегральну єдність мотиваційно-ціннісного, когнітивно-креативного, операційно-діяльнісного, емоційно-вольового та індивідуально-особистісного компонентів [74].

Досліджуючи формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі І. Подубоярина зауважує, що успіх навчально-виховної діяльності вчителя музики залежить від ефективності виконання таких педагогічних функцій: цілепокладальної, орієнтувальної, стимулювальної, розвивальної, інформаційної, організаційно-структурної, конструктивної, організаційної, комунікативної та гностичної [71].

Таким чином, можна зробити висновок, що успішне досягнення мети самоорганізації можливе за умов наявності в його структурі комунікативного емоційно-гностичного компоненту, який передбачає аналіз і спрямування (з боку викладача) змісту і методів самоорганізації навчального простору студентів, а відтак тісну комунікацію між суб'єктами навчального процесу.

Мотиваційно-організаційний компонент є органічною частиною всіх етапів формування умінь. Вивчення і правильне використання наявних мотивів, формування потрібних, що спрямовують розвиток особистості майбутнього педагога-музиканта, безумовно, пов'язані з процесом організації і самоорганізації. Провідні напрямки в практичній діяльності мають бути пов'язані з переведенням несвідомих мотивів в усвідомлені, створення умов для поступового нарощування (посилення) мотивації від нестійкої до глибоко свідомої. Цей процес пов'язаний з рефлексією в навчально-професійній діяльності, удосконаленням не лише власної мотивації, але й реалізацією якостей мотиватора у педагогічному процесі.

Деякі вчені виокремлюють два самостійних компоненти – організаційний та мотиваційний. Так, О. Вакула та Є. Плотнікова визначають організаційний компонент як створення умов для самостійної роботи за

встановленим розкладом, забезпечення студентів необхідною літературою, а також навчання технологіям самостійної роботи. Під мотиваційним компонентом автори розуміють позитивне відношення до самоосвіти, стійкі мотиви, пізнавальні інтереси, самоосвітню потребу. Позитивна мотивація, пов'язана з бажанням оволодіти обраною професією, з'являється в необхідності та зацікавленості до знань, орієнтації на пошук шляхів їх набуття, у тому числі шляхом самоосвіти [11, с. 1332]. Такої ж думки притримується і Є. Жукова та додає, що до організаційного компоненту відноситься високий рівень бібліотечної справи. Цей компонент вимагає залучення різноманітних сучасних технологій та інструментів навчання. Щодо мотиваційного компоненту, то автор включає до нього роботу лектора, який вказує на ключові моменти становлення фахівця, також організацію позанавчальної роботи, що дозволяє ознайомити магістранта з сучасними вимогами. Можна використаний потенціал роботи з батьками, організація для них спеціальних педагогічно-просвітницьких семінарів на стадії підготовки абітурієнтів. Особливе значення у формуванні цього компоненту відіграє спеціально організована практична діяльність [32, с. 108].

Констатуємо, що мотиваційно-організаційний компонент має особливе значення, оскільки відіграє велику роль у формуванні умінь самоорганізації навчального простору магістра, а організація навчального часу уможливорює конкретний спосіб здійснення, організації, функціонування, саморегуляції всіх сутнісних проявів майбутніх викладачів-музикантів на шляху досягнення ними високого компетентнісного рівня.

1.3. Специфіка самоорганізації навчального простору китайських студентів

Дружнє відношення населення, толерантність до різноманітних релігійних поглядів громадян зробили Україну привабливою для навчання іноземних громадян загалом і студентів та магістрів із Китаю зокрема.

Як зазначає С. Медведкін: «Міжнародний рейтинг будь-якого вузу залежить від одного з вагомих показників, яким є кількість іноземних студентів. Іноземні студенти сприяють зміцненню існуючих і створенню нових міжнародних зв'язків університету» [59, с. 40-41].

Розробка цілісної оптимальної моделі (методики) самоорганізації навчального простору китайських студентів вимагає детального вивчення та висвітлення питань, пов'язаних з особливостями загальної моделі навчання в Китаї та з музичною, вокальною підготовкою в цій країні. Це, у першу чергу, обумовлено тим, що студенти з КНР вступають до українських закладів вищої освіти здебільшого вже після бакалаврату. Крім того, розуміючи всі педагогічні особливості організації навчального процесу в Китаї, виявляється можливим розробити власну ефективну методику організації навчального процесу китайських студентів в Україні та розробити методику самоорганізації їх навчального простору.

Аналізуючи навчальні стратегії та етнопсихологічні особливості моделі навчання китайських студентів О. Кошелева, І. Пак та Е. Чорнобильські визначають, що китайська модель освіти складається з двох базових складників. По-перше, освіта спирається на конфуціанські принципи колективіського суспільства. Ці принципи, за переконанням авторів, включають у себе високу цінність освіти для суспільства; впевненість у тому, що наполегливість може компенсувати недостатність здібностей; відношення до вчителя як зразка для наслідування, носія неоспорюваних знань; працелюбність в навчанні, яке вважається моральним обов'язком студента щодо себе та своєї сім'ї.

По-друге, це особливості освітньої системи Китаю, яка спрямована на складання тестів і підготовку до вступних екзаменів у вузи. Відповідно, як зазначають автори, школа сприймається як місце, де надаються готові знання і схеми; вчитель вирішує за учня, що є важливим, а що ні; знання зазубрюються напам'ять без аналізу; школярам майже не надається можливість виявляти особисту ініціативу [47].

Так, можна стверджувати, що модель навчання в Китаї не спрямована на формування умінь самостійної аналітичної роботи над навчальним матеріалом, умінь самоорганізації навчального простору від формулювання цілей до оцінювання результатів власної навчальної діяльності. Зазначене, у свою чергу, має враховуватися при розробці методики самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів.

Також О. Кошелева, І. Пак та Е. Чорнобильські визначають особливості навчальної поведінки китайців, серед яких: 1) залежність від зовнішнього керівництва (очікування допомоги від куратора і адміністрації); 2) моделі спілкування в класі: рідка участь в дискусіях, відсутність запитань, відсутність індикаторів розуміння або нерозуміння навчального матеріалу; 3) у письмовому мовленні: есе китайських студентів лише відтворюють опубліковану літературу без її критичного аналізу або осмислення [47].

Аналіз філософської, педагогічної, психологічної, методичної літератури, вивчення практики підготовки викладачів-музикантів в класі «Вокал» в системі вищої музичної освіти Китаю, власний досвід автора дослідження дозволили виявити особливості підготовки фахівців в системі вищої музичної освіти Китаю:

- вокальне мистецтво має у своєму складі духовний елемент і може удосконалюватися тільки на основі загального розвитку особистості, його загальної і професійної культури, емоційної сфери, високих моральних та естетичних якостей;

- процес оволодіння студентом вищої школи вокальним мистецтвом передбачає синтез мистецтв – вокального, сценічного, поезії і літератури у цілому, розуміння культури своєї країни і культури інших країн, широкий кругозір, особливо в галузі гуманітарних дисциплін.

В теоретико-педагогічному відношенні це передбачає не лише широкі та глибокі міждисциплінарні зв'язки у процесі підготовки викладачів-музикантів, але й інтеграцію навчальних дисциплін, вимагає включення у процесі підготовки інтегрованих занять, широку культурологічну освіту.

З другої половини ХХ століття музична освіта в Китаї зазнала реформ. У травні 1995 року Державний комітет освіти оприлюднив «Деякі міркування про розвиток реформи художньої педагогічної освіти» [55, с. 150]. Ця публікація виявилася відправною основою реформування музичної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах. Головна думка «Деяких міркувань про розвиток реформи художньої педагогічної освіти» була пов'язана з необхідністю підготовки вчителів з предметів художнього циклу для загальноосвітніх навчальних закладів на рівні сучасного розвитку музично-педагогічної науки. У документі передбачалося: - планомірно вибудовувати систему художньої педагогічної освіти у відповідності до завдань музичного виховання в школі; - проводити подальшу розробку навчальних дисциплін з метою розширення обсягу спеціальних знань, багатогранності професійної підготовки, її практичної спрямованості; - удосконалювати систему прийому до спеціалізованих навчальних закладів, ретельніше здійснювати відбір кандидатів; - активізувати дослідження щодо загальних і музичних здібностей, схильностей до педагогічної діяльності, специфіки роботи у сфері художньої педагогічної освіти; - розробити науково обґрунтовану діагностику якості роботи вчителів; - збільшити бюджетні витрати на художню педагогічну освіту, інвестувати засоби у будівництво спеціальних навчальних закладів, оснащення їх необхідним обладнанням.

Документ було укладено на основі глибоких попередніх досліджень і став директивним в процесі реформування музичної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах. В цих умовах увага державних органів управління до питань якості підготовки вчителів значно посилюється.

У зв'язку з цим 13 червня 1999 року Центральна Державна Рада у своєму рішенні про удосконалення системи освіти дійшла висновку, що «Новий Китай за десять років проведення політики реформ і відкритості досяг великих успіхів у розвитку освіти. Однак, з різних суб'єктивних і об'єктивних причин діюча модель освіти, її зміст і методика навчання не відповідає сучасним вимогам» [22, с. 108]. В документі зазначалось, що

навчання педагога – це основа підвищення рівня культури народу; якість вищої педагогічної музичної освіти безпосередньо впливає на цей рівень через загальноосвітню школу.

Однією з провідних цілей реформи вищої музично-педагогічної освіти стала підготовка вчителів музики XXI століття. У зв'язку з цим на початку 1990-х років на музичних факультетах багатьох педагогічних вишів Китаю змінюються форми і методи викладання. Головні зміни пов'язані з впровадженням нових дисциплін і комп'ютеризацією навчання. В даний час комп'ютеризація розвивається за двома основними напрямками: - оволодіння комп'ютерними технологіями; - опанування навчального матеріалу фахових дисциплін за допомогою електронних носіїв інформації.

Наприклад, на музичному факультеті Пекінського педагогічного університету впроваджені такі дисципліни як «Музична творчість за допомогою комп'ютера», «Методика навчання гри на роялі», «Методика навчання вокальній майстерності» [56, с. 145].

Поступово розширюючи і поглиблюючи реформу, музична освіта в Китаї піднялась на більш високий щабель свого розвитку. Це, у свою чергу, стимулювало розвиток не лише вищої музично-педагогічної освіти, але й музичної освіти зокрема, оскільки реформування загальної освіти визначило за мету підвищення рівня музичної культури населення Китаю та підготовку висококваліфікованих фахівців вокального мистецтва, які мають ґрунтовну гуманітарну підготовку.

У 2001 році Міністерство КНР оприлюднило «Новий стандарт музичних дисциплін обов'язкової освіти», що стало важливим кроком у реформуванні музичної освіти та приєднання до світового освітнього простору. Новий стандарт передбачає поєднання музичної підготовки з іншими мистецтва та науками, збагачення змісту музичного навчання новими цікавими формами та інформацією. Критерії оцінювання спрямовані на покращення успіхів кожного, співпраця викладача і студента ґрунтується на

паритетних засадах, умови навчального процесу за єдиною лекційною формою включають досвід студентів і ресурси суспільної культури [97].

Є Цюн зазначає, що музична освіта абстрактно і практично повністю залежить від досвіду і сприйняття викладачів. Вокал – найскладніша музична дисципліна, як для викладача, так і для студента, оскільки і в процесі викладання, і в процесі навчання доводиться витратити багато часу і велику кількість сил та енергії. За твердженням автора деякі викладачі на заняттях використовують концертні записи співаків, замість того, аби на власному прикладі навчати співу. У цьому випадку не підтримуються потрібний стан, атмосфера і не створюється натхнення для співу. До того ж імітація і наслідування музичним записам можуть дуже легко викликати у студентів психологічну залежність і гальмувати вияв творчих здібностей. У такій ситуації неможливо підібрати найбільш прийнятний вид співу [29, с. 23-25].

В загальному середня музична професійна освіта в Китаї триває 3 роки. Випускники отримують диплом середньої професійної освіти, але без визначення кваліфікацій. Як зазначає Пан Чунжун, у XXI столітті в КНР майже не потрібні працівники із середньою професійною освітою, вона лише виконує роль підготовки до музичної вищої школи, внаслідок чого середня професійна освіта в Китаї має серйозні проблеми. Якість навчання знижується, з училищ йдуть кваліфіковані педагоги [67, с. 95-97].

Повна вища музична освіта в Китаї має 4 рівні. Перший рівень (2 – 3 роки навчання) дає право називатися спеціалістом. Після закінчення навчання видається диплом. На даний час функціонує близько 50 вищих шкіл країни, які надають можливість отримати диплом спеціаліста-музиканта. З них 39 забезпечують музично-педагогічну освіту.

Навчання на другому рівні триває 4 – 5 років і дає право випускнику отримати диплом бакалавра. В даний час близько 160 вищих шкіл в країні надають можливість отримати ступінь бакалавра з музичних спеціальностей, серед яких близько 100 надають можливість отримати ступінь бакалавра зі

спеціальності «викладач музики». Як правило, бакалаврат з музичної педагогіки триває 4 роки, а у консерваторіях навчання триває 5 років.

Навчання на третьому рівні – магістратура. Програма підготовки магістрів розрахована на 2 – 3 роки. Після успішного закінчення навчання видається диплом магістра. В даний час близько 50 вищих шкіл Китаю здійснюють підготовку магістрів з музичних спеціальностей. З них близько 40 вищих шкіл надають можливість отримати науковий ступінь магістра за спеціальністю педагог-музикант.

Четвертий рівень навчання – докторантура. Здебільшого навчання в докторантурі триває 3 роки. Після закінчення навчання видається диплом доктора наук і присвоюється докторський ступінь. В даний час в Китаї 8 вищих навчальних закладів мають докторантуру з музичних спеціальностей, з яких 5 – з музичної педагогіки: Пекінський, Столичний, Фузіанський, Харбінський та Хунанський педагогічні університети.

В межах загальних програм вищої професійної освіти в Китаї варто зосередити увагу на особливості вокальної підготовки майбутніх педагогів-музикантів, оскільки це є важливим чинником у проектуванні та реалізації програм навчальної роботи в українських вищих школах, а також у розробці та впровадженні методики самоорганізації навчального простору китайських студентів. Таким чином будуть враховані специфічні особливості національної культури китайських студентів, їхня ментальність, а також рівень загальної музичної підготовки та вокальної підготовки.

Звертаємо увагу, що у «Програмі керівництва з навчальних дисциплін для підготовки бакалаврів на факультетах музики у вищих навчальних закладах Китаю», яка стала впроваджуватися Міністерством освіти Китаю з 2005 року передбачено вивчення трьох блоків дисциплін: обов'язкові, дисципліни за вибором, дисципліни регіонального компонента [21].

До обов'язкових дисциплін відносяться: «Елементарна теорія музики і сольфеджіо», «Аналіз музичних творів і поліфонія», «Вокал», «Фортепіано», «Обов'язковий китайський музичний інструмент», «Обов'язковий

зарубіжний музичний інструмент», «Історія китайської музики», «Історія зарубіжної музики», «Китайська народна музика», «Зарубіжна народна музика», «Хор і хорове диригування», «Педагогіка і методика музичного виховання в загальноосвітній школі».

Важливою складовою програми підготовки майбутніх педагогів-музикантів є дисципліни за вибором, які поділяються на *спеціальні та факультативні*.

У свою чергу *спеціальні дисципліни* складаються з трьох модулів:

- 1) Практика композиції та аранжування пісень (масового жанру) і практика створення та аранжування для камерно-інструментального складу;
- 2) Практика музикування в інструментальному ансамблі та диригування, постановка танцю;
- 3) Вступ до мистецтва та музична естетика.

Факультативні дисципліни включають: дисципліни зі спеціальності та дисципліни з гуманітарних і природничих наук, які діляться на декілька блоків. Розглянемо коротко кожен з цих блоків.

Перший блок – музична педагогіка і музикознавство. Це можуть бути такі напрямки, як порівняльна музична педагогіка, музична і педагогічна психологія, історія музичної педагогіки Китаю, технологія конспектування тощо.

Другий блок – музикознавство і теорія композиції: народні інструменти, музична журналістика, редагування музичних текстів, гармонія, музична форма, історія китайської музики тощо.

Третій блок – музичне виконавство, яке складається з: **вокалу**, ансамблю, декламування і культури мовлення, історії вокального мистецтва, вокальної педагогіки, фортепіано (або іншого клавішного інструменту) тощо.

Метою дисциплін регіонального компонента є створення унікальних академічних курсів з вивчення місцевої культури. Такі курси включають: історію і культуру етнічної музики, музичне краєзнавство, фольклористику,

методологію викладання народної музики, історію музичних інструментів національних меншин, практику викладання музики національною мовою.

Таким чином, вокальна підготовка відноситься до обов'язкового вивчення та до дисциплін за вибором. Однак, варто звернути увагу на застереження Сяо Ін Цун, що у зв'язку із зростанням планових наборів у вищі навчальні заклади, постійно зростає чисельність студентів, а кількість викладачів обмежена. Тому на практиці часто застосовується груповий спосіб навчання – одночасно займаються 2 – 3 особи на занятті. Такий спосіб значно скорочує час навчання, що витрачається на одну особу, в результаті чого неминуче скорочується навантаження викладача і відбувається зниження якості навчання [87, с. 63-65].

Крім організаційних та структурних компонентів програми підготовки майбутніх викладачів-музикантів у Китаї, варто звернути увагу і на окремі специфічні особливості навчальної дисципліни «Вокал». У першу чергу зауважимо, що вокальне мистецтво, особливо академічний спів для Китаю не є традиційним. Тому вокальна підготовка в вищих навчальних закладах Китаю ще є молододою та його історія налічує менше 100 років. Для китайців академічний спів є зарубіжним мистецтвом, яке важко сприймається не лише у навчанні, а й у житті. В Китаї люди не до кінця розуміють і сприймають його, лише у таких центрах як Пекін, Шанхай та інші великі міста академічний спів процвітає і вважається елітним видом мистецтва.

Ду Сивей звертає увагу, що у сфері підготовки спеціалістів вокального мистецтва теорія має бути поєднаною з методикою. Зокрема, автор зазначає, що історія становлення вокальних шкіл пов'язана з вирішенням низки важливих питань: становлення співацького голосу, розвиток вокальної техніки як основи високохудожнього виконання музичного твору. Особливості менталітету і духовні цінності національної культури вимагають у нових умовах більш точного розуміння як роботи голосового апарату, так і лінгвістичних особливостей мови (уміння співати ієрогліфи), знань в галузі світової і національної музичної культури [27].

Здійснюючи порівняльне дослідження вчителів музики в Китаї та інших країнах Юй Чженмінь приходить до висновку, що методика підготовки спеціалістів вокального мистецтва в Китаї реалізується в наступній послідовності: 1) на молодших курсах навчання вокалу спирається на дихальні вправи, далі оволодіння навичками технік легато і нон легато, потім попередній контроль витрачання дихання і можливість сольного виконання; 2) для середнього курсу характерним є повторення набутих знань і оволодіння вміннями ансамблевого співу (дует, тріо); 3) для старшого курсу вимагається аналіз і виконання вокальних творів [104, с. 42-46]. У відповідності до методики вокальної підготовки висувуються певні вимоги до студента, а саме: правильна співацька постава, співацька стабільність, раціональне використання дихання, науковий підхід до вокальної методики, чітка вокальна дикція, володіння основами ансамблевого виконання.

Варто звернути увагу, що вокальна підготовка студентів в Китаї більше орієнтована на народну манеру співу, для якої характерними є піднята гортань і пронизливе головне звучання. Така манера співу є неприйнятною для виконання класичної музики. Але, в Китаї академічний співак з подібною манерою співу буде приємнішим для слухового сприйняття слухачем. Таким чином, при розробці методики самоорганізації навчального простору китайських студентів необхідно враховувати зазначену особливість.

Висновуючи про музичну, вокальну підготовку студентів в Китайських вищих школах зазначимо, що в даний момент в Китаї вже сформована система підготовки викладачів музики з вокалу. У процесі впровадження реформи виявляються недоліки в загальній моделі підготовки майбутніх викладачів-музикантів. Загалом наявна модель музичної освіти є досить закритою, дисципліни підготовки викладача вокалу схожі на підготовку вокаліста-виконавця, відчувається великий дефіцит педагогічних дисциплін, програма більше орієнтована на теоретичні дисципліни, методики викладання вокалу носять здебільшого теоретичний характер тощо.

Відтак, вступаючи до українських вищих навчальних закладів мистецького, музично-педагогічного спрямування, варто врахувати особливості попередньої підготовки та, у першу чергу, звернути увагу на адаптацію китайських студентів до навчання у зазначених вишах.

Адаптація студентів до умов навчання в вишах має свою специфіку. Основною складовою проблеми адаптації ми вважаємо подолання адаптації в навчальному процесі, тобто зміну відношення до навчального процесу, входження у нове освітнє та соціально-культурне середовище навчального закладу, у нашому дослідженні, – у середовище педагогічного університету за спеціальністю «Музичне мистецтво». Суб'єктами адаптації в навчальному процесі можуть стати студенти з різним рівнем загальних і музичних здібностей. Успішність у навчанні може бути не тільки показником загальної обдарованості або високої працездатності, але й показником адаптованості.

Як зазначає А. Першина процес адаптації – це, перш за все активність самого суб'єкта діяльності, в нашому випадку студента, яка передбачає самостійну постановку завдань і пошуку власних шляхів для їх вирішення. Цей процес вимагає аналізу своїх дій і вчинків, характерних особливостей взаємодії з іншими суб'єктами і новим середовищем. На думку автора адаптація – це взаємодія людини з оточенням, з іншою людиною. Адаптація студента до навчання у вищому навчальному закладі – це процес складний і довготривалий, адже відбувається протягом всього перебування студента у стінах ВЗО [69, с. 127].

Розкриваючи авторські підходи до розуміння сутності адаптації іноземних студентів до навчання в українських вищих закладах освіти Сін Чжефу стверджує, що адаптація визначається певними факторами, до яких належать: - соціально-психологічні (вибір навчального закладу, мотивованість до навчання, здібності та внутрішні можливості, наявність попереднього досвіду, навичок); - психолого-педагогічні (загальна підготовленість до професійного навчання, що передбачає достатній рівень навчальної компетентності та цілісність образу майбутньої професії;

суб'єктна позиція студентів у навчальній діяльності й орієнтація на особистісно-професійний саморозвиток; характер спрямованості та рівень професійної діяльності викладача, його здібності до навчання студентів; - індивідуально-особистісні (рівень освіти, мовної та мовленнєвої підготовки, мотивованість на здобуття освіти, комунікабельність, наявність знайомих та друзів у новій країні, власна аксіосфера, її співвідношення із загальнолюдськими цінностями тощо) [80, с. 608].

Досліджуючи види адаптації іноземних студентів до умов навчання Т. Киящук та А. Киящук стверджують, що педагогічний аспект адаптації виявляється в особливостях пристосування індивідів до нової педагогічної системи, іншої системи навчання, багатонаціональному складу груп, необхідності засвоєння великого потоку інформації нерідною мовою, формуванню нових якісних знань та умінь. Особливу увагу звертаємо на думку авторів, що у процесі адаптації йде процес входження людини в навчальне середовище і засвоєння її норм, вимог, цінностей. Цей аспект передбачає необхідність пошуку такого змісту, форм, методів навчально-виховної роботи, за допомогою яких колективи вищих шкіл могли б усунути або пом'якшити наслідки дезадаптації, прискорюючи процес соціо-педагогічної адаптації на новому рівні [40, с. 27].

Висновуючи, варто наголосити, що процес адаптації китайських студентів в українських вищих закладах освіти мистецького, зокрема музично-педагогічного спрямування відбувається на різних рівнях і містить психологічну, соціальну, культурну, фізіологічну адаптацію, які, у свою чергу, тісно взаємопов'язані з психічними, емоційними, інтелектуальними і фізичними навантаженнями. Показниками адаптованості китайських студентів виступають гарне самопочуття і моральний комфорт, позитивні емоції у стосунках з оточуючими, а також можливості ефективного досягнення педагогічних цілей у процесі навчання. Основною проблемою успішної адаптації китайських студентів у навчальний процес є протиріччя між рівнем готовності (комунікативної компетенції) китайських студентів до

сприйняття навчальної інформації і вимогами вищої школи. Вважаємо, що модель адаптації китайських студентів до навчально-професійної діяльності загалом та самоорганізації їх власного навчального простору у вищому закладі освіти повинна складатися з наступних складників:

1) мотиваційний складник, який передбачає прагнення до самостійності, виявлення стійкого інтересу до фахової галузі і бажання в повному обсязі опанувати спеціальність;

2) когнітивний складник, який передбачає розуміння взаємозв'язків між навчанням та майбутньою професійною музично-педагогічною діяльністю, знання змісту і структури фахової підготовки;

3) операціональний складник – володіння лінгвістичним апаратом для засвоєння професійно значущої інформації, володіння уміннями і навичками самоорганізації свого навчального простору;

4) емоційно-вольовий складник – впевненість у своїх силах і можливостях, прагнення подолати труднощі на шляху до досягнення мети, високий рівень самоорганізації, задоволення від самостійного опанування професійно значущої інформації та оволодіння відповідними вміннями і навичками;

5) інформаційний складник – мовленнєва, прагматична і предметна компетентність.

Доцільність осмислення специфіки самоорганізації навчального простору китайських студентів в період адаптації до навчання в українських вищих школах обумовлена необхідністю підвищення успішності в навчальній і професійній діяльності майбутніх спеціалістів. Студент, який володіє уміннями самоорганізації спроможний самостійно організовувати, упорядковувати, регулювати, контролювати і оцінювати власну діяльність, а також уміє самостійно опановувати знання з різних джерел та використовувати їх в практичній діяльності, користуватися різними музичними вміннями (в залежності від поставлених завдань або в залежності

від художнього вокального образу), а способи його діяльності індивідуалізовані у відповідності до його особистісних якостей.

Для студентів, які вміють самоорганізовувати свій навчальний простір, характерні багатогранність інтересів, свідомою робота над відпрацюванням необхідних для професійної діяльності вокальних навичок, вони відрізняються наполегливістю у досягненні мети. Вони на високому рівні здійснюють керування своїми психічними процесами: уміють тривалий час зосереджувати свою увагу в процесі роботи, використовують раціональні прийоми запам'ятовування навчальної інформації та вокально-фізіологічних відчуттів, виявляють мисленнєву активність тощо.

Особливостями навчання китайських студентів в українських вищих педагогічних школах мають стати: значне зростання самостійної роботи студента та зниження щоденного контролю за виконанням поставлених завдань, а також зменшення навчальних (аудиторних) годин на вивчення навчальних дисциплін.

Проблема формування умінь самоорганізації навчального простору китайських студентів у період адаптації до навчання в українських вишах пов'язана з низьким рівнем у китайських студентів грамотно, раціонально організовувати свою навчально-музичну діяльність.

На основі визначених понять самоорганізації навчального простору, його структури, а також на основі аналізу системи вищої професійної музично-педагогічної освіти в Китаї та особливостей адаптації китайських студентів до навчання в українських вишах можна сформулювати специфіку самоорганізації навчального простору китайських студентів, яка передбачає комплекс особистісних дій, заснованих на знаннях особливостей організаційної діяльності, що виявляються через саморегуляцію. Відтак, варто звернути увагу, що увесь окреслений комплекс відображає сукупність умінь самоорганізації свого навчального простору китайських студентів.

Система умінь самоорганізації навчального простору китайських студентів, які у процесі професійної музично-педагогічної підготовки трансформуються в параметри майбутньої професійної діяльності, це:

1) організаційні уміння (уміння організації і управління своєю діяльністю): планування своєї діяльності; орієнтування у часі; контроль за своєю діяльністю; адекватне оцінювання результатів своєї діяльності;

2) інформаційні уміння (уміння самостійного набуття і використання знань з різних джерел для вирішення подальших практичних завдань): робота з навчальною, науковою і методичною літературою, з літературними і музичними текстами;

3) інтелектуальні уміння (уміння, пов'язані з удосконаленням способів мисленнєвої діяльності): уміння аналізу і синтезу; уміння виділяти головне; уміння порівнювати і уміння узагальнювати та класифікувати;

4) вокально-виконавські та вокально-педагогічні уміння (уміння самостійної роботи над вокальним твором для подальшого високохудожнього виконання та уміння виявляти зв'язки між якістю співацького звуку і технікою звукоутворення): звукоутворення, співацьке дихання, артикуляція, дикція, емоційна виразність, вокально-слуховий самоконтроль.

Сутність умінь самоорганізації навчального простору китайських студентів полягає в умінні студента без систематичного зовнішнього контролю, без допомоги і стимулювання з боку викладача, самостійно, максимально використовуючи свої індивідуальні можливості, організовувати і здійснювати свою діяльність щодо реалізації поставлених цілей.

Таким чином, відмітимо, що специфіка самоорганізації навчального простору китайських магістрів полягає у таких основних положеннях:

- поетапності здобуття вокальної майстерності;
- зорієнтованості на народну манеру співу;
- поширення розуміння та сприйняття академічної манери співу у великих містах;

- дефіцит педагогічних дисциплін у методиці навчання співу;
- зорієнтованість на теоретичні дисципліни під час навчання співу;
- закритість системи навчання співу.

Аналіз наукової літератури, власне теоретичне дослідження та практичний досвід дає нам підстави визначити, що специфіка самоорганізації навчального простору китайських студентів визначається як свідомою роботою щодо організації своєї діяльності, планування цієї діяльності; раціонального використання свого часу на навчання; самостійного набуття і застосування знань з різних джерел для вирішення практичних завдань; удосконалення способів мисленнєвої діяльності; контролю і оцінювання своєї діяльності, з урахуванням попередньої музично-педагогічної підготовки та етнопсихологічних особливостей.

Висновки до першого розділу

Аналіз наукових робіт з проблеми самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів дозволив виокремити наступні положення, що стали теоретичною передумовою нашого дисертаційного дослідження:

1. Переважна більшість проведених психолого-педагогічних досліджень визначають, що до сутності поняття «самоорганізація» існують чотири підходи: особистісний, діяльнісний, інтегральний (діяльнісно-особистісний) і технічний. Погоджуючись з попередніми науковими надбаннями, вважаємо, що категорія самоорганізації буде повною, якщо до неї додати акмеологічний, організаційно-діяльнісний та аксіологічний підходи.

2. Розуміння поняття «самоорганізація навчального простору» вимагає проведення науково-теоретичного аналізу іншої складової зазначеної комплексної категорії – «навчальний простір». Враховуючи специфічні властивості музичної та музично-педагогічної освіти, запропоновано власний підхід до розуміння навчального простору майбутнього викладача-

музиканта, як системи взаємопов'язаних компонентів, кожному з яких притаманна певна властивість, визначена змістом і рівнем складності музично-педагогічних завдань, які ставляться на різних етапах підготовки фахівця. Основними елементами навчального простору майбутнього викладача-музиканта є: навчальний, навчально-виробничий і соціально-виховний.

3. Сформульовано авторське визначення поняття *самоорганізації навчального простору* майбутнього викладача-музиканта, яке полягає в усвідомленій організації «Самоорганізація навчального простору» – суб'єктна категорія, – свідома організація особистістю власного навчального простору відносно формування фахових компетентностей стосовно самостійного визначення освітньої мети, розв'язання відповідних задач, планування та проектування практичних рішень, їх реалізації, аналізу досягнень та помилок, контролю та удосконаленню набуття навчального та самостійного досвіду.

4. Визначено, що специфіка змісту навчальної дисципліни «Вокал» («Сольний спів», «Академічний спів», «Постановка голосу») висуває відповідні вимоги до якісних характеристик голосу та технічних навичок майбутнього викладача з метою забезпечення ефективного вирішення дидактичних, виховних та розвиваючих завдань в конкретних умовах професійної діяльності. Звідси стає зрозумілим, що важливою передумовою професійного становлення є самостійна організація майбутнім викладачем-музикантом свого навчального простору.

5. Враховуючи специфічні особливості підготовки майбутніх педагогів-музикантів у класі «Вокал» («Сольний спів», «Постановка голосу» тощо) у вищому навчальному закладі дав нам підстави для визначення структури самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів, яка складається з комплексу компетентностей: інформаційно-діагностичний; проблемно-цільовий; операціонально-діяльнісний, рефлексивно-

коригувальний, що спрямовані на формування цілісного феномену – самоорганізація навчального простору майбутнього фахівця.

6. Стійкі базові зв'язки між основними структурними компонентами, що виникають в результаті взаємодії всіх учасників педагогічного процесу, відображають виокремлені компоненти означеного феномена: проектувально-конструктивний; комунікативно-гностичний; мотиваційно-організаційний. Всі зазначені компоненти є актуальними на кожному рівні реалізації педагогічного процесу, при цьому аналіз складових елементів кожного структурного компонента дозволяє визначити відносне домінування певної їх групи на різних етапах удосконалення структури і залежить від підготовки фахівців в системі вищої музичної освіти України та Китаю.

7. Виявлено особливості вокальної підготовки китайських студентів, а саме: - вокальне мистецтво має у своєму складі духовний елемент і може удосконалюватися тільки на основі загального розвитку особистості, його загальної і професійної культури, емоційної сфери, високих моральних та естетичних якостей; - процес оволодіння студентом вишу вокальним мистецтвом передбачає синтез мистецтв – вокального, сценічного, поезії і літератури у цілому, розуміння культури своєї країни і культури інших країн, широкий кругозір, особливо в галузі гуманітарних дисциплін.

8. Модель адаптації китайських студентів до навчально-професійної діяльності загалом та самоорганізації їх навчального простору у ВЗО повинна враховувати мотиваційний, когнітивний, операціональний, емоційно-вольовий, інформаційний складники. Система умінь самоорганізації навчального простору китайських студентів, які у процесі професійної музично-педагогічної підготовки трансформуються в параметри майбутньої фахової діяльності, це: організаційні; інформаційні; інтелектуальні; вокально-виконавські та вокально-педагогічні уміння.

9. Визначено, що специфіка самоорганізації навчального простору китайських студентів є свідомою роботою щодо організації своєї діяльності, її планування; раціонального використання свого часу на навчання;

самостійного набуття і застосування знань з різних джерел для вирішення практичних завдань; удосконалення способів мисленнєвої діяльності; контролю і оцінювання своєї діяльності, з урахуванням попередньої музично-педагогічної підготовки та етнопсихологічних особливостей.

Література до першого розділу

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: основы педагогики творчества / В.И. Андреев. – Казанский университет, 1988. – 238 с.
2. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.
3. Архангельский Г. Организация времени: от личной эффективности к развитию фирмы / Г. Архангельский. – СПб.: Питер. – 432 с. (3-е издание).
4. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе и его закономерные основы и методы: учеб.-метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
5. Арюткин В.Б. Формирование способности к самоорганизации, самоуправлению и саморегуляции у будущего музыканта-педагога: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Арюткин Виктор Борисович. – Казань, 1998. – 18 с.
6. Афанасьева, Н.А. Самоорганизация – фактор успешности учебной деятельности//Фундаментальные исследования. – 2008. № 2. – С. 60–61.
7. Ахметова М.Н. Образовательная среда и образовательное пространство: общее, особенное, индивидуальное / М.Н. Ахметова // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – №5. – С. 30 – 36.
8. Бабанский Ю.К. Избранные психологические труды / Сост. Ю.К. бабанский – М.: Педагогика, 1989. – 189 с.

9. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна; Вступительная статья Д.И. Фельдштейна. – 3-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 352 с. (Серия «Психологи Отечества»).
10. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. - Ростов-на-Дону: Булат, 2000. – 351 с.
11. Вакула А.А. Модель формирования готовности к самообразованию курсантов в военном вузе / А.А. Вакула, Е.Г. Плотникова // Фундаментальные исследования. – 2013. – №10-6. – С. 1329 – 1335.
12. Варшавский Н.М. Организация труда научных работников / Н.М. Варшавский. – М.: Экономика, 1975. – 110 с.
13. Ващенко Л.С. Уміння вчитися – ключова компетентність учнівської молоді сучасного інформаційного суспільства / Л.С. Ващенко // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2014. – №5. – Т.43. – С. 1 – 14.
14. Волчегурский Б.Л. Некоторые проблемы построения профессиограммы учителя музыки / Б.Л. Волчегурский // Вопросы фортепианной педагогики: сб. науч. тр. / Под ред. Ю.М. Гохфельда. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1980. – С.113 – 118.
15. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991. – 480 с.
16. Гишка Н. Учіння – невід’ємна складова майбутнього спеціаліста / Н. Гишка // Початкова освіта. – 2011. – №1. – С. 38 – 39.
17. Гишка Н. Уміння вчитися як психолого-педагогічна проблема / Н. Гишка // Наукові записки. Серія: Педагогіка. – 2009. – №4. – С. 176 – 179.
18. Горбач В. Самостійна робота студентів як основа самоорганізації та розвитку особистості / В. Горбач // Гірська школа Українських Карпат. – 2015. – №12 – 13. – С. 184 – 186.

19. Граф В. Основы самоорганизации учебной деятельности и самостоятельная работа студентов [Текст]: уч.-мет. пос. /В. Граф, И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 80 с.
20. Гринько В.О. Особливості педагогічної діяльності викладача вищої школи у сучасну епоху / В.О. Гринько // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – 2012. – Вип. 17. – С. 166 – 173.
21. Гуо Цяньшэнь. 60 лет истории художественного образования: Монография. – Цаньша, 2009. – 87 с.
22. Дай Динчэн. Перспективы музыкального образования. – Шанхай, 2001. – 397 с.
23. Декарт Р. Избранные произведения. – М.: Гос. изд-во полит. лит., 1950. – 288 с.
24. Демченко О. Загальнопрофесійні функції самоорганізації педагога / О. Демченко // Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н.С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань: ПП Жовтий О.О., 2012. – Випуск 5. – Частина 2. – С. 34 – 40.
25. Демченко О. Науковий тезаурус базових понять самоорганізації вчителя у професійній діяльності / О. Демченко // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2011. – №3. – С. 225 – 234.
26. Дряпіка В.І. Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій педагога-музиканта: навч. посіб. / В.І. Дряпіка. – К.; Кіровоград; Ужгород: Ліра, 2000. – 228 с.
27. Ду, Сывэй Формирование певческих умений у вокалистов высших учебных заведениях КНР: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Ду Сывэй. – М., 2008. – 215 с.
28. Дьяченко М.И. Краткий психологический словарь : личность, образование, самообразование, профессия / М.И. Дьяченко, Л.Л. Кандыбович. – Минск: Народная асвета, 1996. – 399 с.

29. Е Цюн Тенденции развития вокального образования в высших педагогических учебных заведениях Китая / Е Цюн // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 3 июля 2016 г.) / ред.кол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – № 2(7). С. – 23–25.

30. Економова О.С. Професійна самореалізація особистості в межах фахової музично-педагогічної підготовки / О.С. Економова // Наукові записки [Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова]. Сер.: Педагогічні та історичні науки. – 2014. – Вип. 120. – С. 40 – 50.

31. Елканов СБ. Профессиональное самовоспитание учителя: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1986. - 143 с.

32. Жукова Е.Д. Самообразование как парадигма образования XXI века в контексте образовательных технологий подготовки культуролога / Е.Д. Жукова // Обсерватория культуры: журнал-обозрение. – 2008.– №1 (январь – февраль). – С. 106 – 109.

33. Заенутдинова Н.А. Формирование готовности к самоорганизации у студентов педагогического колледжа в образовательном процессе : диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Заенутдинова Наталья Анатольевна. – Магнитогорск, 2000. – 159 с.

34. Ишков А.Д. Связь компонентов самоорганизации и личностных качеств студентов с успешностью в учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» (психологические науки) / А.Д. Ишков. – М., 2004. – 23 с.

35. Иванова С.В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладах післядипломної освіти / С.В. Иванова // Вісник Житомирського державного університету: Педагогічні науки / [гол. ред. П.Ю. Саух, відп. ред. Н.А. Сейко]. Житомир : вид-во Житомир. держ. ун-ту імені І. Франка, – 2008. – Вип. 42. – С. 106 – 110.

36. Калюжна О. Розвиток ключових предметних компетентностей студентів-музикантів та вчителів-початківців / О. Калюжна // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: Педагогічні науки. – Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка – 2012. – Вип. 107 (1). – С. 214 – 221.
37. Кант И. Критика чистого разума. О паралогизмах чистого разума: Сочинение в 6 т. / И. Кант. – М.: Мысль, 1964. – 3 Т. – С. 742.
38. Касярум Н. Освітній простір: становлення поняття / Н. Касярум // Витоки педагогічної майстерності. – 2013. – Вип. 12. – С. 107–113.
39. Килівник А.М. Формування культури самоорганізації майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки / Килівник А.М.: автореф. дис... на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.04: Теорія та методика професійної освіти. – Хмельницький, 2015. – 20 с.
40. Киящук Т.В., Киящук А.А. Виды адаптации иностранных студентов к условиям обучения и проживания в России / Т.В. Киящук, А.А. Киящук // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2010. - №1. – С. 25 – 30.
41. Ключников С.Ю. Философия успеха: гносеологический анализ: диссертация ... канд. филос. наук: 09.00.01 / Ключников Сергей Юрьевич. – Москва, 2003. - 145 с.
42. Князева Е.И. Синергетика как новое мировидение: диалог с И.Пригожиным. // Князева Е.И., Курдюмов С.П. //Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 3 – 20.
43. 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.
44. Концевая Г.М., Концевой М.П. Высокое искусство самообразования (к 250-летию со дня рождения Иоганна Вольфганга Гете) [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

http://elib.org.ua/pedagogics/ua_readme.php?subaction=showfull&id=1107802936&archive=&start_from=&ucat=1&

45. Конфуций. Афоризмы мудрости / под ред. В.П. Бутромеева, В.В. Бутромеева, Н.В. Бутромеевой. – М.: Белый город, 2007. – 448 с.
46. Котова С.С. Формирование компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов вузов: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / С.С. Котова. – Екатеринбург, 2008. – 225 с.
47. Кошелева Е.Ю. Этнопсихологические особенности модели обучения китайских студентов / Е.Ю. Кошелева, И.Я. Пак, Э. Чернобыльски // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 2. Электронный ресурс. Режим доступа:
<https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8695>
48. Кулюткин Ю.Н. Мотивация познавательной деятельности / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – Л.: 1972. – 147 с.
49. Лаврик Т.В. Обґрунтування складових інтегрального критерію здатності студентів до самоорганізації й самоуправління / Т.В. Лаврик // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – Вип. 183. – Ч. IV. – С. 70 – 75.
50. Литвиненко С. Формування педагогічної рефлексії у процесі професійної підготовки майбутніх учителів в умовах ступеневої освіти / С. Литвиненко // Нова педагогічна думка. – 2013. – № 1.2. – С. 11 – 14.
51. Лихачев Б. Т. Методологические основы педагогики. – Самара: Изд-во СИУ, 1998. – 200 с.
52. Лі Сіюнь. Методика самоорганізації підлітків у процесі фортепіанного навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Лі Сіюнь. – К., 2012. – 20 с.

53. Логвинова О.Н. Развитие функции целеполагания в процесс се самоорганизации учебной деятельности школьников / О.Н. Логвинова // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». – 2011. – №2. – С. 35 – 41.

54. Лозинська Н. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів у процесі їх адаптації до професійної діяльності / Н.Лозинська, Ю. Крецька // Вісник Львівського університету. Серія: Педагогіка. – 2012. – Вип. 28. – С. 16 – 24.

55. Лу Миндэ. Художественная педагогика в современных начальных и средних школах. – Наньцзин, 1999. – 317 с.

56. Ма Кэ. Современное музыкальное образование // Ма Кэ, Гуан Цзианхуа, Циао Сиаодун /. – Шаньсы, 2006. – 331с.

57. Макарова Е.В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики на заняттях з постановки голосу / Е.В. Макарова // Неперервна музична освіта: теорія і методика. – 2012. – Вип. 1 – 2. – С. 143 – 145.

58. Мамаев В.А. Аксиологический подход в воспитании студенчества / В.А. Мамаев // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2012. – №41. – С. 134 – 136.

59. Медведкин С.А. Особенности преподавания математики для иностранных студентов международного факультета / С.А. Медведкин // Актуальные проблемы обучения иностранных студентов в современных условиях: Тезисы Всеукраинской научно-практической конференции ДонНУ (6 сентября 2013 г.). – Донецк: ООО «Цифровая типография», 2013. – С. 40 – 41.

60. Мирончук Н.М. Самоорганізація професійної діяльності як основа професійного зростання викладача вищого навчального закладу / Н.М. Мирончук // Проблеми освіти: збірник наукових праць. – Спецвипуск. – Вінниця – Київ, 2015. – С. 69 – 73.

61. Монтень М. Опыты. Книга первая. – М.-Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1954. – 557с.

62. Музичко Л.В. Особистісні чинники формування індивідуального стилю учіння студентів економічних спеціальностей : автореф. дис.. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Л.В. Музичко: Держ. вищ. навч. закл. «Ун-т менеджменту освіти». – К., 2009. – 20 с.

63. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах / Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. – Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. - Кн.1. – 174 с.

64. Олійник І. Умови формування навчально-пізнавальної компетентності дітей з особливими освітніми потребами / І. Олійник // Науково-методичний журнал «Нова педагогічна думка». – 2010. – №1.

65. Остапчук О.Є. Самопроекування як засіб професійної самореалізації майбутнього учителя / О.Є. Остапчук // Електронний ресурс: Режим доступу:

www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Npdntu_pps/2009_4/ostapchuk.pdf

66. Островерхова Н.М. Теоретичні засади технологій управління загальноосвітнім навчальним закладом як активною соціально-педагогічною системою / Н.М. Островерхова // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2015. – №8. – С. 5 – 12.

67. Пан, Чунжун Вокальное образования в училище искусства / Пан Чунжун // Вестник Синцзянского института искусств. – 2010. – № 2. – С. 95 – 97.

68. Парфентьева І.В. Формування мистецької рефлексії майбутніх учителів музики: діагностичний етап експерименту / І.В. Парфентьева // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. - №7 (194). – Ч.ІІ. – С. 77 – 82.

69. Першина А.В. Психологічні чинники адаптації студентів до навчання у ВНЗ / А.В. Першина // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – Вип. 5: збірник наукових праць. – Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2011. – С.124 – 135.

70. Полубоярина І.І. Професійні якості та педагогічні функції майбутнього вчителя музики / І.І. Полубоярина // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – 2006. – №12. – Ч.1.

71. Полубоярина І.І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / І. І. Полубоярина; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2008. – 20 с.

72. Попов С.М. Синергетична концепція самоорганізації: теоретико-методологічний аналіз / С.М. Попов // Гілея (науковий вісник): зб. наук. пр. – К.: Вид-во УАН ТОВ «НВП» «ВІР», 2010. – Вип. №41 (№11). – С. 247-257.

73. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 №1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

74. Проворова Є. М. Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 / Є.М. Проворова; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2008. – 19 с.

75. Психологія саморозвитку особистості: зб. наук. праць [Електронний документ]/ за ред.Н.В. Чепелевої, Я.Ф. Андрєєвої. – Чернівці–Київ, 2016. – 284 с.

76. Реунова М.А. Аксиологический аспект самоорганизации времени студента университета / М.А. Реунова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2012. – №2 (138). – С. 237 – 242.

77. Рузавин Г.И. Парадигма самоорганизации как основа нового мировоззрения / Г.И. Рузавин //Свободная мысль. – 1993. – №17– 8. – С. 51-62.

78. Рузавин Г. И. Синергетика и категории самодвижения и развития материи / Г.И. Рузавин // Проблемы философской методологии. – М., 1989. – С. 14-21.

79. Рындак В.Г. Синергетический подход к образованию. Теоретико-методологический аспект // Педагогическая мысль и образование XXI века: Россия – Германия. Оренбург, 2000. – Ч.1. – С. 177 – 181.

80. Сін Чжефу Адаптація іноземних студентів до навчання у вищих закладах України / Сін Чжефу // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – Вип. 30. – С. 606 – 611.

81. Скрипкина А.В. Педагогические условия и компоненты формирования готовности студентов к организации учебного времени в процессе самообразовательной деятельности / А.В. Скрипкина, Бойко К.Ю. // Политематический сетевой электронный научный журнал. – 2013. – № 4. Электронный Ресурс:

http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2013/4/pedagogika

82. Словарь иностранных слов / Под. ред. И. В. Лехина и проф. Ф. И. Петрова // Гос. изд. иностранных и национальных словарей. – М.: 1954. – 853 с.

83. Словарь философских терминов / Под ред. В.Г.Кузнецова. – М.: ИНФРА – М, 2005. – XVI, 731с.

84. Новий словник іншомовних слів: близько 40 000 слів і словосполучень / Л.І. Шевченко, О.І. Ніка, О.І. Хом'як, А.А. Дем'янчук; за ред. Л.І. Шевченко. – К.: АРІЙ, 2008. – 672 с.

85. Смутьсон М.Л. Психологічні особливості віртуальних навчальних середовищ / М.Л. Смутьсон // Технології розвитку інтелекту. – К.: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – 2012. – С.116 – 126.

86. Стрельников В. Компоненти професійної компетентності викладача вищої школи / В. Стрельников // Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філософія. – Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди». – 2013. – Вип. 28 (1). – С. 278 – 285.

87. Сяо Ин Цун Исследование настоящего положения и реформирования высшего педагогического музыкального образования / Сяо Ин Цун // Вестник Наньчанского педагогического университета. – 2013. – Т. 28. – С. 63–65.

88. Тарасов С.В. Образовательная среда: понятие, структура, типология / С.В. Тарасов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2011. – №3. – Том 3. – С. 133 – 138.

89. Томашевська І.П. Педагогічний самоменеджмент як умова ефективної професійної діяльності учителя / І.П. Томашевська // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – Черкаси: ЧНУ, 2012. – № 24(237). – С. 127 – 130.

90. Устинова Я.О. Формирование умений самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности у студентов вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08: Челябинск, 2000. – 191 с.

91. Фалеева Л.В. Организованность и самоорганизация как качество личности: сравнительный анализ понятий // Современные проблемы науки и образования. – 2012. № 4. – С. 266–274.

92. Федорова М. Модель организации внеаудиторной самостоятельной работы / М. Федорова, Л. Якушкина // Высшее образование в России. – 2007. – №10. – С. 88 – 90.

93. Хакен Г. Синергетика. – М.: Мир, 1980. – 400 с. (*стор.б*)

94. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированного образования // Народное образование. – 2003. № 2. – С. 58–64.

95. Цагарелли Ю. А. Процессы самоорганизации, самоуправления, саморегуляции в музыкальной деятельности / Ю.А. Цагарелли // Теоретические и прикладные исследования психической саморегуляции: Тезисы докладов научной конференции. – Казань: КГУ, 1982. – С.11–13.

96. Цветкова А.Т. Преемственность и акме-подход в исследовании мотивации и самоорганизации учебной деятельности: школа – университет –

школа / А.Т. Цветкова // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2010. – №1. – С. 272 – 275.

97. Чан, Вэньцзин. Новый стандарт музыки (на китайском языке) / Чан Вэньцзин. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.chinadmd.com/file/pvoooxppwzpous6xtvvsisst_1.html

98. Чернякова Н.Н. Аксиологический принцип в организации образовательного процесса школы / Н.Н. Чернякова // Педагогическое образование. – 2008. – №3. – С. 56 – 62.

99. Чжунго Чуаньтун Вэньхуа Гайлунь (краткий курс традиционной культуры Китая) / под ред. Тянь Гуаньлинь. – Пекин: Гаодэн Цзяюй Чубаньшэ, 2006. – 327 с.

100. Ши Цзюнь-Бо Методичні засади підготовки майбутніх учителів музики в умовах компетентнісно орієнтованої освіти / Ши Цзюнь-Бо // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – №7 (194). – Ч.ІІ. – С. 160 – 164.

101. Шиловська О.М. Використання наративних методів психології в діяльності практичного психолога / О.М. Шиловська // Соціально-психологічні чинники взаємодії суспільства та освіти: матеріалу методологічного семінару НАПН України 17 листопада 2019 року: зб. матеріалів / за ред. академіка С.Д. Максименка. – К. : Інтерпрес ЛТД, 2019. – С. 511-517.

102. Шмиголь І. Сутність та структура професійної компетентності педагога / І. Шмиголь // Проблеми підготовки сучасного вчителя.: зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н.С. (гол. ред.) та інші]. – Умань : ПП Жовтий, – 2011. – Вип. 4 (ч.1) – С. 197 – 204.

103. Щеголева О.Н. Актуализация роли самостоятельной контролируемой работы в новой образовательной парадигме / О.Н. Щеголева // Интеграция образования. – 2007. – №2. – С. 36 – 40.

104. Юй, Чжэнминь. Сравнительное исследование учителей музыки в Китае и России [Текст] / Юй Чжэнминь. – Пекин: Народное образование, 2010. – 162 с. (на китайском языке).

105. Shulgina V. Establishment of Multimedia Historic and Cultural Resource of Multipurpose Electronic Library / V. Shulgina, O. Barkova // Elektronische Bildverarbeitung & Kunst, Kultur, Historie. – EVA Conference International. – Berlin, 2002. – P. 184 – 189.

106. 声乐理论与教学》赵震开 著 上海 / Чжан Чжен Кай. Вокальная музыка: Теория обучения. Шанхай: Шанхайское издательство, 2002. – 171 с.

107. 声乐艺术心理学》邹长海 著 广东广州 // Цюнь Сан Хай. Психология вокального искусства. – Пекин: Пекинское издательство, 2000. – 493 с.

108. 沈湘声乐教学艺术》李晋玮 著 北京 // Ли Цин Вей. Вокальное Искусство преподавания Шен Сяна. – Пекин: Просвещение, 2003. – 480 с.

РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ САМООРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОСТОРУ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ-МУЗИКАНТІВ

2.1. Основні компетентності у структурі самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів

Розвиток сучасної системи вищої освіти актуалізує не лише питання готовності майбутніх викладачів-музикантів як суб'єктів діяльності до ефективної взаємодії з нею, але й питання щодо готовності до професійної діяльності студента як майбутнього фахівця. Відомо, що показником такої готовності на даний час виступає професійна компетентність.

Варто звернути увагу, що останнім часом в науковій літературі з'явилася велика кількість робіт, які висвітлюють сутність понять «компетентність» і «компетенція». Однак, аналіз наукових досліджень дає підстави стверджувати, що поки що відсутній єдиний підхід до визначення і розуміння поняття професійної компетентності, а тому вважаємо за необхідне детальніше зупинитися на характеристиці і розмежуванні зазначених категорій.

В першу чергу необхідно зазначити, що поняття «компетентність» закріплено у Законі України «Про вищу освіту». Стаття 1 зазначеного Закону регламентує, що компетентність – динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти.

Спираючись на функціональний підхід у розумінні професійної компетентності, С. Іванова зазначає, що професійна компетентність педагога є здатністю фахівця від моменту початку своєї професійної діяльності на рівні визначеного державою певного стандарту відповідати суспільним вимогам професії шляхом ефективної професійної діяльності та

демонструвати належні особисті якості, мобілізуючи для цього відповідні знання, вміння, навички, емоції, ґрунтуючись на власній внутрішній мотивації, ставленнях, моральних і етичних цінностях та досвіді, усвідомлюючи обмеження у своїх знаннях і вміннях та акумулюючи інші ресурси для їх компенсації [20, с. 107].

В той же час І. Шмиголь розглядає професійну компетентність педагога як складний комплекс, який включає професійні знання, вміння, навички, готовність до діяльності, а також цілий ряд професійно важливих особистісних якостей таких як: креативність, мобільність, комунікабельність, толерантність, урівноваженість, чуйність, доброзичливість, прагнення до самопізнання, саморозвитку і самореалізації, саморефлексії та ін [70, с. 198].

Розглядаючи вищу освіту у цілому та визначаючи загальне поняття професійної компетентності викладача вищої школи, вчені виокремлюють окремі компоненти, які складають цілісну категорію. Однак, у цьому відношенні існує велике розмаїття думок, позицій та трактувань. Так, В. Стрельніков до основних компонентів професійної компетентності викладача вищої школи відносить такі як: мотиваційно-ціннісний; систему професійно важливих якостей; систему здібностей викладача (насамперед, педагогічних і здібностей ученого, які зумовлюють наукову обдарованість); когнітивний (знання); афективний (позитивне емоційно-оцінне ставлення до предмета і його важливості в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, здатність до емоційно-вольової регуляції поведінки); конативний (уміння, навички, педагогічна техніка, поведінка) [562, с. 279].

Обґрунтовуючи компонентну структуру фахової компетентності майбутніх учителів музики, О. Барицька пропонує розглядати її як сукупність емоційно-мотиваційного, синкретично-технологічного та прагматично-творчого компонентів [3, с. 74].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє дійти висновку, що наукові позиції вчених різняться, в більшій мірі, у термінологічному, а не змістовному визначенні основних компонентів професійної компетентності

педагога вищої школи. Таким чином, узагальнюючи зарубіжні і вітчизняні наукові розвідки, можна констатувати, що професійна компетентність педагога вищої школи включає в себе такі складові:

- професійно-змістовний компонент, який передбачає наявність у майбутніх викладачів ґрунтовних теоретичних знань у галузі педагогіки, методики та фахових галузей;
- професійно-діяльнісний компонент, який включає систему знань, умінь і навичок, які впроваджуються у практичній діяльності та виявляють високу ефективність і результативність;
- професійно-особистісний компонент, що об'єднує професійно-особистісні якості, які, у свою чергу, складають основу спрямованості і позиції викладача.

Цікавою і пізнавальною для нашого дослідження є позиція О. Калюжної, яка досліджує предметні компетентності студентів-музикантів. Автор визначає професійну компетентність як особистісні можливості вчителя, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу. Крім цього, українська дослідниця виокремлює предметну компетентність, яка, за її переконанням, є ключовим компонентом професійної компетентності. Під предметною компетентністю О.І. Калюжна розуміє сукупність умінь і навичок, необхідних для стимулювання активності як окремих учнів, так і колективу в цілому. До нього входять уміння вибирати правильний стиль і тон у спілкуванні, управляти увагою учнів, темпом діяльності [21, с. 218].

Одним з ґрунтовних вітчизняних досліджень, присвячених формуванню професійної компетентності майбутніх учителів музики є дослідження І. Полубояриної, яка визначає професійну компетентність майбутнього учителя музики як утворення, що об'єднує такі складники, як музичний смак, музичні та акторські здібності, володіння методикою музично-естетичної роботи з дітьми, володіння навичками гри на музичних інструментах, наявність співочого голосу, вміння керувати хоровим та

вокальним дитячим колективом. Дослідниця переконана, що професійна компетентність охоплює всі сфери особистості, оволодіння нею у процесі фахового становлення є метою майбутнього учителя музики [48].

Таким чином можна констатувати, що компетентність фахівця набуває все більшого значення у зв'язку з розширенням і ускладненням соціального досвіду, що має забезпечуватися індивідуальним шляхом професійного розвитку кожного фахівця в даній галузі. Відтак, професійно компетентним можна вважати таку працю педагога, у процесі якої на високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізовується особистість педагога, досягаються високі показники у навчанні учнів (студентів). При цьому компетентність педагога визначається співвіднесенням в реальній праці його професійних знань та умінь, з одного боку, і професійних установок, психологічних якостей – з іншого.

Враховуючи особливості музично-педагогічної діяльності, професійну компетентність майбутнього викладача-музиканта можна визначити як результат освіти, який спирається на оволодіння технологією педагогічної і музичної виконавської діяльності. Професійна компетентність майбутнього викладача-музиканта є важливою умовою формування готовності і здатності (уміння) педагога до творчого вирішення культурних, естетичних, навчальних завдань, а також завдань пізнавальної, ціннісно-сислової, комунікативної і перетворювальної діяльності, самореалізації особистості. Так, професійна компетентність майбутнього викладача-музиканта як системна характеристика особистості і діяльності реалізується на практиці через систему професійних компетенцій, спрямованих на виконання професійних функцій.

Дослідження професійної компетентності майбутнього викладача-музиканта дають нам можливість сформулювати основні риси останнього, до яких відносяться: загальносоціальна і особистісна значимість формуючих знань, умінь, навичок, якостей і способів продуктивної музично-педагогічної діяльності; чітке визначення цілей професійно-особистісного зростання

викладача-музиканта; формування компетентностей як сукупності змістовних орієнтацій, що спираються на опанування національної і загальнолюдської культури; надання педагогічної підтримки майбутньому фахівцеві і створення оптимальних умов для його розвитку; індивідуалізація програми вибору шляхів для досягнення цілей; інтегративна характеристика якостей особистості, пов'язана з її здатністю удосконалювати наявні знання, уміння і способи діяльності в залежності від соціалізації і накопиченого життєвого досвіду.

Вище нами проведено теоретичний аналіз наукових трактувань поняття «компетентність». Коротко зупинимось на понятті «компетенція».

М. Головань визначає компетенцію як певну норму, досягнення якої може свідчити про можливість правильного вирішення якого-небудь завдання. Далі автор виділяє характеристику компетенції: приналежність до кола питань, в яких дана особа володіє знаннями, досвідом; коло повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом конкретному органу або посадовцю; особливий інформаційний ресурс індивіда, організації; досвід, знання про спосіб організації і управління діяльністю для досягнення поставленої мети; інтегрована сукупність характеристик (знання, уміння, навички, здібності, мотиви, переконання, цінності), що забезпечує виконання професійної діяльності на високому рівні і досягнення певного результату; базова характеристика особи (потенційні психологічні новоутворення, які потім виявляються в діяльності); інтегративна характеристика якості підготовки випускника, категорія результату освіти та ін. [11, с. 27]. Зазначене українським вченим, на наш погляд, є дещо некоректним.

Не можна оминати увагою позицію І. Зимньої, яка розкриваючи зміст категорії «компетенція» співвідносить її з категорією «компетентність» і визначає компетенції як деякі внутрішні потенційні, приховані психологічні новоутворення, які потім виявляються у компетентностях людини як актуальних діяльнісних проявах [19, с.12].

Підсумовуючи все зазначене, зауважимо, що компетенція і компетентність є багатокомпонентними, системними поняттями, що характеризують коло явищ і процесів, реалізуються на різних рівнях і включають різноманітні інтелектуальні операції (комунікативні, критичні, аналітичні, синтетичні тощо), а також – практичні музичні уміння і навички.

В межах нашого дослідження на особливу увагу заслуговує музично-педагогічна компетенція, яка виступає одним із різновидів професійно-педагогічної компетенції. Переважна більшість базових елементів і характеристик професійно-педагогічної компетенції можуть бути екстрапольовані у сферу музично-педагогічної компетенції, зазнавши певних змін і трансформації у відповідності до її специфіки.

Можна з упевненістю констатувати, що у науковій літературі останнім часом приділяється увага питанням готовності і здатності майбутніх викладачів-музикантів до здійснення відповідної діяльності. Однак, наукові дослідження в більшій мірі стосуються загальних понять, а також розробок щодо визначення компетенцій майбутніх вчителів музики загальноосвітніх навчальних закладів. Існують також наукові дослідження, присвячені музичним компетентностям майбутніх викладачів-музикантів. Так, зокрема Л. Пушкар, досліджуючи методичні засади формування музичних компетенцій майбутніх учителів немусичних спеціальностей, розглядає зазначені компетенції як сукупність базових музичних знань та вмінь і навичок елементарного музикування, попереднього практичного досвіду творчої музичної діяльності та позитивного ставлення до неї, що зумовлює готовність та здатність майбутніх учителів немусичних спеціальностей до успішного здійснення музично-педагогічного впливу з огляду на потреби конкретного фаху, а також забезпечує їх самореалізацію та дозволяє бути компетентними [50]. У своїй роботі автор презентує модель музичних компетенцій студентів педагогічних університетів, яка містить такий перелік компетенцій: історико-теоретичні, оцінно-аналітичні (когнітивно-перцептивний компонент); вокально-мовленнєві, інструментальні, ритмічно-

рухові (музично-виконавський компонент); імпровізаційні, компонувальні, проектувальні (креативно-інтеграційний компонент) [там само].

Поряд із зазначеним варто звернути увагу на структуру ключових компетенцій викладача-музиканта, запропоновану О.Грибковою. Автор визначає, що структуру ключових компетенцій педагога-музиканта складають: ціннісно-змістовні компетенції (вільне орієнтування в просторі музичного мистецтва, здатність до виявлення і оцінки необхідних для професійної діяльності напрямків музики, її стилів, видів та жанрів, а також окремих творів, високий рівень розуміння образного змісту власного музичного звуку); загальнокультурні компетенції (рівень загальної культури викладача-музиканта, широта його поглядів, глибина і різноманітність інтересів, здатність співвідносити образи в різних видах мистецтва, орієнтуватися в загальній культурі, розуміти художню цінність кожного історичного етапу, бачити актуальні види мистецтва і розуміти їх взаємозв'язок із загальним плином культури); навчально-пізнавальні компетенції (вироблена вже на ранньому етапі освітнього процесу потреба у наполегливих заняттях щодо опанування музичної спадщини і удосконаленню навичок володіння музичним інструментом (голосом, технікою диригування); інформаційні компетенції (увесь спектр спрямувань, пов'язаних з пошуком та засвоєнням професійної інформації, включаючи різноманітні нотні, аудіо- та відеоматеріали, безпосереднє сприйняття музики); комунікативні компетенції (розвинута здатність творчого спілкування у процесі спільного музикування, співу в хорі, ансамблі); соціально-трудові компетенції (наявність здатності й усвідомленої потреби у постійному прагненні до продуктивної художньої творчості; компетенції особистісного самоудосконалення (неухильне удосконалення виконавської, артистичної, педагогічної майстерності) [12, с. 26].

У дослідженні Т.Пляченко компетентісна модель учителя музики репрезентована трьома групами компетенцій: особистісні компетенції, професійно-педагогічні компетенції та функціональні компетенції [46].

Досліджуючи мистецьку компетентність студентів у процесі музичного навчання, Ши Цзюнь-бо інтерпретує зазначену категорію як системну, інтегровану якість, що передбачає здатність особистості до усвідомлення музики як явища суспільного життя, засвоєння основних її закономірностей, стилів і жанрів, до оволодіння засобами втілення художніх образів у виконавстві, до застосування музики в художньо-виховній роботі зі школярами [69, с. 9]. Автор обґрунтовує, що мистецька компетентність майбутнього вчителя музики передбачає єдність знань з історії, теорії, методики викладання мистецтва, зокрема музичного; художньо-творчих умінь в галузі виконавства та досвіду практичної художньо-освітньої діяльності для успішного її здійснення в змінних соціокультурних умовах, самостійної реалізації набутого у процесі навчання фахового потенціалу.

Таким чином, до компетентностей майбутнього викладача-музиканта українські і зарубіжні вчені включають окрім знань та вмінь, які характеризують кваліфікацію, такі особистісні якості, як активна потреба пізнання різноманітних проявів життя та мистецтва, що супроводжується постійним прагненням до самоосвіти та самоудосконалення; володіння інтелектуально-раціональними методами пізнання і оцінювання творів мистецтва категоріями естетики і стилю. Варто також звернути особливу увагу на першочергову важливість розвинутого у музикантів асоціативного мислення, що базується на безпосередньому баченні, усвідомленні змісту музики у конкретних категоріях музичної мови та звукової матерії.

Аналіз вітчизняних і зарубіжних досліджень дає можливість презентувати власне розуміння музично-педагогічних компетентностей майбутніх викладачів-музикантів, до складових елементів якої входять: історико-стильова (музикознавча компетентність); компетентність у сфері міжособистісних взаємовідносин з учнями (студентами); професійно-діагностична компетентність; професійно-технічна (виконавська) компетентність; вербально-пояснювальна компетентність. Зазначені компетентності поєднують педагогічні, методичні, психологічні та музичні

компетентності та виявляються цілісною системою, яка дозволяє чітко визначати шляхи і методи формування компетентного викладача-музиканта. Розглянемо коротко кожен із зазначених вище компетентностей.

Історико-стильова (музикознавча) компетентність спирається на широку ерудицію майбутнього викладача-музиканта; передбачає орієнтацію в різних художньо-стильових регіонах, в музиці різних часів і народів; передбачає формування художньо-естетичних смаків, інтересів і потреб, розвиток художньо-образного музичного мислення студентів; уміти застосовувати синтез мистецтв, використовувати його в інтегративно-синергетичному впливі на психіку студента.

Компетентність у сфері міжособистісних взаємовідносин з учнями (студентами) передбачає володіння технікою міжособистісного спілкування і конструктивну взаємодію зі студентом у процесі індивідуальних художньо-творчих (вокал, фортепіанне та інше інструментальне виконавство, хорове та інструментальне диригування) занять. Важливою її складовою є здатність педагога змінювати стиль спілкування зі студентом, психологічну структуру цього спілкування в залежності від індивідуально-особистісних, характерологічних конкретного студента, зберігаючи при цьому власну позицію з певних питань, які виникають у процесі спільної навчальної діяльності. Підтвердженням нашої позиції є твердження Т. Люріної, яка зазначає, що взаємодія як спільний процес викладання й навчання актуалізує фактор міжособистісної сумісності викладача і студента. В умовах індивідуальних занять, коли взаємодіють віч-на-віч двоє партнерів, ця обставина набуває особливої значущості, при індивідуальному навчанні музиці виражає себе: а) у гармонійному поєднанні мотиваційно-потребнісних устремлінь і якостей обох учасників навчального процесу (інтересів, смаків, потягів, аксіологічних орієнтирів та ін.); б) у збігу або близькості їх індивідуально-характерологічних параметрів (темпераментів, властивостей нервової діяльності) [31, с. 87].

Професійно-діагностична компетентність дозволяє викладачеві перетворювати навчальний предметно-змістовний матеріал у діагностичний. Сутність зазначеного виду професійних дій полягає у тому, що педагог має співвідносити предметно-змістовний аспект навчання студентів з його психологічним наповненням, тобто з тими розвивальними можливостями, які дає зміст предметної підготовки для професійно-особистісного розвитку студентів. Викладач-музикант повинен прогнозувати можливості свого студента, які залежать від знання викладача професійного потенціалу свого учня, його сильних і слабких рис; від його спрямованості, індивідуальних особливостей та якостей, структури здібностей, мотивації. Професійно-діагностична компетентність дозволяє викладачу визначити стратегію і тактику навчально-виховної роботи з конкретним учнем, психологічно і професійно зорієнтувати його у певному напрямку; виробити потрібні установки і рекомендації щодо змісту і характеру його наступної діяльності.

Професійно-технічна (виконавська) компетентність означає, що викладач-музикант повинен вміти проілюструвати на музичному інструменті (або голосом – у класі вокалу, або жестом – у класі диригування) той чи інший технічний прийом, нюанс, звукове забарвлення тощо. Варто звернути увагу на дослідження Чжу Цзюньцяо, в якому в якості складової вокальної культури майбутнього учителя музичного мистецтва виділено творчо-виконавський компонент, що передбачає здатність до самостійного втілення художньо-образного змісту вокальних творів, емоційно-чуттєве уявне «спілкування» з мистецтвом, слухацькою аудиторією, активність у колективній творчій концертно-виконавській діяльності, володіння сукупністю вокально-методичних умінь і навичок; спроможність технічно досконало й емоційно виразно виконувати вокальні твори [68].

В межах нашого дослідження також привертає увагу позиція О. Петрикової, яка відносить до вокально-виконавських компетентностей здатності: використання набутої вокально-виконавської майстерності у педагогічній практиці та виконавсько-просвітницькій діяльності; створення

художнього образу вокального твору, відображення його емоційного змісту; самостійно добирати, аналізувати та інтерпретувати вокальні твори; підбирати та працювати з дитячим вокальним репертуаром; розробляти й створювати власні художньо-творчі завдання; оволодівати навичками творчого музикування, ефективними прийомами та методами художньо-проектувальної діяльності; творчо переосмислювати й адекватно застосовувати набутий досвід у самостійній творчості й у сценічному виконанні [45, с. 174].

Вербально-пояснювальна компетентність. Викладач повинен уміти проілюструвати музичний твір на музичному інструменті, а також показати як потрібно заграли, проспівати, продиригувати. Але крім цього педагог-музикант повинен уміти розповісти про те, що неможливо виразити за допомогою ілюстрації. Якщо учню незрозуміла художня концепція музичного твору, його образно-поетична ідея, на допомогу має прийти словесне, асоціативне представлення образу. Викладачу-музиканту необхідно вміти володіти словом і поясненням. Педагог-музикант спирається у своїй діяльності на слово, пояснюючи певні явища студенту, висловлюючи свої поради і зауваження; слово використовується у педагогічних бесідах, поясненнях, діалогах зі студентом. Таким чином саме слово виступає «будівельним матеріалом» навчання взагалі і навчання музиці зокрема.

Так, О. Ляшенко, досліджуючи організацію творчої художньо-педагогічної діяльності майбутніх педагогів-музикантів, зазначає, що творчість викладача музики виявляється під час осмислення та інтерпретації творів мистецтв, розкриття їхнього змісту (у виконавському і вербальному варіантах інтерпретацій), а також в умінні доносити свої враження до студента, організовувати емоційно-інтелектуальне розуміння цього матеріалу. Таку діяльність педагога-інтерпретатора, що містить педагогічне спілкування зі студентом і художнє – з творами мистецтв, можна назвати творчою художньо-педагогічною діяльністю. Авторка підкреслює, що під час цієї діяльності педагог не лише виконує музичні твори, а й через пояснення і

реалізацію конкретних методів роботи, форм діяльності розвиває інструментальні технологічні компетентності студентів, їхні особисті якості, навчає майбутнього педагога-музиканта самостійно розуміти та інтерпретувати музичні твори [32, с. 62].

Такої ж думки притримується і Н. Самохіна, яка зазначає, що педагог-музикант передає вербальною мовою інформацію про музичне явище, його ідеї, образно-виразну сферу музики. Мистецтво художнього слова ґрунтується на майстерності й креативності лектора, здатності живо передати враження в прямому, безпосередньому спілкуванні [53, с. 64].

У широкому розумінні можна визначити, що **компетентності самоорганізації** у професійно-педагогічній підготовці майбутніх викладачів-музикантів виступають як ключові компетентності, що відповідають усім вимогам щодо компетенцій такого рівня, а саме:

- носять надпредметний характер (формуються і функціонують на основі декількох суміжних наукових галузях, носять міждисциплінарний характер, що дозволяє вирішувати метазавдання);
- є багатофункціональними, тобто оволодіння ними дозволяє вирішувати різноманітні проблеми у професійній, соціальній і щоденній діяльності;
- є багатомірними, оскільки у них представлені і знання і способи діяльності, а також особистісні якості.

Аналіз вітчизняних і зарубіжних досліджень свідчить про те, що: по-перше, мало робіт присвячено проблемі визначення структури компетентностей самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів загалом та педагогів-музикантів зокрема; по-друге, навіть незначна кількість робіт показує, що позиції вчених про структуру компетентностей самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів досить різноманітні і суперечливі. З метою визначення оптимального комплексу компетентностей самоорганізації навчального простору майбутніх педагогів-музикантів наведемо декілька тверджень.

Спираючись на педагогічні дослідження Г. Домборовецької, яка класифікує уміння самоорганізації на основі їх функцій, С. Котова виокремлює в самоорганізації п'ять основних складників, які передбачають комплекс взаємопов'язаних компетентностей: гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаційний.

1. Гностичний складник виступає як регулятор діяльності, як умова її ефективного цілепроекування, планування і впровадження. Він містить уміння узагальнення і систематизації отриманих знань, аналізу власної навчально-професійної діяльності.

2. Проектувальний складник пов'язаний з цілепокладанням і проектуванням студентом цілей своєї навчально-професійної діяльності в системі інших видів діяльності (громадської, спортивної, трудової тощо).

3. Конструктивний складник пов'язаний з конструюванням змісту, логіки, послідовності та етапів здійснення різноманітних видів навчально-професійної діяльності.

4. Комунікативний складник включає уміння встановлення оптимальних і доцільних взаємовідносин студента у навчальному процесі з іншими його учасниками (студентами, викладачами).

5. Організаційний складник пов'язаний з реалізацією цілей, планів, програм, сформованих у процесі проектування і конструювання навчально-професійної діяльності в умовах спілкування [26, с. 42].

Беручи за основу визначення та сутність самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів, представлене у першому розділі нашого дисертаційного дослідження, можна попередньо схарактеризувати компетентності стосовно самоорганізації як *системну властивість особистості, що представляє поєднання знань, умінь, навичок і досвіду роботи, які забезпечують її самоуправління з метою упорядкування і результативності виконуваної діяльності, адаптації до умов професійного середовища з метою досягнення вищого рівня самоорганізації*.

Домінуючим блоком компетентностей самоорганізації навчального простору виступає особистість майбутнього викладача-музиканта, у структурі якої можна виділити мотивацію особистості (спрямованість особистості), якості (музичні здібності, риси характеру студента), психологічні процеси особистості, її інтегральні характеристики (педагогічно-творчий потенціал). Самосвідомість, креативність визначають індивідуальний стиль викладача у практичній музично-педагогічній діяльності, визначають його відношення до професії у цілому.

У першому розділі дослідження нами було визначено, що важливими складниками самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів є: інформаційно-діагностичний; проблемно-цільовий; операційно-діяльнісний та рефлексивно-коригувальний. Виходячи з цього, ми визначаємо основні компетентності самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів, які спрямовують визначення компонентної структури самоорганізації власного навчального простору магістрів як майбутніх викладачів-музикантів. До них ми відносимо:

- компетентності стосовно діагностики і аналізу рівня сформованості навчальної музично-педагогічної діяльності – оцінювання і фіксування початкового рівня та результатів навчальної музично-педагогічної діяльності на основі порівняння зі зразками або сформульованими цілями; визначення особливостей навчальної музично-педагогічної (вокальної) діяльності; діагностування проблем навчальної музично-педагогічної підготовки (труднощів, помилок, негативних результатів тощо); самоаналіз та об'єктивне оцінювання умов здійснення навчальної музично-педагогічної діяльності; встановлення причинно-наслідкових зв'язків результатів навчальної музично-педагогічної діяльності від організації її процесу;

- компетентності стосовно визначення цілей і завдань навчальної музично-педагогічної діяльності, усвідомлення мети, особливостей навчального музично-педагогічного процесу ВЗО; конкретизація кінцевої мети навчання й визначення проміжних цілей і завдань на різних етапах

підготовки; усвідомлення і визначення мети і завдань самоорганізації навчального простору у процесі музично-педагогічної (вокальної) підготовки; прогнозування напрямків розвитку і результатів самостійно організованої навчальної музично-педагогічної діяльності; визначення проблем у самоорганізації навчального простору та причин, які зумовлюють відхилення досягнутих результатів навчальної музично-педагогічної діяльності від бажаних, нормативно і програмово визначених вимог;

- компетентності стосовно планування та практичної реалізації навчальної музично-педагогічної діяльності – виокремлення основних складових змісту навчальної музично-педагогічної діяльності; планування самоорганізації навчального простору та конструювання поетапної реалізації навчальної музично-педагогічної діяльності на основі аналізу її структури й особливостей; планування часу з перспективою на майбутнє, з урахуванням завдань навчальної музично-педагогічної діяльності та власного всебічного розвитку; раціональна організація власної навчальної музично-педагогічної праці: застосування раціональних та ефективних методів, форм і прийомів музично-виконавської та музично-педагогічної роботи; пошук найліпших шляхів перевірки правильності самоорганізації навчального простору у процесі музично-педагогічної підготовки та виправлення помилок власними силами; раціональне та економне використання свого часу; раціональна організація робочого місця; нормування своєї праці у відповідності з можливостями, особливостями і підготовленістю організму;

- компетентності стосовно рефлексії та коригування навчальної музично-педагогічної діяльності – самостійна оцінка власних можливостей і перспектив професійного розвитку; оцінювання успішності своєї навчальної музично-педагогічної діяльності, а також раціоналізації її організації; аналіз результатів і якості власної навчальної праці, своїх теоретичних музичних знань, а також можливостей, способів здобування і засвоєння знань, способів організації і контролю навчальної музично-педагогічної діяльності;



Рис. 2.1. Основні компетентності самоорганізації навчального простору магістрантів

удосконалення форм, методів і прийомів своєї навчальної праці та її організації; аналіз допущених помилок та визначення їх причин; коригування своєї навчальної музично-педагогічної діяльності у відповідності до конкретних завдань та власних музичних можливостей; усвідомлення позитивних сторін в організації власної навчальної музично-педагогічної діяльності; усвідомлення недоліків в організації своєї навчальної музично-педагогічної діяльності та планомірне їх усунення; визначення перспективних завдань щодо удосконалення власної навчальної музично-педагогічної діяльності.

Таким чином, компетентності самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів мають свій зміст, який передбачає комплекс певних дій, які здійснюються у відповідності до поставленої мети і спираються на наявні знання, вміння і навички, здібності та накопичений музично-виконавський та музично-педагогічний досвід. Компетентності самоорганізації та їх складові виконують певну, лише їм притаманну, роль, і знаходяться на певному рівні розвитку, сформованості. Узагальнено компетентності самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів представлені на рисунку 2.1.

Сформованість компетентностей самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів можна визначати за рівнем розвитку усіх складових компетентностей самоорганізації у комплексі. Високий рівень володіння компетентностями самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів забезпечує творчий підхід студентів до здійснення не лише навчальної музично-педагогічної діяльності, але й самоосвіти, а у майбутньому і професійної діяльності.

У наступному підрозділі розглянемо організаційно-методичну модель, у якій моделюються навчальний процес магістра, організація майбутнім викладачем-музикантом свого навчального простору у процесі вокального навчання.

2.2. Організаційно-методична модель самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів у процесі вокального навчання

На основі проведеного теоретичного дослідження, з урахуванням наукових здобутків минулого і сучасності нами було визначено поняття самоорганізації навчального простору як свідомо скерованої діяльності майбутнього педагога-музиканта щодо формування фахових компетентностей та відповідного комплексу умінь і навичок самостійного визначення мети і завдань, планування та реалізації, аналізування, контролювання та удосконалення навчального процесу з метою професійного становлення та розвитку.

Визначені основні категорії (структурні, функціональні, процесуальні) дають можливість для створення організаційно-методичної моделі самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів, яка дозволить найбільш повно і змістовно розкрити істотні властивості підсистем навчального процесу, їх взаємозв'язок і порядок функціонування.

Аналіз наукових досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених дає підстави стверджувати, що, в переважній більшості, моделювання розглядається як метод наукового пізнання дійсності та метод вивчення педагогічних процесів. Розглянемо деякі позиції вчених. Так, О. Лобач зазначає, що у широкому розумінні слова «моделювання» виражає загальний аспект пізнавального процесу. У вузькому розумінні слово «моделювання» – специфічний спосіб пізнання, за допомогою якого одна система (об'єкт дослідження) відтворюється в іншій (моделі). Автор переконує, що суть моделювання полягає у свідомому спрощенні об'єкта пізнання [30, с. 20].

Вивчаючи основні підходи до моделювання педагогічного процесу В. Вихор виокремлює два аспекти моделювання в навчанні: 1) моделювання як зміст, який учні повинні засвоїти; 2) моделювання як навчальна дія, засіб навчання [6, с. 89]. Автор вважає, що моделювання дозволяє глибше

проникнути в сутність об'єкта дослідження за допомогою моделі даного об'єкта, тобто, аналітичного чи графічного опису того, що розглядається в конкретному педагогічному дослідженні. Класичне педагогічне моделювання орієнтується на лінійну екстраполяцію в майбутнє процесів, що відбуваються в даний час. Однак переважна більшість педагогічних процесів є нелінійними, що обумовлено можливістю несподіваних змін напрями їх розвитку [6, с. 89].

Досліджуючи процес вокальної підготовки майбутніх викладачів-музикантів, Пан На стверджує, що педагогічна модель включає мету й результат, підходи і принципи, на яких повинен ґрунтуватися навчальний процес, етапи його організації і проведення, форми, методи, засоби, дидактичні умови, що сприяють досягненню поставленої мети [41, с. 81].

Цікавою для нашого дослідження є позиція Ж. Карташової, яка визначає, що фахова підготовка студентів у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін, яка охоплює анатомо-фізіологічний, психолого-рефлексивний, операційно-аналітичний, виконавсько-технологічний, художньо-педагогічний та узагальнено-методичний блоки, передбачає створення організаційно-методичної моделі, яку можна розглядати як теоретичну базу для формування фахової підготовленості майбутніх учителів музики у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін. Автор вважає, що метод теоретичного моделювання передбачає не лише схематичне відображення елементів кожного з обраних нами компонентів, але й сфери активного їх застосування [22, с. 80].

Цікавий доробок у вітчизняній педагогіці належить Л. Вішнікіній, яка на основі аналізу попередніх наукових досліджень, визначає основні види педагогічних моделей: освітні моделі, моделі науково-педагогічної діяльності, моделі навчання та навчальні моделі [7, с. 81]. Найбільший інтерес для нашого дослідження становить модель навчання. Спираючись на наукові положення В. Гузеєва, вчена стверджує, що модель навчання – це система, яка складається з дидактичної основи та педагогічної техніки, що

застосовується у даному навчальному періоді. Під дидактичною основою, автор розуміє метод навчання та організаційну форму його реалізації, а під педагогічною технікою – засоби і навчальні прийоми, що безпосередньо використовуються у навчальному процесі. Призначення педагогічної технології – гарантувати певний нижній поріг ймовірності успіху учнів, який може підвищуватись завдяки майстерності вчителя. Вивчення моделей навчання дає змогу всебічно проаналізувати процес навчання і конструктивно підійти до вибору тієї моделі, що найбільше відповідає меті та завданням конкретного виду навчання [7, с. 83].

В. Федоришин пропонує впроваджувати у процес навчання інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів вищих навчальних закладів мистецької освіти теоретико-методичну модель фахової підготовки майбутніх учителів музики, яка включає в себе навчальні модульно-рейтингові блоки, а саме: адаптивно-діагностичний, корекційно-компетентісний, продуктивно-регулятивний та проєктивно-акмеологічний [58, с. 19].

За переконанням В. Федоришина організаційно-методична модель фахової підготовки майбутніх учителів музики складається з: мети, завдань, інтеграційно спрямованого змісту, компонентної структури, критеріїв та показників, принципів, функцій, методів, форм, психолого-педагогічних умов, поетапної методики фахового навчання майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах тощо) та відповідного змісту її складових [58].

Поряд із зазначеним, привертає увагу організаційно-методична модель роботи над виконавської інтерпретацією музичних творів у процесі вокальної підготовки студентів та магістрів педагогічних університетів, презентована Пан На. Дана модель ґрунтується на компетентнісному та герменевтичному підходах і включає: мету (вдосконалення вокально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики), завдання (удосконалення знань та умінь виконавської інтерпретації), принципи (індивідуалізації, культуровідповідності, рефлексивності), педагогічні умови

та методи, етапи педагогічної роботи (мотиваційно-стимулюючий, інформаційно-накопичувальний, діяльнісно-коригувальний та самостійно-творчий), а також очікуваний результат – формування готовності студентів до виконавської інтерпретації музичних творів [41, с. 93].

Порівняльний аналіз наукових досліджень В. Федоришина, який ґрунтується на акмеологічному підході, та Пан На, який ґрунтується на компетентнісному і герменевтичному підході, дає підстави висновувати, що в загальному педагогічна схема моделей є подібною. Відмінними рисами є зміст складових усередині самих організаційно-методичних моделях.

Для повнішого вивчення складових організаційно-методичної моделі вважаємо за необхідне звернути увагу на модель, презентовану у дослідженні Цюй Сяююй. Дослідження автора є дотичним до нашого, оскільки стосується методики самовдосконалення майбутніх учителів музики у вищих педагогічних закладах. Цюй Сяююй включає до власної розробленої організаційно-методичної моделі: мету (забезпечення фахового зростання під час музично-педагогічного навчання у ВОЗ засобами вокальної підготовки); завдання; педагогічні принципи (цілеспрямованого посилення мотивації; феноменологічної редукції; рефлексивності у самовідчутті причетності до ефекту педагогічного процесу; гармонічності у загальній системі фахової підготовки; визнання абсолютної цінності людини; активізації саморозвитку; технологічності щодо ефективності застосування науково-теоретичної обґрунтованої методичної системи самовдосконалення); наукові підходи, методи, форми роботи; педагогічні умови; компоненти самовдосконалення майбутнього вчителя музики; етапи відповідної діяльності; критерії та рівні самовдосконалення, кінцевий результат [62, с. 111].

Узагальнення наукових публікацій з питань моделювання будь-яких педагогічних процесів дозволяє визначити універсальні вимоги до моделі, які були враховані у нашому дослідженні: повнота, адекватність і здатність до розвитку (модель повинна забезпечувати можливість внесення змін,

доповнень, допрацювань); помірна абстрактність (модель повинна надавати можливість оперувати великою кількістю змінних, але не допускати сумнівів в надійності); реалістичність з точки зору часових меж вирішення поставлених завдань; реалістичність з точки зору відповідності рівню соціального розвитку; результативність (модель повинна допомагати отриманню нової корисної інформації про об'єкт, явище, процес); термінологічна визначеність (модель будується на основі вже усталеної наукової термінології); верифікованість (модель повинна передбачати можливість перевірки її надійності, повноти відповідності досліджуваному об'єкту, процесу, явищу).

Детальний аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень, а також врахування наукових підходів до визначення поняття і сутності самоорганізації, які представлені у першому розділі нашого дисертаційного дослідження, дають підстави для обґрунтування авторської організаційно-методичної моделі самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів.

У першу чергу звертаємо увагу, що розроблена нами модель ґрунтується на *компетентністному та технологічному науково-теоретичних підходах*, які у нашому дослідженні визначені як провідні.

Поняття «компетентністний підхід» отримало розповсюдження у зв'язку з дискусіями щодо проблем і шляхів модернізації української освіти. Метою компетентнісного підходу є забезпечення якості освіти.

Загалом компетентністний підхід розглядає освіту та освіченість як уміння вирішувати проблеми, незалежно від їх складності, спираючись на наявні знання. Цей підхід, акцентуючи увагу на результаті навчання, причому у якості результату розглядається не засвоєння обсягу інформації (відомостей), а здатність студента самостійно діяти в різноманітних проблемних ситуаціях, застосовуючи знання і породжуючи нові.

У сфері музично-педагогічної освіти актуальність компетентнісного підходу обумовлена сучасною соціокультурною ситуацією, пов'язаною із

прагненням переосмислити і відродити у нових соціальних умовах історично усталені традиції музичної культури. Особливості музичних навчальних дисциплін (наприклад, вокал) пов'язані з мистецько-творчим процесом професійної музично-педагогічної підготовки, що обумовлює розвиток художньо-образного мислення, розкриття творчого потенціалу. Специфікою музично-педагогічної діяльності є постійне самоудосконалення, яке передбачає набуття компетентностей самоорганізації навчального простору. У педагогічній діяльності викладачу-музиканту потрібно постійно удосконалювати професійно значущі якості і уміння, що є однією з обов'язкових умов формування високого рівня компетентності. Професійна діяльність майбутніх викладачів-музикантів пов'язана з самовіддачею, вимагає виявлення творчої ініціативи, художнього і педагогічного пошуку, готовності до прийняття нестандартних рішень у різноманітних ситуаціях.

У попередньому розділі нашого дисертаційного дослідження (2.1) було визначено компетентність самоорганізації як системну властивість особистості, що представляє поєднання знань, умінь, навичок і досвіду роботи, які забезпечують самоуправління особистості з метою упорядкування і результативності виконуваної діяльності, адаптації до умов професійного середовища. А також було визначено, що до основних компетентностей самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів відносяться: діагностичні і аналітичні щодо рівня сформованості навчальної музично-педагогічної діяльності; визначення цілей і завдань; планування й реалізації навчальної музично-педагогічної діяльності та рефлексії та коригування зазначеної діяльності.

Отже, для досягнення мети самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів ми обираємо **компетентністний підхід**.

У свою чергу до змісту музично-педагогічного навчання повинні органічно бути включені педагогічні знання, сучасні технології, які будуть сприяти формуванню компетентностей самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів. Інтеграція загально-

педагогічних ідей із сучасними концепціями музичної педагогіки та традиційними методиками викладання вокалу може стати основою для розробки технологій професійної підготовки загалом та технологій формування компетентностей самоорганізації навчального простору магістрів. У зв'язку з викладеним, вважаємо за доцільне при створенні організаційно-методичної моделі самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів спиратися на *технологічний підхід*.

Загальновідомо, що під технологією загалом розуміють спосіб реалізації людьми складного процесу шляхом поділу його на систему послідовних взаємопов'язаних процедур і операцій, які виконуються відносно рівномірно і мають на меті досягнення гарантованого результату. Процедура у цьому випадку розуміється як комплекс дій, за допомогою яких здійснюється той чи інший основний процес, що виражає сутність конкретної технології, а операція – це безпосереднє практичне вирішення завдання в межах цієї процедури, тобто однорідна логічно неподільна частина конкретного процесу.

В педагогічній літературі зазначається, що технологічний підхід в навчанні стає провідним у вирішенні проблем забезпечення необхідної якості освіти, при цьому тенденцією сучасної освіти є перехід від традиційного, знанієвого, до особистісно-орієнтованого типу освіти, який покликаний виконувати особистісноутворюючі функції – гуманітарну, культуроутворюючу, функції соціалізації та індивідуалізації особистості, де більшість освітніх технологій можуть знайти своє застосування.

Сучасні методики і технології в музично-педагогічній освіті повинні будуватися так, аби розвивати вміння вчитися, формувати у студентів та магістрів здатність до самоосвіти, творчої самореалізації, і орієнтувати на подальшу професійну діяльність. Звернемо увагу, що у вокальній педагогіці майже не згажується можливість алгоритмізації самоорганізації навчального простору. У процесі професійної вокальної підготовки майбутньому

педагогу потрібно знати і розуміти алгоритм (технологію) самостійної діяльності, оскільки голосовий апарат потребує постійного тренування.

Отже, підбір і розробка необхідних та оптимальних методів, форм і прийомів самоорганізації навчального простору майбутніх педагогів-музикантів, а також встановлення послідовності їх застосування складають основу *технологічного підходу* і забезпечують досягнення результатів – формування компетентностей самоорганізації навчального простору.

При розробці авторської організаційно-методичної моделі самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів враховувалися запропоновані структурні елементи, які визначають основні етапи реалізації даної моделі, такі як: інформаційно-діагностичний, проблемно-цільовий, операційно-діяльнісний та рефлексивно-коригувальний елементи, розкриті у попередніх розділах нашого дослідження (1.2) змістової основи структури самоорганізації навчального простору магістрантів у процесі навчання вокалу та складають *мотиваційно-організаційний, комунікативний емоційно-гностичний та проектувально-конструктивний компоненти*, які встановлюють стійкі базові зв'язки між собою і виникають в результаті взаємодії всіх учасників педагогічного процесу, що також були описані у розділі 1.2.

Таким чином, організаційно-методична модель включає мету й результат, наукові підходи, принципи, на яких ґрунтується навчальний процес, форми, методи, засоби, функціональні компоненти самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів, а також педагогічні умови, що сприяють досягненню поставленої мети.

У процесі взаємодії складників моделі, виникають закономірні зв'язки, які є рушійним регулятором усього організаційно-методичного ланцюга. Розглянемо кожний складник організаційно-методичної моделі окремо.

Мета виникає як приблизне уявлення про наслідки своїх дій і передбачає послідовну та упорядковану зміну етапів процесу самоорганізації від його умовного початку і до завершення або результату. Таким чином,

мета виконує три важливі функції: 1) ретельне вивчення наявних умов для встановлення засобів досягнення мети; 2) економний відбір засобів досягнення мети, встановлення їх оптимальної взаємодії і певної послідовності впровадження; 3) вибір наявних альтернатив.

Визначення мети повинно відповідати умовам конкретної ситуації, бути узгодженою з діями природних факторів і спиратися на внутрішні ресурси кожного конкретного магістранта.

Основною метою розробленої нами моделі є формування компетентностей самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів, спрямованих на успішну самоорганізацію навчання вокалу. Таким чином, можна визначити основне завдання, яке вирішується музично-педагогічними вищими закладами освіти та полягає у якісній професійній підготовці магістра як майбутнього викладача-музиканта, здатного до постійного саморозвитку, самоудосконалення і творчого відношення до майбутньої професійної діяльності. Для того, аби подальший самостійний розвиток і творче відношення стало можливим, недостатньо лише захоплення і інтересу до своєї професії. Необхідно постійно підвищувати свій освітній і професійний рівень, які обумовлені сформованістю умінь самоорганізації: проектування, планування, самоконструювання, самоуправління, самоконтроль, самооцінка тощо. Тільки за наявності таких умов можливі вже справжнє захоплення своєю професійною діяльністю, і справжній, усвідомлений інтерес. Творче відношення до своєї професійної музично-педагогічної діяльності можливе лише за умови, якщо магістрант досконало оволодіє необхідними музично-виконавськими, педагогічними та методичними навичками.

Наступним складником організаційно-методичної моделі самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів є *принципи* – основоположні ідеї, на яких ґрунтується зазначена модель. Не можемо оминути увагою дотичні дослідження вітчизняних та зарубіжних авторів з цього питання.

Так, Юань Янь, розробляючи та теоретично обґрунтовуючи методику організації самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики, бере за основу принципи варіативності (забезпечує право вчителя на самостійність у виборі навчальної літератури, форм і методів роботи, ступінь їх адаптації в навчальному процесі); абілітації (підлаштування вчителя до реальної даності – інтересів, здібностей, досвіду, емоційного стану, вікових особливостей учнів); численності уявлень відносно системи інформаційних моделей уроку; опори на загальні закономірності функціонування музичного мистецтва і музично-педагогічної діяльності (спрямовує на збагачення емоційного та естетичного досвіду учнів під час сприймання та інтерпретації творів музичного мистецтва) [72, с. 7].

Поряд із зазначеним дослідженням привертають увагу наукові положення Лі Сиюнь, в яких зазначається, що ефективність самоорганізації суб'єктів навчання зумовлена застосуванням таких принципів: синергетики (прояви самостійності у внутрішньому саморусі само організаційних умінь, спрямованих до наміченої мети); суб'єктивації (саморегульованість навчальних дій кожного суб'єкта); індивідуалізації (врахування психологічних властивостей підлітка та набуття ним несхожого з іншими кінцевого результату); рефлексивності (самовідчуття причетності до загального успіху навчальної взаємодії); ефективності (технологічність, що ґрунтується на теоретично й практично виправданій методичній системі досягнення результатів самоорганізації); результативності (в обранні своєї мети та досягненні позитивних здобутків самоорганізації); гармонічності (природність самоорганізації у загальній системі музично-освітньої діяльності учнів шкіл мистецтв) [29, с. 9-10].

Ха Ту відносить до базових принципів методики підготовки майбутніх учителів музики до продуктивної роботи з формування здатності до саморегулювання: принцип актуалізації навчального досвіду майбутніх учителів музики; принцип диференціації (обрання індивідуальної траєкторії вокального навчання в процесі фахової підготовки); інтенсифікації, що

актуалізує внутрішні резерви навчального процесу та спрямовує на досягнення результативності за рахунок опори на інноваційні педагогічні технології [60, с. 9].

Як показує проведений аналіз зазначених та інших наукових досліджень, незалежно від суб'єктного складу (вчитель – учень, викладач – студент), принципи методики самопроцесів мають істотні розбіжності. Враховуючи увесь накопичений педагогічно-науковий досвід та специфіку нашого наукового дослідження, вважаємо, що самоорганізація навчального простору майбутніх викладачів-музикантів в процесі вокальної підготовки має спиратися на таких принципах.

Принцип цілісності і системності, який передбачає системний зв'язок і взаємозв'язок усіх компонентів педагогічної системи, реалізацію не лише змістовно-логічних, але й структурно-функціональних зв'язків на основі наукових теорій та провідних ідей. Наявність у змісті освіти майбутнього викладача-музиканта багатопредметності (комплекс вокальної, інструментальної, диригентської дисциплін, комплекс педагогічних, музично-теоретичних дисциплін тощо) висуває необхідність чітко системно вибудовувати навчальний матеріал з окресленням внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків, виокремленням провідних понять і категорій, встановлення їх зв'язків з іншими поняттями і категоріями (причинних, функціональних, емоційних, інтонаційних тощо).

Принцип синергетизму, який передбачає стратегію планування взаємозв'язків між усіма підсистемами навчального процесу. Синергетичний підхід повинен починатися з аналізу різних видів діяльності всіх суб'єктів навчання як складних підсистем, при цьому джерелом синергетиизму може виступати як співробітництво, так і взаємодоповнюваність, коли методи і прийоми одного суб'єкта (викладач) доповнюють методи і прийоми іншого суб'єкта (студента) і передбачають таке забезпечення спільних дій, при якому досягнення визначеної мети досягається найефективнішим способом.

Синергетичний вплив різних видів мистецтва на внутрішній світ учня при освоєнні ним вокального музичного матеріалу – підвищення «емоційного градусу» навчальної діяльності, інтенсивна генерація музично-виконавських ідей вокаліста звільняє від канонічної регламентації дій, приписуваної звичайно вузькотрактованим професіоналізмом [57, с. 307].

Принцип науковості, який вимагає, щоб самоорганізація навчального простору майбутніх викладачів-музикантів була науковою, відображала сучасний стан професійної галузі. Тому, у відповідності до зазначеного принципу в процесі вокального навчання важливо орієнтуватися на формування логіки наукового мислення і озброєння майбутніх спеціалістів елементами наукової організації професійної діяльності.

Принцип науковості навчання, як зазначає Т. Радзівіл, ґрунтується на ознайомленні студентів з об'єктивними науковими фактами, поняттями, законами, теоріями. Тобто науковість освіти ставить вимоги до її змісту, що залежить не від особливостей смаку педагога, а визначається рівнем знань людства про природу і суспільство, тому що успіхи в розвитку людства зобов'язані саме науці. Але, оскільки науково-технічний прогрес значно випереджає можливості освіти, то студентів, що є майбутніми вчителями, потрібно озброювати основами сучасних знань та основними методами науки, а також формувати вміння самостійно здобувати наукові знання [51, с. 101], аналізувати методичні системи видатних педагогів-вокалістів.

Принцип творчої активності, який передбачає активне використання особистісного потенціалу студента, творчого відношення до пізнавальної діяльності у процесі самоорганізації власного навчального простору вокаліста, особисту ініціативу і самостійність в навчальній, творчій і науково-дослідницькій діяльності. Активне навчання можливе лише при усвідомленні студентом мети і значення своєї майбутньої професійної діяльності, володіння вміннями і навичками, необхідними для досягнення поставленої мети, тобто майбутній викладач-музикант повинен уміти управляти своєю навчально-пізнавальною діяльністю.

Визначаючи педагогічні закономірності формування майбутнього педагога-музиканта поліхудожнього профілю, Г. Бродський та І. Шевченко акцентують увагу на принципі стратегії творчої трансформації особистості, що передбачає опору на творчий метод митця, в основі якого лежить концепція інтеграції когнітивних та інтуїтивних компонентів [5, с. 83]. Всі ці елементи сприяють ефективному формуванню вокальних умінь і навичок.

Принцип рефлексійності та адаптивності, який забезпечує готовність діяти в ситуаціях з високим ступенем невизначеності, гнучкість у прийнятті рішень, прагнення до творчості, постійне націлення на пошук нових, нестандартних шляхів вирішення дослідницьких завдань, здатність переосмислювати стереотипи свого професійного і особистісного зростання.

Рефлексійність робить навчальний процес усвідомленим і продуктивним, допомагає присвоїти отримані знання (зробити їх «своїми»). Вона є одним з основних методів евристичного навчання, в основу якого покладено принцип самореалізації студента, і допомагає суб'єкту усвідомлювати свою індивідуальність, унікальність, скоригувати самоорганізацію навчального простору.

На думку А.СХуторського рефлексія у навчанні – мислинне-діяльнісний або емоційно-чуттєвий процес усвідомлення суб'єктом навчання своєї діяльності, способів її виконання, проблем і протиріч, які виникають, а також аналіз дій щодо їх вирішення [61, с. 284]. Цей принцип безпосередньо впливає на ефективність самоорганізації власного навчального простору майбутнього викладача-музиканта у процесі вокального навчання.

Принцип культуровідповідності, який полягає в тому, що особливість підготовки майбутнього викладача-музиканта передбачає необхідність спеціальної підготовки до музично-педагогічної діяльності в межах гармонійної взаємодії етнокультурних традицій, які особливо проявляються у вокальній творчості. У зв'язку з цим змінюється розуміння місця і ролі викладача-музиканта, як носія морально-духовної культури своєї нації та

інших вокальних культур світу, який будує процес музично-педагогічного спілкування у взаємозв'язку з іншими етносами, їх звичаями і традиціями.

Погоджуємося з твердженням Чжан Цзянань, що належність суб'єкта до відповідної культури є передумовою адекватності професійно-педагогічних дій до відповідної культури (наприклад, не виключено, що погляди та дії викладача, сформованого в одному вищому навчальному закладі в системі педагогічної освіти суттєво відрізнятимуться від іншого освітнього закладу або взагалі від іншої держави. Це має безпосереднє відношення до нашої освітньої ситуації, оскільки іноземні особи з Китаю навчаються в Україні). Як зазначає далі автор, така історико-культурна відмінність може пройти повз сенсів та цілей діяльності або ставлення до своєї праці різних освітніх систем, але обов'язково проявиться у виборі змісту та форм викладацької взаємодії, способах, стилі подання матеріалу та презентації своїх здобутків, критеріях оцінки досягнень тощо [66, с. 78].

Наступним складником, включеним нами до організаційно-методичної моделі самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів, є педагогічні умови, які сприяють досягненню визначеної мети.

У філософському розумінні «умова» – сукупність об'єктів (речей, процесів, відносин), що необхідні для виникнення, існування або зміни даного об'єкту [59, с. 286].

За визначенням А. Литвина педагогічні умови забезпечують цілісність навчання та виховання в інформаційно-освітньому середовищі навчального закладу відповідно до вимог суспільства та запитів ринку праці, сприяють всебічному гармонійному розвитку особистості й створюють сприятливі можливості для виявлення її задатків, врахування потреб і формування загальнолюдських і професійно важливих якостей, ключових кваліфікацій, загальних і професійних компетенцій [28, с. 28].

Спираючись на наукові позиції Г. Падалки, А. Михайлюк зазначає, що педагогічні умови є необхідними обставинами, цілеспрямовано зорієнтовані на досягнення результативності процесів навчання, виховання, розвитку

особистості. Також автор пропонує розуміти під педагогічними умовами формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів спеціально створені обставини, необхідні й достатні для ефективного досягнення й відтворення фортепіанних творів українських композиторів у процесі виконавської діяльності [34. с. 119].

Цікавим для нашого дослідження є також зазначення Цюй Сяююй, що особливістю умови є те, що вона не виникає сама по собі, без діяльності людини не може перетворитися на нову дійсність, продукувати її, вона стає складовою створення можливості нових проявів об'єктів як зумовлених. Далі автор переконує, що активним, діяльнісним чинником впливу умов на спосіб існування певної речі є людина як суб'єкт діяльності. Умова розглядається Цюй Сяююй категорією відносин предмета з навколишнім світом, без сукупності з яким він існувати не може [62, с. 92].

Теоретично обґрунтовуючи методику формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики Ши Цзюнь-бо визначає, що її реалізація забезпечується наявністю таких педагогічних умов, які мають безпосереднє відношення до вокального навчання, а саме:

- забезпечення суб'єктивного ставлення студентів до об'єктивної мистецької інформації;
- залучення майбутніх учителів до аналізу та узагальнення художніх уявлень;
- спонукання студентів до визначення виразальних 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 досвідк спілкування з мистецтвом;

- впровадження в практику музичного (також і вокального) навчання студентів паралельного та ескізного вивчення музичних творів, розширення виконавського досвіду майбутніх учителів музики;
- реалізація у процесі музичного (також і вокального) навчання студентів зв'язків із диригентсько-хоровою і вокальною підготовкою;
- стимулювання студентів до варіантного опрацювання музичних творів;
- розвиток умінь художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів;
- узгодження музично-виконавського репертуару студентів з шкільною програмою;
- організація лекційно-виконавської роботи майбутніх учителів музики серед школярів [69, с. 10-11].

У руслі нашого дисертаційного дослідження вважаємо за необхідне звернути увагу на педагогічні умови, які зумовлюють успішність самоорганізації підлітків у процесі фортепіанного навчання і визначені у дисертації Лі Сіюнь. Автор презентує наступні узагальнені педагогічні умови:

- спонукання позитивного ставлення учнів до навчальної самоорганізації;
- забезпечення пріоритету самостійно-творчої музично-навчальної діяльності та вільного вибору щодо актуалізації власного потенціалу;
- забезпечення психолого-педагогічною інформацією щодо змісту самоорганізації та відповідних технік рефлексії;
- стимулювання підлітків до набуття навчального досвіду та особистісного зростання;
- заохочення до самостійної діяльності та створення власної музичної інтерпретації виконуваних творів;
- цілеспрямований вплив викладача-музиканта на самостійну діяльність учнів на засадах постійної самооцінки.

Враховуючи вітчизняний та зарубіжний педагогічний досвід можемо визначити педагогічні умови формування компетентностей самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів як спеціально створені обставини, які є складовими педагогічного процесу та виступають зовнішніми чинниками щодо процесу музично-професійних змін студента та магістра.

Аналіз наукової літератури з теми дослідження та досвід практичної діяльності дозволили сформулювати оптимальні *педагогічні умови*, які сприятимуть ефективності формування компетентностей самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів у процесі вокального навчання.

Так, за рахунок підвищення рівня мотивації магістрів до власної навчальної та подальшої професійної музично-педагогічної діяльності набуття усвідомлення особистісного сенсу музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності.

Перша педагогічна умова – спонукання позитивної мотивації магістрів до власної самостійної навчальної та подальшої професійної музично-педагогічної діяльності.

Наступне: проектування майбутньої професійної діяльності викладачів-музикантів з урахуванням особливостей музично-виконавської та педагогічно-методичної діяльності, удосконалення організації роботи вищих навчальних закладів мистецького профілю; організація систематичної самостійної роботи магістра з метою зниження впливу на нього з боку викладача і часткової передачі управління навчальною діяльністю йому самому складають другу педагогічну умову.

Друга педагогічна умова – стимулювання проектування майбутньої професійної діяльності та організація систематичної самостійної роботи магістра.

Цілеспрямоване формування професійного музично-педагогічного мислення магістрів та формування у них навичок самостійного планування

та організації музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності складають наступну умову.

Третя педагогічна умова – забезпечення цілеспрямованого формування професійного музично-педагогічного мислення магістрів-вокалістів.

Створення індивідуального портфоліо результатів навчальної діяльності магістрів і врахування індивідуальних психологічних та інтелектуальних особливостей, а також музичних здібностей студентів; - стимулювання магістрів до самостійного набуття музично-виконавського та музично-педагогічного досвіду – самостійний підбір вокального репертуару, організація роботи над вокальним твором, проведення вокально-педагогічного аналізу тощо складають наступну умову.

Четверта педагогічна умова – стимулювання магістрів до самостійного набуття музично-виконавського та музично-педагогічного досвіду і створення індивідуального портфоліо результатів власної діяльності.

Здійснення у процесі навчання магістрів самоконтролю і самоаналізу рівня сформованості власних компетентностей самоорганізації; здійснення безперервного контролю за рівнем сформованості власних професійних компетентностей, облік, оцінка та самооцінка результатів цієї діяльності; впровадження рефлексивних технологій під час проведення занять складають наступну умову.

П'ята педагогічна умова – здійснення безперервного контролю, самоконтролю та самоаналізу рівня сформованості власних професійних компетентностей.

Узагальнено педагогічні умови формування компетентностей самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів представлено на рисунку 2.2.



Рис. 2.2. Педагогічні умови формування компетентностей самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів

Мета, педагогічні принципи та умови, творчий характер навчально-професійної діяльності магістра у класі вокалу та творчий характер професійної діяльності викладача-вокаліста обумовлюють вибір певних методів, засобів і форм ефективної організації процесу формування компетентностей самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів.

Беручи за основу позицію, що формування компетентностей самоорганізації навчального простору відбувається у процесі навчально-педагогічної професійної взаємодії і спираючись на класифікацію методів навчання Ю. Бабанського [2], ми виділяємо три групи методів навчання, без яких неможливо досягти передбачених метою результатів:

- перша група – методи стимулювання, мотивації і самомотивації учіння, до складу якої входять: методи формування пізнавального інтересу і методи формування навчально-професійного обов'язку;

- друга група – методи організації та самоорганізації навчального простору, до якої відносяться перцептивні методи, спрямовані на передачу і сприйняття навчально-професійної інформації за допомогою відчуттів (вербальні, наочні, аудіовізуальні, практичні методи); логічні методи (організація і виконання логічних операцій); гностичні методи (організація і виконання мисленнєвих операцій) та методи самоуправління навчально-пізнавальними діями;

- третя група – методи контролю та самоконтролю ефективності навчально-пізнавальної діяльності, які включають методи проміжного та підсумкового контролю.

Вищезазначені методи реалізуються у певних формах організації навчання, які розуміються вченими як конструкції відрізків процесу навчання, що реалізуються у поєднанні управлінської діяльності вчителя та скерованої діяльності учня щодо засвоєння певного змісту навчального матеріалу та засвоєння способів діяльності [55, с. 251].

Навчання вокальних дисциплін (вокал, історія вокального мистецтва, теорія і методика викладання вокалу) здійснюється в різноманітних формах: лекції, практичні заняття, семінари, практикуми, індивідуальні заняття. Варто зазначити, що кожна форма має свої переваги, тому ефективність навчання досягається за допомогою чергування різних форм навчання або їх комплексного застосування. Для формування компетентностей самоорганізації навчального простору майбутнього викладача-музиканта особлива роль відводиться індивідуальним заняттям, які дозволяють будувати навчальний процес за індивідуальним планом: враховувати темп роботи студента, рівень його підготовки та забезпечує диференційовану постановку завдань, контроль та оцінювання результатів. Необхідно звернути увагу на той факт, що при індивідуальній формі занять навчально-пізнавальна діяльність магістра стає самостійною. Самостійна робота студента щодо засвоєння вокально-педагогічних дисциплін займає особливе місце, що пояснюється специфікою вокально-педагогічної професії.

Особливе значення для формування компетентностей самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів мають позааудиторні форми їх самостійної діяльності, серед яких можна виокремити: підготовка доповідей, участь у науково-практичних конференціях (кафедральні, факультетські, університетські, всеукраїнські, міжнародні); підготовка і публікації у наукових журналах; участь у вокальних конкурсах та олімпіадах; концертні виступи в навчальних лекторіях; організація, проведення та участь у студентських тематичних фестивалях і концертах; систематичне відвідування студентами концертів класичної музики, театральних вистав, музеїв, виставок, майстер-класів тощо, які сприяють розширенню культурного та професійного світогляду.

Застосування будь-яких форм і методів навчання передбачає використання відповідних засобів навчання, під якими традиційно розуміють підручники, навчальні посібники, хрестоматійні видання, нотну літературу, наочні засоби навчання та демонстраційні пристрої, технічні засоби тощо. В нашій організаційно-методичній моделі всі перераховані види засобів знаходять активне впровадження.

Важливим складником розробленої нами моделі формування компетентностей самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів виступають критерії та рівні сформованості зазначених компетентностей.

В наукових джерелах, присвячених загальним і спеціальним питанням навчання і формування різноманітних видів діяльності та умінь, виділяють наступні критерії засвоєння діяльності і окремих умінь: склад, якість виконуваних операцій, їх усвідомленість та повнота [27, с. 206-213]; доцільність виконання дій і операцій, опанування виконання дій та операцій, своєчасність їх виконання, оригінальність виконуваних дій [37]; наявність мотивації, володіння системою знань, регулярність виконання діяльності [29]; рівень засвоєння діяльності, ступінь абстракції викладу інформації,

ступінь усвідомленості вибору дій при вирішенні навчальних завдань, критерій автоматизації дії [23].

При розробці організаційно-методичної моделі формування компетентностей самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів різних спеціальностей нами було враховано узагальнені критерії оцінки сформованості відповідних компетентностей, серед них:

1) професійна спрямованість, що може включати різні *показники*, а саме: наявність пізнавального інтересу, міра особистісної зацікавленості у вирішенні самоорганізаційних завдань, наявність вмотивованості і активності діяльності;

2) теоретичні знання щодо самоорганізації навчального простору в процесі вокальної підготовки. Даний критерій може включати різні *показники*, а саме: повнота та упорядкованість знань; міра усвідомленості знань та їх критичне осмислення; націленість на практичне використання у самостійній діяльності;

3) розвиненість суб'єктної позиції у вокальному становленні. Даний критерій може включати такі *показники*, а саме: усвідомлення власної відповідальності за результати вокального навчання; міра спрямованості на самоаналіз та самооцінку; активність позиції в самоорганізації навчального простору від усвідомленого цілепокладання до конструктивного коригування (коректування) способів вокального навчання;

4) розвиненість рефлексії у вокальному навчанні. Цей критерій може включати такі *показники*, а саме: здатність адекватно та обґрунтовано аналізувати власні дії, міра прояву ініціативи у рефлексії, міра результативності прогнозування результатів свого навчання;

5) розвиненість професійно значущих якостей особистості. Цей критерій може включати *показники*, а саме: міра комунікативності, прояв організаторських якостей особистості;

6) творче відношення до навчання. Даний критерій може включати такі *показники*, а саме: міра використання власного навчального досвіду

Таблиця 2.1

№	Узагальнені критерії	Показники
1	Професійна спрямованість	Наявність пізнавального інтересу, міра особистісної зацікавленості у вирішенні самоорганізаційних завдань, наявність вмотивованості і активності діяльності
2	Теоретичні знання	Повнота та упорядкованість знань; міра усвідомленості знань та їх критичне осмислення; націленість на практичне використання у самостійній діяльності
3	Розвиненість суб'єктної позиції у вокальному становленні	Усвідомлення власної відповідальності за результати вокального навчання; міра спрямованості на самоаналіз та самооцінку; активність позиції в самоорганізації навчального простору від усвідомленого цілепокладання до конструктивного коригування (коректування) способів навчання
4	Розвиненість рефлексії у вокальному навчанні	Здатність адекватно та обґрунтовано аналізувати власні дії, міра прояву ініціативи у рефлексії, міра результативності прогнозування результатів свого навчання
5	Розвиненість професійно значущих якостей особистості	Міра комунікативності, прояв організаторських якостей особистості
6	Творче відношення до вокального навчання	Міра використання власного досвіду (відповідних здібностей та умінь і навичок) для досягнення поставлених цілей; здатність до перетворення і генерації нових ідей у навчанні та самостійній діяльності

(відповідних здібностей та умінь і навичок) для досягнення поставлених цілей; здатність до перетворення і генерації нових ідей у навчанні та самостійній діяльності.

Розглядаючи критерії сформованості компетентностей самоорганізації навчального простору, у нашому випадку майбутніх викладачів-музикантів, які удосконалюють свою вокальну підготовку, важливим виступає положення про рівні зазначеної сформованості. Найпростішою і розповсюдженою є класифікація, запропонована Д. Богоявленським. Таблиця 2.2, яку ми трансформували та інтерпретували відповідно до дослідження обраного феномена в музично-освітньому контексті.

Таблиця 2.2

Критерії аналізу самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів

№	Критерії	Показники
1	<i>Технологічно-комунікативний</i>	Повнота та упорядкованість знань, отриманих у комунікативній навчальній діяльності. Наявність пізнавального інтересу до технологій вокального навчання. Міра практичного використання знань і власного досвіду у самостійній організації навчального простору.
2	<i>Мотиваційно-спрямований</i>	Наявність вмотивованості та критичного осмислення отриманих знань. Міра особистісної зацікавленості у вирішенні самоорганізаційних навчальних завдань. Активність власної позиції в самоорганізації навчального простору (від усвідомленого цілепокладання до конструктивного коригування способів вокального навчання).
3	<i>Практично-регулятивний</i>	Міра прояву ініціативи у рефлексії. Міра результативності прогнозів результатів свого вокального навчання. Рівень усвідомленості результатів самооцінки успіхів та помилок у вокальному навчанні.

Автор вважає, що будь-яка діяльність може бути реалізована на трьох основних рівнях: 1) репродуктивному (низькому); 2) евристичному (середньому); 3) креативному (високому) [4, с. 28-41].

Розроблені нами критерії (*технологічно-комунікативний, мотиваційно-спрямований та практично-регулятивний*) та їх показники, представлено у таблиці 2.2. а також указані рівні сформованості компетентностей самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів.

2.3. Особливості та методика самоорганізації навчального простору майбутнього викладача-музиканта (на матеріалі вокального навчання)

Процес формування самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів тісно взаємопов'язаний із професійною підготовкою у певній галузі. Враховуючи наукову спрямованість нашого дисертаційного дослідження, варто звернути особливу увагу на вокальну підготовку майбутніх викладачів-музикантів та визначити накопичені світовою наукою і практикою методичні підходи до вокальної освіти.

Спираючись на дослідження в галузі вокальної педагогіки та методики, можемо визначити, що вокальне навчання є процесом активної взаємодії педагога та магістра, зміст якого складає оволодіння ними професійними знаннями та вміннями на основі традицій класичної вокальної школи. Навчання сольному академічному співу передбачає певну поставу корпусу і голови під час співу, володіння змішаним співацьким диханням при домінуванні костоабдоміального, володіння усіма видами співацьких атак при переважанні м'якої атаки, формування високої співацької позиції звука (співацької форманти), врахування однорідної регістрової будови голосового апарата, наявність чіткої співацької дикції, володіння як вокально-

виконавською технікою, так і прийомами передачі художнього образу. Такий розвиток магістра у вокальному класі передбачає застосування численних методів, які витримали випробування часом і дозволяють ефективно, з найменшими витратами досягати кращого результату.

З огляду на зазначене, вважаємо за необхідне розглянути найпоширеніші методи розвитку вокальних умінь і навичок, які застосовувались нами у експериментальній роботі.

Емпіричний (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний) метод – метод показу та наслідування до цих пір у вокальному навчанні є провідним. Вивчаючи та аналізуючи вокально-методичну літературу, можна відмітити, що багато дослідників виділяють зазначений метод, ставлячи його на перше місце. Так, Л. Дмитрієв писав, що він надзвичайно наочний, заразливий, доступний, змушує інтуїтивно знайти необхідні пристосування. При цьому на магістра впливають усі можливі фактори, що сигналізують про те, як це потрібно зробити: зір, слух, емоційне збудження від почутого гарного звучання – усе це надихає, мобілізує на подолання складного завдання. Цього неможливо досягнути ніякими розповідями [17, с. 321].

Найчастіше більшість практичних вимог щодо вокального виконавства важко пояснити словами, наприклад: опора звука, округлість та прикритість звука, головне резонування, висока позиція співацького звука тощо. Пов'язано це з тим, що голосовий апарат співака, його «інструмент» (на відміну від інших музикантів-виконавців, у яких інструментом виступають предмети зовнішнього світу: фортепіано, баян, скрипка та ін., та руки як засіб виконання) – це організм людини, він «схований» всередині і контролюється тільки через суб'єктивні внутрішні відчуття. Саме тому емпіричний метод у вокальному навчанні домінує більше ніж в іншій сфері музичного виконавства. Однак, варто звернути увагу, що Л. Дмитрієв вбачав позитивні та негативні сторони зазначеного методу. Автор стверджував, що позитивна якість наслідування – його цілісний вплив на голосовий апарат, а негативна полягає у тому, що педагог не завжди має досконалу вокальну форму. Відтак,

на думку вченого, застосовувати даний метод доцільніше лише в окремих випадках для показу елементів того чи іншого прийому [17, с. 322].

Сучасні технічні можливості дозволяють замінити показ голосом педагога на прослуховування аудіо запису (на будь-яких носіях) виконання світових співаків, чиє виконання вважається вокальним еталоном.

Концентричний метод спрямований на розвиток голосу та його діапазону. Доцільніше починати розвиток голосу з примарних тонів (середина діапазону голосу) з рухом вгору до ноти, яка спокійно береться, а потім рухаючись вниз через усі регістри, також до самої нижньої ноти, яка спокійно проспівується. У вокальному навчанні для розвитку голосу до концентричного методу використовувався прямолінійний метод, який бере свої витоки з італійської школи. В усіх школах співу вокальні вправи розташовувалися так само як у школах для скрипки, фортепіано та ін. Вони починалися «витягуванням» тонів від нижньої межі вгору, через усі регістри, по прямій лінії до вищих граничних тонів і потім у зворотному порядку. Такий метод можна охарактеризувати як інструментальний, прямолінійний або такий, що витягує тони знизу вгору. В російській вокальній школі засновником концентричного методу вважається видатний композитор, співак і педагог М. Глінка, який вважав, що потрібно спочатку удосконалити натуральні тони (тобто ті, які беруться без підсилювання) і «тільки після цього мало-помалу можливо обробити та довести до можливого удосконалення й інші звуки» [9].

Зазначений метод можна охарактеризувати як вокальний, концентричний, оскільки вправи розвиваються від натуральних тонів, центру голосу, на який спирається спокійне мовлення людини, до тонів, які оточують центр голосу. Цей метод дозволяє концентрувати верхні та нижні тони навколо примарних звуків (середини діапазону співацького голосу), таким чином поступово розвивати його, надаючи однорідного звучання. Зазначене дало можливість М. Компанейському (1848 – 1910) назвати метод

М. Глінки «концентричним», тобто таким, що йде від середини до меж діапазону голосу співака.

Варто також відмітити, що зазначений метод формування співацького голосу вже застосовували видатні італійські та західноєвропейські педагогічно-вокалісти, серед яких: М. Гарсія (син) (1805 – 1906), Сегонд (учень М. Гарсія (сина), співак та відомий вчений), Г. Панофка (1807 – 1887). Концентричний є одним із сучасних провідних методів у роботі із студентами у класі вокалу.

Наступним широко розповсюдженим вокальним методом є *фонетичний (лінгвістичний) метод*, який розглядається як спосіб впливу на співацький голос і роботу голосового апарату за допомогою фонем (окремих звуків мови – голосних і приголосних) [33, с. 34]. Даний метод можна вважати найефективнішим у вокальній педагогіці. З ним пов'язаний розвиток дикції – правильне формування голосних і приголосних у різноманітних поєднаннях: поступове переведення мовленнєвих голосних і приголосних на співацькі (вирівнювання, «округлення» голосних) і звуження приголосних у співі, швидке їх промовляння (особливо глухих приголосних, які вимовляються при розімкнутих головних зв'язках), а також засвоєння правил літературної вимови у співі (орфоєпії, орфоодії). Таким чином, зазначений метод впливає на голосоутворення за допомогою використання окремих звуків мовлення та складів.

Фонетичний метод у переважній більшості використовується викладачами вокалу. Однак, він вимагає від педагога розуміння і усвідомлення місця і механізму виникнення тих чи інших акустичних властивостей голосу, кожної голосної і усіх приголосних звуків, які формуються у надставній трубці за допомогою артикуляційних органів ротоглоткового каналу: губів, язика, м'якого піднебіння, позіху, глотки, мускулатури, яка рухає нижню щелепу, тобто формування у студента в процесі вокального навчання вільного артикуляційного апарату, який є необхідним у співі і досягається шляхом численних прийомів та вправ: вокально-технічних, артикуляційно-гімнастичних. Існує багато вправ,

доцільність застосування яких залежить від професійності викладача, які у сукупності складають фонетичний метод. Зауважимо, що даний метод також включає елементи показу та наслідування у формуванні голосних.

При розучуванні важких інтонаційних і теситурних місць вокального твору, для вироблення високої співацької позиції звуку, а також у повторенні та виконавському удосконаленні вокального репертуару використовується *метод внутрішнього інтонування*. Досліджуючи методи та прийоми розвитку вокально-виконавських умінь студентів у вищій школі, О. Вовк зазначає, що метод уявного або внутрішнього співу активізує слухову увагу, що спрямована на сприйняття й запам'ятовування еталону звучання. Він готує основу для більш успішного вокального навчання, але не заперечує вокальні тренування, адже навчитися правильно інтонувати й відтворювати звук можна лише в процесі самого співу [8, с. 160]. В сучасній теорії фонації поняття «внутрішній слух», «внутрішній спів (інтонування)» набувають великого значення для процесу навчання вокалу, оскільки при використанні даного методу голосові складки можуть збуджуватися (вібрувати) під впливом процесів, які відбуваються у корі головного мозку та в центральній нервовій системі без дихання і фонації.

В той же час, звертаємо увагу, що даному методу не приділяється належної уваги у процесі навчання вокалу. Викладач переважно вимагає від студента концентрувати увагу лише на окремих місцях у вокальному творі, тоді як студенту потрібна внутрішня зібраність, уважність, сконцентованість, які завжди органічно пов'язані з уявленням і розумінням музики. Розвиток такої уваги повинен відбуватися постійно як у вокально-технічному, так і в виконавсько-художньому напрямку. Таким чином, можна з впевненістю стверджувати, що метод внутрішнього інтонування є одним з провідних у вокальному навчанні майбутніх педагогів-музикантів, і, особливо важливим у самопідготовці та самоорганізації.

За допомогою *методу порівняльного аналізу* порівнюються виконання вокального твору декількома співаками. Метод аналізу навчає не лише

слухати, але чути себе. Слухання і порівняльний аналіз виконання виданими співаками в записах і на концертних виступах буде корисним для розвитку культури вокально-музичного слуху та художнього смаку (еталону) студентам, які навчаються вокалу, що, у свою чергу, сприятиме їх вокально-технічному і педагогічному становленню.

Слід пам'ятати, що живе виконання завжди видозмінюється, удосконалюється, а запис відтворює зафіксований (один із можливих) варіант, тому потрібно застерігати студентів від точного копіювання і наслідування конкретного запису.

Слухати можна виконання багатьох співаків, але важливо віднайти своє власне виконання, що, у свою чергу, можна назвати початком творчої діяльності. Цей метод корисно застосовувати для самоконтролю власного звучання голосу і виконання вокальних творів, для розвитку самокритичності та виправлення своїх недоліків шляхом використання технічних засобів (диктофон, відеозапис, аудіо запис, комп'ютерні технології тощо). Вперше почувши себе з боку, магістрант, як правило, не впізнає свій голос, але гостро відчуває і помічає почуті вокально-технічні недоліки і може оцінити виконання у цілому. Вимоги та зауваження викладача-вокаліста відразу стають зрозумілішими, а виправлення недоліків відбувається значно швидше і правильніше.

Зазначене вище знаходить своє підтвердження у дослідженні Чжан Цзінцзін, в якому автор зазначає, що метод порівняльного аналізу використовується з перших уроків, коли сам вокаліст-початківець повинен дати свої перші естетичні оцінки співацькому вокальному звуку. Автор переконливо доводить, що порівнюючи різні зразки звучання голосу, співак навчається розуміти і диференційовано сприймати окремі компоненти вокального виконання, відрізняти правильне звукоутворення від неправильного [65, с. 60].

Метод вокально-слухового контролю нерозривно пов'язаний із специфічним вокальним слухом. Зауважимо, що під вокальним слухом

розуміють здатність не лише сприймати особливості правильного голосоутворення, але й відчувати роботу голосового апарату (Л. Дмитрієв, Н. Можайкіна, Ю. Юцевич та ін.). Голосоутворенням керує ціла система органів відчуттів, основними з яких є: м'язові відчуття, вібраційні відчуття, слухові відчуття. Вокальний слух розвивається поступово в залежності від ступеню оволодіння технологією голосоутворення. На початкових етапах заняття у вокальному класі студент не може ні уявити, ні відчувати м'язами, ні усвідомити, як працює голосовий апарат. В залежності від формування вокальних навичок з'являється здатність відчувати, уявити і зрозуміти роботу голосового апарату у співі.

Конкретизуючи розуміння поняття «розвитку співацького голосу» О. Прядко визначає, що одним з основних завдань постановки голосу є розвиток навичок координування роботи голосового апарату за допомогою вокально-слухового контролю [49, с. 8].

Таким чином, за допомогою методу вокально-слухового контролю майбутній викладач контролює правильність усього співацького процесу: взяття співацького дихання (гучне, безшумне), звуковедення (розвиток співу на legato та інші види вокалізації), застосування атаки у голосоутворенні, згладжування регістрів (рівність та однорідність звучання на всіх діапазонах голосу), наявність у голосі високої та низької формант, від яких залежить «польотність», «повнота», округлість, яскравість, «компактність» голосу, резонування звуків та їх вимова (дикція), емоційно-художня виразність у співі, гармонійність і цілісність побудови і виконання вокального твору.

Не можна оминати увагою і *метод візуального контролю*, під час якого майбутній викладач контролює увесь співацький процес: поставу корпусу під час співу, дихальні рухи, роботу артикуляційного апарату тощо. Візуальний контроль відіграє велику роль на усіх етапах навчання вокалу. Безумовно, що даний метод поєднується з іншими видами контролю: слуховим, руховим, вібраційним. Важливо підкреслити, що візуальний контроль застосовується на всіх етапах роботи над вокальним твором. Звертаємо увагу на те, що у

вітчизняній та зарубіжній науковій літературі не приділяється належної уваги даному методу. Хоча, практика роботи у класі вокалу показує, що метод візуального контролю та, в подальшому, самоконтролю має велике значення для розвитку майбутнього педагога-музиканта.

Вербально-асоціативний метод, який обумовлює пояснення причинно-наслідкових взаємозв'язків у роботі голосового апарату і дозволяє магістранту усвідомлено і чітко зрозуміти його роботу. Він доповнює слухові уявлення від показу голосу, уточнює руховий образ під час показу м'язових прийомів, допомагає усвідомити кінцеву мету. Пояснення викладача покликані звернути увагу магістра на ті деталі, які не могли бути ним помічені. І тут важливим моментом виступають асоціації (образні порівняння), які допомагають майбутньому викладачу-музиканту під час навчання вокалу краще зрозуміти техніку виконання і зміст вокального твору. При цьому асоціативні визначення пов'язані не лише із слуховими, але й зоровими, резонаторними, тактильними і смаковими відчуттями (глухий, дзвінкий, яскравий, світлий, тьмянний тембр; затиснуте, м'яке, жорстке, мляве, близьке, далеке, високе, низьке звучання; смачний, забарвлений звук тощо). Важливо звернути увагу, що вербальні пояснення та асоціації повинні бути зрозумілими магістру, мають активізувати його уяву. Тільки за таких умов даний метод виконає свою функцію – дозволить вирішити конкретні завдання і розвинути творчі здібності майбутнього фахівця.

Враховуючи особливості нашого дисертаційного дослідження, варто звернути увагу на методику підготовки фахівців у класі вокалу в Китаї, яка реалізується за наступною логікою:

- 1) на молодших курсах навчання вокалу спирається на дихальні вправи, далі йде оволодіння навичками технік *legato* та *non legato*, потім попереднє контролювання витрат дихання і можливість сольного виконання;
- 2) на середніх курсах характерним є повторення набутих знань і оволодіння вміннями ансамблевого співу (дует і тріо);
- 3) на старшому курсі вимагається аналіз і виконання вокальних творів.

Методика вокального навчання заснована на таких вимогах до магістра: правильна співацька постава, співацька стабільність, раціональна методика дихання, наукова вокальна методика, чітка вокальна дикція, зрозуміле фразування, оволодіння основами ансамблевої техніки.

Однак під час підготовки студента на заняттях вокалу необхідно враховувати як особливості виконуваних вокальних творів (різноманітні стиль, зміст, структура вокального твору, мелодія і темп), так і індивідуально-психологічні особливості студентів. Тому під час навчання вокалу в Китаї не використовується єдина методика та порядок навчального процесу.

Протягом всього періоду навчання враховуються деякі особливості стосовно виконання твору з почуттям, уміння слухати партнера в ансамблевому виконанні, синтезування вокалізації з різними видами мистецтва, вміння оцінювати роль концертмейстера у створенні цілісного гармонійно виконання твору.

Аналіз сучасних досліджень та власний досвід дає можливість стверджувати, що в даний час в Китаї у вокальній підготовці часто використовуються наступні загальні музичні методики:

1) «Методика досвіду», коли через досвід чуттєвого сприйняття виникає інтерес до навчання вокалу. Зазначена методика включає два засоби: отримання насолоди від музики, для чого педагог на заняттях створює атмосферу, в якій через конкретні педагогічні матеріали студенти відчують необхідність речей. Наприклад, вивчаючи твір Ф. Шуберта «Форель», викладач продемонструє відео про річку або водопад, яскраву природу сонячними теплими днями. Другий – ілюстрація. Тобто викладач може сам проілюструвати як потрібно співати. Також викладач може використати аудіо та відео носії для показу студенту вокального виконання іншого професійного співака. Цей засіб визнаний найефективнішим у навчанні вокалу.

2) «Практична методика». Вважається, що у навчанні самим головним є музична практична діяльність. Викладач керує студентами, а останні самостійно беруть участь у різноманітних музичних практиках та отримують виконавський досвід. Тут важливий правильний підбір вправ, завдяки яким студенти намагаються застосувати отримані теоретичні знання на практиці, втілюючи ідею у виконанні конкретного вокального твору.

3) «Вербальна методика», яка включає лекційний, пояснювальний та дискусійний способи. Такий метод більше підходить для показових відкритих уроків та майстер-класів, де акцентується увага на теоретичні моменти.

4) «Дослідницька методика», у процесі реалізації якої викладач організовує навчально-дослідницьку діяльність студентів, спрямовану на спостереження, аналіз і порівняння музичних матеріалів. Цей метод китайські дослідники та педагоги-практики вважають одним з найефективніших, оскільки найважливіше у навчальному процесі – уміння вчитися самостійно та самостійно організовувати свій навчальний простір. За таких обставин освітній процес не закінчується після отримання документу про вищу освіту, а стає життєвою потребою, і педагог-музикант постійно самостійно підвищує свій професійний рівень.

Вивчаючи методи самовдосконалення китайських майстрів з вокалу у фаховому навчанні та спираючись на дослідження Ян Жи Сцен, Цюй Сяююй виокремлює наступні методи вокального навчання:

- 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 й 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 надає 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 [62, с. 75].

З огляду на все викладене варто зауважити, що викладачу-вокалісту, у першу чергу, необхідно звернути увагу на правильну побудову періоду початкової організації навчального вокального досвіду для того, щоб забезпечити наступу самоорганізацію навчального простору майбутнього педагога-музиканта, яка буде виступати подальшим, складнішим етапом навчання. При побудові стратегії індивідуальної роботи з кожним магістром викладачу з вокалу необхідно враховувати, що особливістю усього процесу навчання співу, який розгортається у часі, є його поетапний характер. Це свідчить про те, що шлях до кінцевої мети складається з низки проміжних цілей, досягнення яких обумовлює якісний показник кінцевого результату. У зв'язку з цим майбутньому викладачу необхідно чітко усвідомлювати, який повинен бути результат кожного етапу навчання і виробити найефективніші шляхи самовпливу, застосовуючи увесь спектр методів роботи у їх раціональному поєднанні. При цьому саме індивідуальна форма роботи дозволяє враховувати початковий рівень усіх характеристик магістра, який включає фізичний стан, музикальність, інтелектуальну, загальну культурну підготовку, здатність до навчання тощо. Оптимальну стратегію навчання можна побудувати лише з орієнтацією на його початкові умови. Тому принцип природодоцільності, який є основою у вокальному навчанні, диференціює різноманітні проміжні цілі.

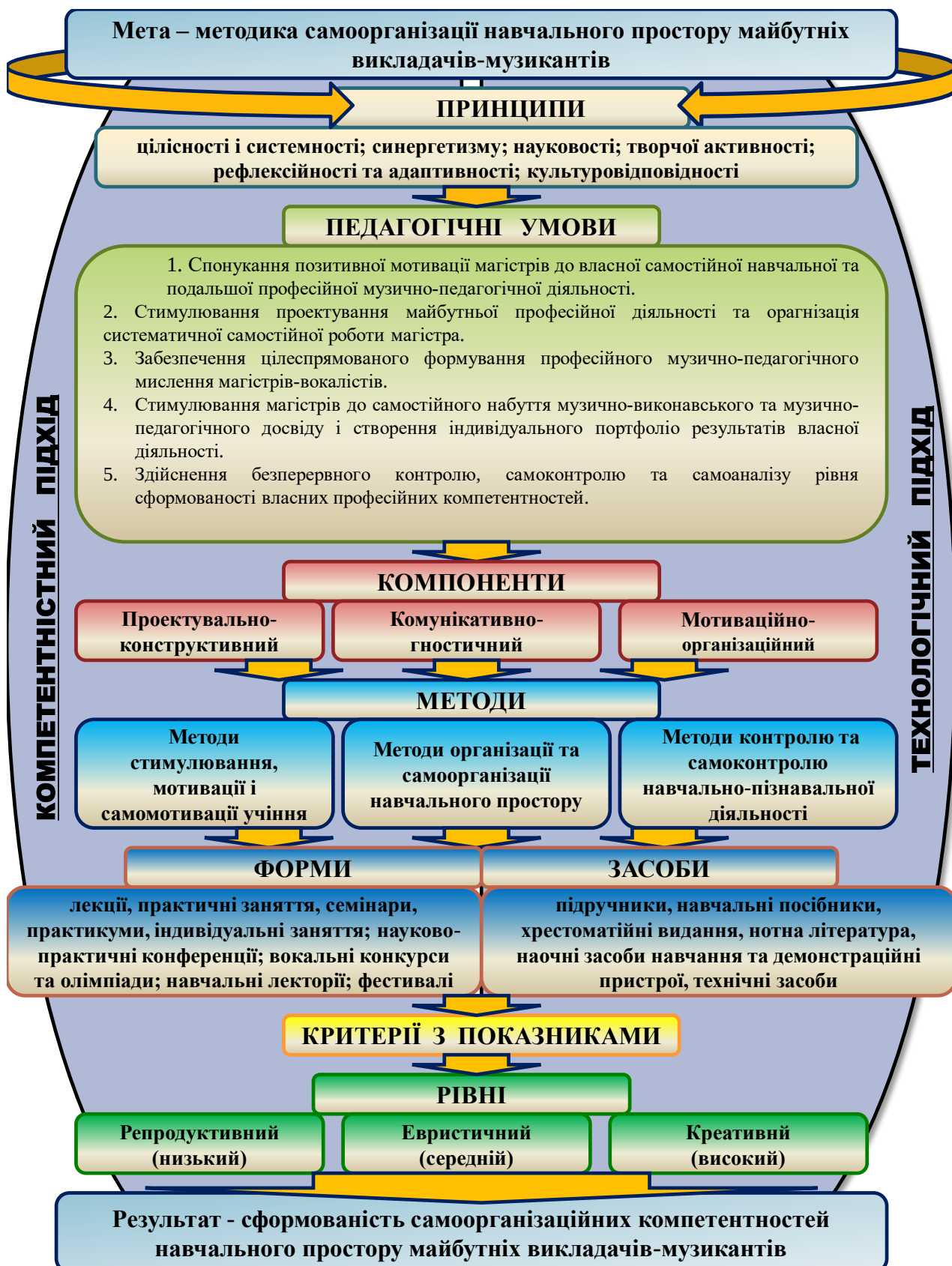


Рис.2.3. Організаційно-методична модель самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів

На рис. 2.3 представлено організаційно-методичну модель самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів.

Усі зазначені та охарактеризовані методи вокального навчання повинні складають підґрунття для побудови процесу формування компетентностей самоорганізації навчального простору майбутнього викладача-музиканта на матеріалі вокально-педагогічної підготовки. Однак, для визначення особливостей зазначеного процесу вважаємо за доцільне звернути увагу на розкриття змісту самого поняття «педагогічний процес».

За переконанням А. Кожевникової педагогічний процес – це своєрідне втілення зв'язків, взаємин між людьми, які виконують спільні завдання, взаємно впливають та доповнюють один одного й досягають успіху в реалізації поставлених завдань [24, с. 48]. Також автор доводить, що важливим для визначення сутності сучасного педагогічного процесу як самоорганізованої системи є те, що синергетична парадигма базується на переважанні в навчально-виховній діяльності самоорганізації самоосвіти, самоуправління і полягає в стимулюванні суб'єктів педагогічного процесу та впливів на них з метою їх саморозкриття й самовдосконалення.

Спираючись на попередні педагогічні дослідження, В. Морозов визначає, що педагогічний процес – цілеспрямована, змістовно наповнена і організаційно оформлена взаємодія педагогічної діяльності дорослих і самозміна учня в результаті активної життєдіяльності за провідної спрямовуючої ролі вихователів [35, с. 36]. Також автор додає, що це система, у якій органічно поєднані процеси формування, розвитку, виховання й навчання з усіма умовами, формами, методами їх функціонування.

Важливим для нашого дослідження є наукові розробки І. Підласого, який визначає, що педагогічний процес характеризують цілі, завдання, зміст, методи, форми взаємодії педагогів та учнів, досягнуті при цьому результати. Це і є утворюючі систему компоненти – цільовий, змістовний, діяльнісний, результативний [47, с. 164].

В той же час В. Морозов звертає увагу на те, що система, яка включає в себе школу, клас та навчальні заняття, де здійснюється педагогічний процес, на сьогодні має бути не механічним поєднанням процесів виховання, навчання, розвитку, а якісно новим утворенням, якому властиві свої особливі закономірності [35, с. 36]. З огляду на зазначене важливою є думка І. Підласого, який вважає, що до загальних закономірностей педагогічного процесу відносяться:

1) закономірність динаміки педагогічного процесу. Рівень кожної наступної зміни залежить від рівня зміни на попередніх етапах. Це означає, що педагогічний процес як динамічна взаємодія між педагогами і вихованцями має поступовий, «ступеневий» характер; чим вищі проміжні досягнення, тим вагоміший підсумковий результат. Результат дії закону спостерігається завжди – той учень матиме більш вагомі загальні досягнення, у якого проміжні результати були достатньо високі;

2) закономірність розвитку особистості в педагогічному процесі. Темпи і досягнутий рівень розвитку залежать від: а) спадковості; б) виховного і навчального середовища; в) активності в навчально-виховній діяльності; г) використовуваних способів і засобів педагогічного впливу;

3) закономірність управління педагогічним процесом. Ефективність педагогічного впливу залежить від: а) інтенсивності зворотного зв'язку між вихованцями й педагогами; б) обсягу, характеру і обґрунтованості коректуючих впливів на вихованців;

4) закономірність стимулювання. Продуктивність педагогічного процесу залежить від: а) внутрішніх стимулів (мотивів) навчально-виховної діяльності; б) інтенсивності, характеру і своєчасних зовнішніх (суспільних, педагогічних, моральних, матеріальних та інших) стимулів;

5) закономірність єдності чуттєвого, логічного і практики в педагогічному процесі. Ефективність педагогічного процесу залежить від: а) інтенсивності і якості чуттєвого сприймання; б) логічного осмислення сприйнятого; в) практичного використання осмисленого;

б) закономірність єдності зовнішньої (педагогічної) і внутрішньої (пізнавальної) діяльності. Ефективність педагогічного процесу залежить від:
а) якості педагогічної діяльності; б) якості власної навчально-виховної діяльності самих вихованців;

7) закономірність обумовленості педагогічного процесу. Хід і результат навчально-виховного процесу залежить від: а) потреб суспільства і особистості; б) можливостей (матеріально-технічних, економічних та інших) суспільства; в) умов функціонування процесу (морально-психологічних, санітарно-гігієнічних, естетичних та інших) [47, с. 171-172].

Виходячи із загального розуміння педагогічного процесу, процес формування самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів розглядаємо як сукупність упорядкованих педагогічних дій і операцій викладача і магістра, що забезпечують ефективну реалізацію самоорганізації їх власного навчального простору.

Метою вказаного процесу є педагогічне забезпечення ефективної самоорганізації навчального простору магістрів вищих закладів освіти музично-педагогічного (мистецького) спрямування для отримання прогнозованого результату – підвищення якості вокального навчання майбутніх викладачів-музикантів.

Враховуючи зміст структурних компонентів самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів, можна виокремити три етапи процесу формування самоорганізації.

Таким чином, вважаємо за необхідне охарактеризувати зміст виокремлених етапів зазначеного процесу.

Перший етап. Основними напрямками даного етапу формування самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів є:

- діагностика та самодіагностика початкових умінь і навичок самоорганізації навчального простору, а також діагностика вокальних умінь;
- розширення інформаційного простору особистості магістрів за допомогою забезпечення інформаційної бази, яка включає знання про зміст і

специфіку процесу самоорганізації особистості, самоорганізацію навчального простору, про уміння самоорганізації навчального простору тощо;

- визначення суперечностей в особистісному і вокальному становленні і розвитку між бажаним та наявним рівнем розвитку умінь самоорганізації навчального простору та усвідомлення магістрами важливості і необхідності умінь самоорганізації для вокально-педагогічного професійного становлення та розвитку.

На цьому етапі вирішуються загальні та спеціальні завдання. Загальним завданням є активізація процесів навчальної та вокально-педагогічної професійної самореалізації магістрантів на заняттях з вокалу (постановки голосу, сольного співу, академічного співу) та у позанавчальний час.

До спеціальних завдань відносяться:

1) визначити початковий рівень підготовки кожного магістранта до формування умінь самоорганізації навчального простору з урахуванням специфіки вокальних дисциплін;

2) розвивати інтерес до вокально-педагогічних дисциплін («Вокал», «Історія вокального мистецтва», «Методика викладання вокалу») та майбутньої професії;

3) розвивати позитивне ставлення до майбутніх фахівців та формувати професійні знання щодо педагогічних стратегій вокально-педагогічної підготовки;

4) розвивати пізнавальну самостійність, індивідуальні творчі можливості студентів, поглиблювати знання студентів про способи підвищення ефективності самовиховання і самоорганізації в умовах освітнього процесу вищого закладу освіти мистецького (музично-педагогічного) спрямування;

5) розвивати потребу в особистісному та професійному самоудосконаленні.

На даному етапі закладаються основи для формування усіх груп умінь самоорганізації навчального простору та відбувається активне формування

умінь вокально-педагогічного професійного самовизначення та діагностико-прогностичних умінь.

У навчальному плані переважають загальноосвітні навчальні дисципліни, а також відводиться належне місце і фаховим музичним дисциплінам, у тому числі, і вокально-педагогічним дисциплінам. У процесі вивчення усіх дисциплін відбувається адаптація до нових умов навчання, усвідомлення відповідальності і самостійності, актуалізація самоорганізаційної навчальної діяльності, що є основою для самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів.

Для реалізації професійної вокально-педагогічної освіти у позанавчальний час необхідно організовувати різноманітні заходи: планувати колективну творчу роботу (зустрічі та майстер-класи з видатними співаками, у ході яких обговорювати питання про можливості і труднощі реалізації самоорганізації; конкретизувати вокально-виконавські та вокально-педагогічні уміння; семінари-практикуми для студентів з обговоренням та індивідуальним консультуванням щодо реалізації умінь професійного самовизначення у процесі підготовки творчих робіт та заходів; проводити наукові студентські конференції, які б поглиблювали знання у галузі вокальної педагогіки і методики та можливість застосування основних вокальних методів у самоорганізаційних процесах, акцентуючи увагу на важливості володіння вокальними методами у процесі удосконалення умінь самоорганізації навчального простору).

Враховуючи зміст чинних навчальних планів та практичний досвід вважаємо за необхідне розробити і впровадити в освітній процес спецкурс «Вступ до спеціальності», у процесі вивчення якої студенти будуть опановувати теоретичні та методичні знання в галузі вокального мистецтва та вокально-педагогічної діяльності, сформується понятійний апарат. Вивчення зазначеного спецкурсу сприятиме теоретичній і практичній підготовці магістрантів (робота з термінологією, посилення вокально-педагогічної професійної спрямованості та особистісної орієнтації) до роботи

з діагностичним матеріалом, оцінюванню та самооцінюванню розвитку умінь самоорганізації навчального простору. Крім цього, в межах зазначеного спецкурсу у магістрантів будуть сформовані теоретичні знання щодо досліджуваної проблеми (основні властивості та функції самоорганізації навчального простору, специфічні особливості самоорганізації навчального простору при вивченні вокально-педагогічних дисциплін, усвідомлення ролі рефлексії у зазначеному процесі тощо; ознайомлення з методиками діагностування рівня сформованості умінь самоорганізації навчального простору та необхідних особистісних якостей, які сприяють професійному вокально-педагогічному саморозвитку та самоорганізації).

Таким чином, на першому етапі формування самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів відбувається реалізація інформаційно-діагностичного складниканизки компетентностей авторської методики, які впливають на весь компонентний комплекс самоорганізації навчального простору кожного магістранта.

Другий етап. Метою другого етапу є формування у магістрантів умінь самоорганізації власного навчального простору, з урахуванням особливостей вокально-педагогічної підготовки.

Основними напрямками реалізації процесу формування умінь самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів на даному етапі є:

1. Цілепокладання процесу формування умінь самоорганізації власного навчального простору, а також удосконалення умінь цілепокладання в навчальній вокально-педагогічній діяльності;
2. Самопроектування вокально-педагогічної діяльності, яке передбачає визначення і конкретизацію навчальних завдань з урахуванням власних індивідуальних особливостей.
3. Самопрограмування вокально-педагогічного навчання, результатом якої є розробка індивідуальної програми розвитку не лише вокальних та вокально-педагогічних умінь, а й умінь самоорганізації власного навчального

простору в межах загального навчального процесу у вищому навчальному закладі.

4. Планування діяльності щодо відпрацювання умінь самоорганізації навчального простору з подальшим переходом на вищий рівень удосконалення власної професійної вокально-педагогічної діяльності.

5. Визначення інструментарію професійного вокально-педагогічного самоудосконалення за допомогою способів самоорганізації, відпрацювання методів, форм і прийомів формування умінь самоорганізації навчального простору. Даний напрямок передбачає поєднання власне вокальних методів формування професійних умінь і навичок з методами самоорганізації навчального простору.

6. Вокально-педагогічна діяльність, у тому числі в період педагогічної (навчальної, виробничої, наукової) практики, під час якої магістрант застосовує та удосконалює уміння самоорганізації навчального простору.

Таким чином, на другому етапі продовжується активна реалізація проблемно-цільового складника низки відповідних компетентностей, які комплексно впливатимуть на формування означеного феномена, а також забезпечується реалізація операціонально-діяльнісного компоненту самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів. Варто звернути увагу, що у цей період закладаються основи для реалізації рефлексивно-коригувального складника комплексу відповідних компетентностей.

Реалізація зазначених напрямків другого етапу процесу формування самоорганізації навчального простору спрямована на вирішення наступних завдань:

1. Актуалізація пізнавальної і педагогічної рефлексії.
2. Розвиток умінь самопроектування та самопрограмування вокально-педагогічної професійної діяльності.
3. Формування умінь моделювання окремих етапів вокально-педагогічної підготовки.

4. Розвиток професійних вокально-виконавських та вокально-педагогічних (методичних) здібностей.

5. Розширення інформаційного простору вокально-педагогічного напрямку, в тому числі з теорії формування умінь самоорганізації навчального простору при опануванні вокально-педагогічними дисциплінами.

Важливо звернути увагу на форми роботи під час реалізації другого етапу. Вивчення та аналіз вітчизняної та зарубіжної практики показує, що поряд із традиційними лекціями, семінарами з «Історії вокального мистецтва» та «Методики викладання вокалу», а також індивідуальними заняттями з вокалу, позитивні результати для самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів дають апробовані форми і методи педагогічного супроводу:

- індивідуальні та групові бесіди;
- вокально-педагогічне інструктування, коригування, професійні консультації;
- пошуково-творча та науково-дослідницька діяльність магістрантів, що реалізується як на заняттях, так і у позанавчальний час тощо.

Під час сприяння самоорганізації навчального простору педагогам потрібно використовувати *стратегічний, тактичний та технологічний* типи педагогічного супроводу. При стратегічному типі педагог на основі аналізу продуктів навчальної вокально-виконавської діяльності створює розгорнуту програму своїх послідовних дій щодо супроводу. Використовуючи тактичний тип супроводу, він включає реалізацію зазначеної розгорнутої програми у всі сфери життя студентського колективу. При технологічному типі супроводу педагог підбирає конкретні методи, способи, прийоми, що сприятимуть розширенню навчальних занять суб'єктної спрямованості, що забезпечить самоорганізацію навчального простору у вокально-педагогічній діяльності.

Розглянуті положення щодо педагогічного супроводу підкреслюють, що формування саморозвитку, творчого потенціалу майбутнього викладача-

музиканта можливе лише за умови зміни пріоритетів в освіті – з засвоєння готових вокальних знань і вмінь в ході навчальних занять на самостійну пізнавальну діяльність магістранта з урахуванням його вокально-виконавських здібностей, особливостей і можливостей. Актуалізація пізнавальної самостійності магістрантів як завдання педагогічного супроводу являє собою систематичну та цілеспрямовану суб'єктно-узгоджену взаємодію викладача та студента, спрямовану на удосконалення змісту форм, методів, прийомів і засобів навчання та самонавчання з метою спонукання пізнавального інтересу, активізації самостійності магістрантів.

У процесі вокально-педагогічного навчання у якості засобу формування самоорганізації навчального простору потрібно використовувати проблемно-евристичне навчання. Суть зазначеного навчання полягає у тому, що зникає відмежування між засвоєнням та застосуванням знань та умінь: студент отримує, відкриває, засвоює нові знання, самостійно вирішуючи проблемні навчальні завдання різного рівня складності. Метод створення проблемних ситуацій передбачає творчу активність та самостійність магістранта.

Перенесення тривалих, обов'язкових технічних вправ у площину самостійної роботи студента прискорює темп і підвищує рівень оволодіння вокальними навичками, звільняє навчальний час і дає можливість удосконалювати вокальну підготовку. Нагадаємо, що засвоєння перших вокальних знань відбувається на основі показу голосом викладача-вокаліста, вербального пояснення та музичного звучання інструмента. Пізніше, в залежності від рівня сформованості і розвитку слухових уявлень про вокальне звучання та вокальні уміння, пропонуються тренувальні вправи на формування окремих співацьких голосних, на їхнє вирівнювання, різноманітні види вокалізації, на вироблення потрібної атаки звуку. На даному етапі студенти, враховуючи увесь попередній вокально-навчальний досвід, можуть самостійно розспівуватися, попередньо розучувати та засвоювати музично-літературний текст нового твору, а також виконувати

різноманітні вправи, які вирішують вокально-технічні і художні завдання, засвоєні на заняттях, «вспівування» вокалізів або вокальних творів.

Також варто використовувати на даному етапі технологію модульного навчання. Це навчальний процес, який включає формулювання цілей, визначення, структурування блоків та їх зміст з виділенням базового та елективного рівнів засвоєння. Базовий рівень включає обов'язкові структурні одиниці, елективний рівень – за вибором магістранта. Йому надається можливість вільного вибору форм, видів пізнавальної діяльності у відповідності з його можливостями, здібностями та потребами. Модульно-проектувальна технологія дозволяє магістранту самостійно керувати організацією та змістом навчального вокально-пізнавального процесу, тобто інтенсифікувати самостійну творчу діяльність.

Крім того, варто особливу увагу звернути на те, що на другому етапі потрібно поступово зменшувати обсяг завдань репродуктивного характеру з одночасним збільшенням обсягу завдань творчого характеру, а також зміну ролі викладача у навчальній діяльності студента (від організації до консультації).

Таким чином, можна визначити, що даний етап реалізовується під час опанування вокально-педагогічних дисциплін – «Вокал», «Історія вокального мистецтва», «Методика викладання вокалу», а також знаходить своє застосування під час проходження педагогічної (навчальної, виробничої, наукової) практики тощо.

Результатом другого етапу є закріплення або перехід магістранта на більш високий рівень сформованості умінь самоорганізації власного навчального простору (для більшості – з рівня професійного вокально-педагогічного самопроектування на рівень професійно-творчої самоактуалізації або вокально-виконавського та вокально-педагогічного саморозвитку).

Третій етап процесу. Напрямами реалізації процесу формування умінь самоорганізації навчального простору на цьому етапі є:

1. Самоконтроль у професійній вокально-виконавській та вокально-педагогічній діяльності, у тому числі і за підсумками застосування програм формування умінь самоорганізації власного навчального простору магістрантів.

2. Самоаналіз застосування професійних вокальних навичок майбутніх фахівців, у тому числі умінь самоорганізації навчального простору, їх доцільності, послідовності застосування та комплексності.

3. Коригування процесу та результатів самоорганізації власного навчального простору у процесі формування та удосконалення визначених умінь самоорганізації майбутніх викладачів-музикантів. При цьому коригуванню підлягають усі структурні елементи системи відповідно до виявлених протиріч між очікуваними та наявними результатами (рівнем сформованості умінь самоорганізації навчального простору).

На даному етапі вирішуються наступні завдання:

1. Забезпечити ефективне функціонування цілісної структури умінь самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів.

2. Удосконалити уміння та навички практичної самоорганізації у поєднанні з реалізацією вокально-виконавських та вокально-педагогічних умінь та навичок.

3. Сформувати уміння самоаналізу та корекції вокально-виконавських та вокально-педагогічних досягнень.

4. Розширити сфери застосування умінь самоорганізації навчального простору, актуалізувати та закріпити потреби в суб'єктних способах організації професійної вокально-педагогічної діяльності.

У контексті вирішуваної проблеми варто звернути увагу на побудову процесу вивчення навчальної дисципліни «Вокал». Її опанування будується як система послідовних творчих завдань, під час виконання яких студенти шляхом спеціальних вокальних тренувань розвивають необхідні вокально-виконавські та вокально-педагогічні уміння та навички, а також набувають досвіду їх застосування у практичному вирішенні професійних вокально-

педагогічних завдань. Тут потрібно паралельно цілеспрямовано та усвідомлено контролювати процес самоорганізації навчального простору, формуючи і розвиваючи окреслені уміння, а також проводити аналіз і коригування зазначених умінь в кожному окремому випадку. З першого заняття такий досвід забезпечує розвиток творчої ініціативи, активності, розвиток досвіду оптимального професійного спілкування через діалогові форми роботи на заняттях. Під час проведення занять з вокалу, враховуючи визначені напрямки роботи, у викладача з вокалу є можливість виявляти, враховувати і, за необхідності, коригувати вокально-індивідуальний розвиток магістранта, реалізовувати індивідуальний підхід у ході вирішення завдань щодо формування умінь самоорганізації навчального простору.

У цей період зростає роль педагогічної (навчальної, виробничої, наукової) практики у навчально-професійному самовдосконаленні, значущість самостійності і відповідальності магістрантів за хід і результати її проходження. Відбувається підготовка до вирішального етапу – проходження науково-педагогічної практики, під час якої магістрантами вирішуються дослідницькі завдання в межах роботи над практичною (експериментальною) частиною магістерської роботи. В умовах проходження зазначеної практики реалізовується перевірка дієвості умінь самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів.

Змістом діяльності на третьому етапі є:

1. Практична апробація індивідуальних планів вокально-виконавської та вокально-педагогічної діяльності в реальному навчально-виховному процесі.
2. Здійснення самоаналізу і корекції організаційних та змістових складових власної вокально-педагогічної діяльності та самоорганізації свого навчального простору.
3. Проведення самооцінювання особистісних та професійних вокально-виконавських та вокально-педагогічних досягнень.
4. Розвиток та удосконалення професійної майстерності.

Елементами навчальної та творчої діяльності на третьому етапі виступають:

1. Практична вокально-виконавська робота за складеною індивідуальною програмою, яка передбачає розвиток відповідних вокально-виконавських умінь і навичок у процесі самоорганізації навчального простору.

2. Самостійна вокально-педагогічна робота, яка передбачає визначення програми роботи зі студентами з урахуванням основних вокальних завдань та підбір вокальних методів для роботи над удосконаленням певних умінь та навичок.

3. Науково-педагогічна робота, яка передбачає визначення пріоритетних напрямків наукових досліджень та проведення власного наукового дослідження з метою написання магістерської роботи.

4. Самоорганізація та підготовка до концертних виступів, участі в фестивалях, конкурсах, олімпіадах тощо. Зазначена форма роботи передбачає самостійне визначення вокального репертуару, його вивчення та роботу над художньо-виконавською майстерністю.

Результатом даного етапу є закріплення досягнутого рівня сформованості умінь самоорганізації навчального простору або перехід на вищий рівень (у переважній більшості – рівень професійного вокально-виконавського та вокально-педагогічного саморозвитку), стимулювання на досягнення подальшого особистісного та професійного самовдосконалення.

Підсумовуючи викладене вище, можемо стверджувати, що пропонований процес формування умінь самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів сприяє цілеспрямованій організації самостійної роботи магістрантів при опануванні загально-педагогічних та вокально-педагогічних дисциплін, що, у свою чергу, сприяє глибшому засвоєнню навчального матеріалу і, у підсумку, знайде позитивне віддзеркалення у формуванні у них основ вокально-виконавського та вокально-педагогічного професіоналізму. Усі три етапи формування умінь

самоорганізації навчального простору охоплюють інформаційно-діагностичний, проблемно-цільовий, операціонально-діяльнісний та рефлексивно-коригувальний складники комплексу компетентностей майбутнього викладача-музиканта, які спрямовані на вирішення самоорганізації навчального простору кожного магістранта у процесі його формування, що визначені у попередньому підрозділі нашого дисертаційного дослідження.

Висновки до другого розділу

Досліджені та проаналізовані теоретичні та методичні положення, а також власні науково-методичні погляди дозволяють зробити наступні висновки:

1. Професійна компетентність майбутнього викладача-музиканта є результатом освіти, що спирається на оволодіння технологією педагогічної і музичної виконавської діяльності.

Таким чином, професійна компетентність майбутнього викладача-музиканта як системна характеристика особистості і діяльності включає в себе сукупність декількох компетентностей і зреалізовується на практиці через систему професійних компетентностей, які складають комплекс прийомів і дій (умінь і навичок), спрямованих на виконання професійних функцій.

2. Визначено та охарактеризовано основний комплекс необхідних музично-педагогічних компетентностей майбутніх викладачів-музикантів, до складу якого входять: історико-стильова (музикознавча компетентність); компетентність у сфері міжособистісних взаємовідносин з учнями (студентами); професійно-діагностична компетентність; професійно-технічна (виконавська) компетентність; вербально-пояснювальна компетентність. Зазначені компетентності поєднують у собі педагогічні, методичні, психологічні та музичні компетентності та виявляються цілісною системою,

що дозволяє чітко визначати шляхи і методи формування компетентного викладача-музиканта.

3. Спираючись на поняття та сутність самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів, яке представлене у першому розділі нашого дисертаційного дослідження, визначено, що компетентності самоорганізації є системною властивістю особистості, що представляє поєднання знань, умінь, навичок і досвіду роботи, які забезпечують самоуправління особистості з метою упорядкування і результативності виконуваної діяльності, адаптації до умов професійного середовища.

4. На основі презентованої у першому розділі дисертації (Р. 1.2) структури самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів, визначено основні компетентності зазначеного феномену, які спрямовані на безпосереднє формування самоорганізації власного навчального простору магістрантів, до яких відносяться такі компетентності: стосовно діагностики і аналізу рівня сформованості музично-педагогічної діяльності; стосовно визначення цілей та завдань навчальної музично-педагогічної діяльності; планування та практичної реалізації навчальної музично-педагогічної діяльності; рефлексії та коригування навчальної музично-педагогічної діяльності, які спрямовані на досягнення ефективності самоорганізації власного навчального простору магістрантів як майбутніх фахівців з урахуванням специфіки вокальної підготовки.

5. Спираючись на основні для нашого дослідження компетентнісний та технологічний підходи, розроблено і обґрунтовано організаційно-методичну модель самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів, яка включає мету й результат діяльності, наукові підходи, принципи, на яких повинен ґрунтуватися навчальний процес, форми, методи, засоби роботи, компоненти самоорганізації навчального простору майбутніх фахівців, а також педагогічні умови, що сприяють досягненню поставленої мети, розроблені відповідні критерії оцінки успішності процесу самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів, які

складають взаємопов'язану єдність. Було розроблено такі критерії з їх показниками: *мотиваційно-спрямований* (показники: наявність вмотивованості та критичного осмислення отриманих знань; міра особистісної зацікавленості у вирішенні самоорганізаційних навчальних завдань; активність власної позиції в самоорганізації навчального простору (від усвідомленого цілепокладання до конструктивного коригування способів вокального навчання).); *технологічно-комунікативний* (показники: повнота та упорядкованість знань, отриманих у комунікативній навчальній діяльності; наявність пізнавального інтересу до технологій вокального навчання; міра практичного використання знань і власного досвіду у самостійній організації навчального простору.); *практично-результативний* (показники: міра прояву ініціативи у рефлексії; міра результативності прогнозів результатів свого вокального навчання; рівень усвідомленості результатів самооцінки успіхів та помилок у вокальному навчанні).

6. В роботі детально охарактеризовано всі складові компоненти презентованої організаційно-методичної моделі самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів. Визначено, що вокальне навчання є процесом активної взаємодії педагога та магістранта, зміст якого складає оволодіння магістрантами професійними знаннями та вміннями на основі традицій класичної вокальної школи.

З урахуванням наукової спрямованості даного дисертаційного дослідження, визначено основні методичні підходи до вокальної освіти, серед яких виокремлено наступні основні вокальні методи: емпіричний (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний); концентричний; фонетичний (лінгвістичний); метод внутрішнього інтонування; метод порівняльного аналізу; метод вокально-слухового контролю; метод візуального контролю; вербально-асоціативний метод.

Вивчено та проаналізовано теоретичні положення китайських вчених щодо методики підготовки фахівців з вокалу та методів вокального навчання, які сприяють самовдосконаленню в даній галузі.

7. Обґрунтовано, що процес формування самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів є сукупністю упорядкованих педагогічних дій і операцій викладача і магістранта, що забезпечують ефективну реалізацію самоорганізації їх власного навчального простору з окресленими особливостями та методикою самоорганізації навчального простору майбутнього викладача-музиканта на матеріалі вокального навчання.

8. З урахуванням змісту структурних компонентів самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів, визначено етапи процесу формування самоорганізації.

Запропонований процес формування самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів дозволяє успішно формувати основи умінь самоорганізації у магістрантів при опануванні вокально-педагогічних дисциплін у вищих закладах освіти України. Доведено, що розвиток умінь самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів супроводжується підвищенням: рівня професійної спрямованості, творчої активності магістрантів у професійній вокально-виконавській та вокально-педагогічній діяльності; розвитком значущих особистісних якостей. Реалізація запропонованої концепції дозволить удосконалити процес підготовки висококваліфікованих фахівців (у тому числі іноземних, з Китаю) з урахуванням вимог Міністерства освіти та науки України, а також положень Закону України «Про вищу освіту».

Література до другого розділу

1. Антонюк В.Г. Українська вокальна школа: етнокультурологічний аспект: монографія / Валентина Геніївна Антонюк. – К.: Українська ідея, 2001. – 144 с.
2. Бабанский Ю.К. Методы обучений в современной образовательной школе / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с. – (Б-ка учителя по общ. пробл. теории обучения и воспитания).
3. Барицька О.А. Компонентна структура фахової компетентності майбутніх учителів музики в контексті оволодіння засобами мультимедійних технологій / О.А. Барицька // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. – 2016. – Вип. 26. – С. 72–76.
4. Богоявленский Д.Н. Формирование приемов умственной работы как путь развития мышления учащихся / Д.Н. Богоявленский // Вопросы психологии. – 1962. – № 4. – С. 28–41.
5. Бродський Г. Взаємодія мистецтв як фактор підготовки педагога-музиканта поліхудожнього профілю / Г. Бродський, І. Шевченко // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 133(1). – С. 80 – 86.
6. Вихор В.Г. Моделювання підготовки майбутніх учителів до управління навчальною діяльністю учнів / В.Г. Вихор // Вісник Чернігівського нац. пед. ун-у імені Т.Г. Шевченка / Чернігівський національний педагогічний університету імені Т.Г. Шевченка: зб. наук. праць; гол. Ред. Носко М.О. – Чернігів: ЧНПУ, 2012. – Вип. 108. С. – 88 – 91. (Серія «Педагогічні науки»).
7. Вішнікіна Л.П. Педагогічне моделювання як основа проектування освітніх процесів / Л.П. Вішнікіна // Імідж сучасного педагога. – 2008. – № 7-8(86-87). – С. 80 – 84.

8. Вовк О. Методи та прийоми розвитку вокально-виконавських умінь студентів у ВНЗ / О. Вовк // Нова педагогічна думка. – 2014. – №1. – С. 159 – 162.
9. Глинка М. И. Литературное наследие, Т. 1./ М.И. Глинка. – Л. – М., 1952. – 144 с
10. Гнидь Б.П. Історія вокального мистецтва [підр. для вищ. муз. навч. закл.] / Богдан Пилипович Гнидь; Нац. муз. акад. України імені П.І. Чайковського. – К.: НМАУ, 1997. – 318, [1] с.
11. Головань М.С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М.С. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23 – 30.
12. Грибкова О.В. Теория и практика формирования профессиональной культуры педагога-музыканта: автореферат дис.... доктора педагогических наук: 13.00.02 / Грибкова О.В.; Моск. гор. пед.. ун-т. – Москва, 2010. – 44 с.
13. Гуа Хен Цей. Молодежь и психическое самосовершенствование / Цей Гуа Хен. – С. : Психология, 2000 – 449 с.
14. Гузій Н. В. Проблема професіогенезу фахівця в ракурсі сучасних теорій професіоналізації / Н. В. Гузій // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. – Вип. 11 (21). – К., 2010. – С. 3-6.
15. Гура Т. Е. Развитие профессиональной самоорганизации педагога в пространстве последипломного образования / Т.Е. Гура // Личность в едином образовательном пространстве: сб. науч. ст. междунар. образовательного форума / Запорож. обл. ин-т последиплом. пед. образования. – Запорожье, 2010. – С. 79-83.
16. Гуральник Н. Особливості китайської вокальної музики / Н. Гуральник, Сяо Юй Цой // Мистецтво та освіта: наук.-метод. журнал. – Київ. – 2010. – № 3 (57). – 64 с. – С. 6-7.

17. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики / Л.Б. Дмитриев. – М.: Музыка, 2007. – 368 с., нот, ил.
18. Євтушенко Д.Г. Роздуми про голос: нотатки педагога - вокаліста / Дометій Гурійович Євтушенко. – К.: Муз. Україна, 1979. – 91 с.
19. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – № 2. – С. 7 – 14.
20. Іванова С.В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладах післядипломної освіти / С.В. Іванова // Вісник Житомирського державного університету. – 2008. – № 42. – С. 106–110.
21. Калюжна О. Розвиток ключових предметних компетентностей студентів-музикантів та вчителів-початківців / О. Калюжна // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: педагогічні науки. – 2012. – Вип. 107 (1). – С. 214 – 221.
22. Карташова Ж. Обґрунтування методики фахової підготовки майбутнього вчителя музики у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін / Ж. Карташова // Актуальні питання гуманітарних наук. – 2015. – Вип. 14. – С. 78 – 86.
23. Ковалів Ж.В. Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін: дис.... на здобуття навук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04: Теорія і методика професійної освіти / Ковалів Ж.В. – Одеса, 2005. – 208 с.
24. Кожевникова А. Специфіка сучасного педагогічного процесу як складної само організованої системи/ А. Кожевникова // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2014. – № 9 (Ч.1). – С. 46 – 52.
25. Колодуб І. Питання теорії вокального мистецтва / І.Колодуб. – Х.: Промінь, 1995. – 119 с.

26. Котова С.С. Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности студентов: монография / С.С. Котова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. Гос. проф.-пед. ун-та, 2012. – 208 с.
27. Курганская Т.В. Реализация здоровьесберегающего процесса / Т.В. Курганская, В.А. Петков // Синергетика образования: межвуз. сб. Южного отделения РАО. Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2004. – Вып. 1. – С. 206 – 213.
28. Литвин А.В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: на допомогу здобувачам наукового ступеня / А.В. Литвин. – Львів: СПОЛОМ, 2014. – 76 с.
29. Лі Сіюнь. Методика самоорганізації підлітків у процесі фортепіанного навчання: автореф. дис.... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук, спец.: 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання / Лі Сіюнь. – К.: Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2016. – 21 с.
30. Лобач О.О. Моделювання музично-комунікативних ситуацій / О.О. Лобач // Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць / Редкол.: О.П. Щолокова, А.Й. Капська, Г.М. Падалка та ін. – Київ, 2001. – Вип. 2. – С. 19 – 27.
31. Люріна Т. Оптимізація дідових стосунків і взаємодії у системі «викладач-студент» / Т. Люріна // Гірська школа українських Карпат. – 2013. – № 10. – С. 85 – 88.
32. Ляшенко О.Д. Організація творчої художньо-педагогічної діяльності майбутніх педагогів-музикантів / О.Д. Ляшенко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – Вип. 20 (25). – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2016. – С. 59 – 66.
33. Менабени А. Г. Методика обучения сольному пению / А.Г. Менабени – М.: Просвещение, 1987. – 230 с.
34. Михайлюк А.М. Педагогічні умови ефективного формування виконавської культури студентів у процесі вивчення фортепіанних творів

українських композиторів / А.М. Михайлюк // Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2013. – №1. – С. 118 – 121.

35. Морозов В. Педагогічний процес як предмет педагогічного дискурсу / В. Морозов // Вісник Інституту розвитку дитини. Сер.: Філософія, педагогіка, психологія – 2013. – Вип. 30. – С. 35–41.

36. Навроцкий В.В. Педагогические принципы одесской вокальной школы. Одесская вокальная школа: истоки и вершины /В.В.Навроцкий. – Одесса, 2002. – 112 с.

37. Никитина Н.Н. Основы профессионально-педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова, М.А. Петухов. – М.: Мастерство, 2002. – 288 с.

38. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості : сфера музичного мистецтва : навч. посіб. / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К. : Знання України, 2004. – 264 с.

39. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін : теорія і технологія : монографія / В. Ф. Орлов. – К. : Наук. думка, 2003.– 262 с.

40. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін): [монографія] / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 272, [1] с.]

41. Пан На. Методика роботи над виконавською інтепретацією музичних творів у процесі вокальної підготовки педагогів-музикантів України та Китаю: дис.... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 – Теорія та методика музичного навчання / Пан На. – Одеса, 2013. – 218 с.

42. Панченко Г.П. Методи самоорганізації вокального навчання /Методичні рекомендації до самостійної роботи студентів I-III курсів з дисципліни «Постановка голосу» (2-е видання). – Мелітополь: МДПУ, 2017. – 78 с.

43. Панченко Г.П. Сутність та зміст музично-педагогічного професіоналізму у контексті вокального навчання //«Pedagogika. Teoria. Praktyka» (29-30.04.2017).– Sopot: Wydawca: Sp.z.o.o.”Diamond trading tour”, 2017. Część 3/2. – Р. 8-12.

44. Пен Сяо Лин. Основные теории вокальной музыки / Лин Пен Сяо. – Сон Цин: Сонцинское издательство, 2001. – 175 с.

45. Петрикова О.П. Формування вокально-виконавської компетентності у майбутніх вчителів музичного мистецтва на заняттях з постановки голосу / О.П. Петрикова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. – 2015. – Вип. 18. – С. 172 – 175.

46. Пляченко Т.М. Компетентнісна модель у структурі фахової підготовки майбутнього вчителя музики [Електронний ресурс] / Т. М. Пляченко. – режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/570/1/T_Plyachenko_Kompetentnisna%20model.pdf

47. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. пед. вузов: в 2 кн. – 576 с.– Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999: ил. ; кн. 2: Процесс воспитания. – 256 с.

48. Полубоярина І.І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / І.І. Полубоярина; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2008. – 20 с.

49. Прядко О.М. Методика розвитку співацького голосу у майбутніх педагогів-музикантів: автореф. дис.... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія і методика музичного навчання» / О.М. Прядко– Київ, 2009. – 23 с.

50. Пушкар Л.В. Методичні засади формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.В. Пушкар; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2009. – 20 с.

51. Радзівіл Т.А. Дидактичні принципи організації навчального процесу майбутніх вчителів початкової школи до викладання музики молодшим школярам / Т.А. Радзівіл // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2012. – Вип. 43(2). – С. 99–104.

52. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К. : Інтерпроф, 2002. – 270 с.

53. Самохіна Н. Музичне просвітительство як феномен професійної діяльності педагога-музиканта / Н. Самохіна // Педагогічні науки: зб. наук. праць Полтавського нац. пед. ун-ту ім. В.Г. Короленка. – 2012. – Вип. 3 (56). – С. 62–67.

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

55. Сластенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 576 с.

56. Стрельников В. Компоненти професійної компетентності викладача вищої школи / Стрельников В. // Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філософія. – 2013. – Вип. 28 (1). – С. 278–285.

57. Стріхар О. Основні принципи навчання дітей музичному мистецтву / О. Стріхар // Витоки педагогічної майстерності. – 2013. – Вип. 12. – С. 305–311.

58. Федоришин В.І. Теорія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах: автореферат дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / В.І. Федоришин; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2014. – 44 с.

59. Философская энциклопедия: В 5 т. / [науч. ред. Ф.В. Константинов]. – М.: Сов. энциклопедия, 1964. – Т.5. – 740 с.

60. Ха Ту. Методика формування здатності до саморегулювання майбутніх учителів музики у процесі вокального навчання: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук, спец.: 13.00.02 – Теорія та методика музичного навчання /Ха Ту.– К.: Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2015. – 22 с.

61. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

62. Цюй Сяюй. Методика самовдосконалення майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки: дис.... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 / Цюй Сяюй; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2013. – 240 с.

63. Чен Дин. Аналіз змісту музичних вподобань сучасного студентства України та Китаю / Дин Чен // Проблеми сучасності педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія.– Зб. статей : – Ялта : РВВ КГУ, 2011. – Вип. 32. – Ч. 1. – 236 с. – С. 152 – 156.

64. Чен Дин. Порівняльний аналіз стану формування вокальних умінь майбутніх учителів музики у Китаї та Україні / Дин Чен // Науковий часопис Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. Серія «Теорія і методика мистецької освіти»: зб. наук. праць / матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» 27-29 квітня 211 року. Випуск 12 (17). – К.: НПУ, 2011. –134 с. – С. 64 – 68.

65. Чжан Цзінцзін Методика формування мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики в процесі вокального навчання: дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія і методика музичного навчання» / Чжан Цзінцзін. – Київ, 2016. – 215 с.

66. Чжан Цзянань. Формування готовності майбутнього викладача до музично-інструментального полілога в процесі навчання гри на саксофоні: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук, спец.: 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання / Чжан Цзянань. – К.: Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2015. – 227 с.

67. Чжан Чжен Кай. Теории обучения вокальной музыке / Чжен Кай Чжан. – Шан хай : Шанхайское издательство, 2002. – 171 с.
68. Чжу Цзюньцяо. Формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти / Чжу Цзюньцяо. – К., 2016. – 25 с.
69. Ши Цзюнь-бо. Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ши Цзюнь-бо. – К., 2007. – 20 с.
70. Шмиголь І. Сутність та структура професійної компетентності педагога / І. Шмиголь // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2011. – № 4 (ч.1) – С. 197–204.
71. Эшби Р. У. Принципы самоорганизации / Р. У Эшби // Принципы самоорганизации / под. ред. А. Я. Лернера. – М., 1966. – С. 314-343.
72. Юань Янь. Методика організації самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики з музичного навчання: автореф. дис.... канд. пед. наук, спец.: 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання / Юань Янь. – К.: Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2016. – 20 с.
73. Юник Д. Г. Виконавська надійність музикантів: зміст, структура і методика формування: монографія / Д. Г. Юник. – К.: Вид-во ДАКККіМ, 2009. – 338, [2] с.
74. Юшманов В.И. Вокальная техника и ее парадоксы. Изд. третье. – СПб.: Издательство ДЕАН, 2007. – 128 с.
75. Knowles M.S. The modern practice of adult education. From Pedagogy and Andragogy / M.S. Knowles.– Chicago, 1980. – P. 43–59.
76. Merton R. K. Social theory and social structure / R. K. Merton. – Glencoe, 111 : The Free Press, 1968. – p. 185–199.

РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ДІАГНОСТИКИ ТА ФОРМУВАННЯ САМООРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОСТОРУ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ-МУЗИКАНТІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ

3.1. Діагностика стану проблеми самоорганізації навчального простору майбутнього викладача-музиканта (констатувальний етап)

Оскільки самоорганізація особистості безпосередньо залежить від відповідної мотивації його здійснення, необхідна спрямованість на досягнення ефективного результату. Організація цього процесу залежить від аналізу попереднього досвіду, самоаналізу, самооцінки, усвідомленості особою формування здібності до самоорганізації в процесі освіти.

Дослідження проблеми самоорганізації викладачів-музикантів, зокрема вокалістів вимагало вивчення стану готовності магістрів педагогічних університетів до складної діяльності, яка пов'язана із усвідомленням ними необхідності постійного самостійного планування, набуття нових знань, умінь і навичок, підвищення власної фахової досконалості майбутньої самостійної роботи. Реалізація такої дослідницької програми розпочалась 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 магістрів різних педагогічних університетів України спрямування (у тому числі китайських студентів), окремі тестові завдання.

Для з'ясування основних методичних прийомів аналізу стану фахової підготовки майбутніх викладачів-музикантів було вивчено та узагальнено результати досліджень Хай Лінь (2007 р.), О. Прядко (2009 р.), О. Матвєєвої (2010 р.), Л. Гавриленко (2010 р.), Цзінь Нань (2009 р.), ін.

Певні результати вивчення проблеми самоорганізації були висвітлені у багатьох педагогічних дослідженнях (Н. Сегеда (2002 р.), К. Завалко (2005

р.), А. Маричева (2005 р.), Н. Млиницька (2007 р.), А. Зайцева (2007 р.), Л. Тоцька (2010) та ін. Аналіз цих робіт дав можливість усвідомити, що процес самоорганізації безпосередньо пов'язаний із усвідомленням необхідності самовдосконалення, і є складним, який залежить від самої особи, яка самовмотивована досягти відповідної мети.

Розпочинаючи аналіз самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів, ми спирались на усвідомлення теоретичної сутності цього складного поняття, його психологічної глибини. Було взято до уваги, що самоорганізація – це є, перш за все, свідомо та систематична робота людини над собою з метою навчитись планувати свій час, ставити перед собою реальні цілі, вдосконалення конкретних фахових понять та умінь, які було набуто нею раніше, та тих, які особа вирішила набути у результаті самостійної організації свого навчання та практичної діяльності. До уваги обов'язково приймалися якості особистості кожного, які були сформовані раніше у попередньому досвіді, та бажані продовжувати розвивати в собі власні можливості. Головною рушійною ідеєю процесу самоорганізації навчального простору майбутнього викладача-музиканта обрано усвідомлення самокерованості особи у її суб'єктивних намірах, самозацікавленості особи, яка бажала б удосконалюватися [18, с. 510–516]. Це спонукало 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 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, зокрема методами самоорганізації [8].

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

Для з'ясування готовності магістрів, майбутніх викладачів-музикантів, до самоорганізації було проведено діагностику серед магістрів педагогічних університетів. У формульованому експерименті взяли участь китайські та українські студенти педагогічних ВОЗ Києва, Одеси Сум, 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 самоорганізації, об'єм та якість наявного досвіду магістрів; б) освітні можливості майбутніх викладачів-музикантів в умовах інтерсуб'єктного навчання у вищій педагогічній школі; в) умови та засоби набуття освітнього та фахового ефекту від самоорганізації в закладах освіти України; г) рівень відповідних психолого-педагогічних знань. Ці комплекси питань дали можливість проаналізувати мотивацію магістрів щодо самостійного навчання, напрямки можливого отримання музичної освіти засобом самостійного планування й засвоєння та зорієнтуватись у найбільш перспективних шляхах самоорганізації магістрів як майбутніх викладачів-музикантів у процесі вокальної підготовки.

Усне опитування було запропоновано під час зустрічей із студентами вищих педагогічних 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 подальшої самоорганізації навчання, зокрема й вокального, більше половини респондентів відповіли, що вони ставлять за мету покращити свою фахову

майстерність, та усвідомлюють необхідність подальшого власного перспективного зростання (62 % осіб 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 вокальних колективах, сольному виконанні може позитивно впливати 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, яку музичну діяльність (гра на музичних інструментах, оволодіння музично-теоретичними знаннями, спів тощо), на думку респондентів, можливо організувати та навчитись самостійно. З відповідей на анкети стало зрозумілим, що можна самостійно отримати знання із музичної грамоти, теорії постановки голосу. Це безпосередньо дасть можливість майбутнім викладачам-музикантам удосконалювати свою виконавську майстерність. 30 % респондентів вирішили, що опанування будь-якого музичного інструменту може посприяти розвитку інших музично-виконавських умінь, у т. ч. вокальних. У процесі гри на музичному інструменті або співу під власний акомпанемент, магістр отримує більше практичних умінь, може 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 самоорганізації, беручи до уваги такі з них, як : «планування та використання повної самостійності», «робота під контролем викладача», «колективного спілкування» із однокурсниками, «слухання відповідної роботи майстра-співака» та у

«процесі передачі власного досвіду» іншим, було запропоновано респондентам визначити, які саме умови найкраще підходять до їх досвіду, найповніше відображають їхню можливість успішно самоорганізовуватись. 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 самоорганізовувати власний навчальний простір 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 або підтримки. Це наводить на думку про доцільність включення у методику фахової підготовки застосування різних засобів та форм педагогічного впливу щодо самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів.

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

Не залишено без уваги і сольний спів, якому надається значна перевага наших респондентів у відповідях, 98, 3% з них 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 самоорганізувати свій навчальний простір з урахуванням специфіки вокальної підготовки 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 самоорганізації навчального простору, беручи до уваги такі з них, як: «використання повної самостійності», «робота під контролем викладача», «колективного спілкування» із однокурсниками, «слухання відповідної роботи майстра опосередковано у аудіо- та відеозаписах» та у «процесі передачі власного досвіду» іншим, було запропоновано респондентам визначити, які саме умови найкраще підходять до їх наявного досвіду, найповніше відображають їхню можливість успішно самоорганізовуватись. У результаті аналізу отриманих відповідей було з'ясовано, що 50 % респондентів вважають, що вони зможуть майже самостійно організовувати свій навчальний простір стосовно вокальної підготовки лише 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 впоратись 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 в методику фахової підготовки застосування різних засобів та форм педагогічного впливу щодо самоорганізації магістрів.

Особливу увагу у наступному блоці було нами приділено з'ясуванню тих напрямків музичної освіти, які є необхідними для фахового зростання та респонденти вважають необхідними й можливими для свого самостійного розвитку. Серед них були названі навчання гри на музичному інструменті та уміння акомпанувати собі та іншим вокалістам (разом 68 % осіб), опрацювання методичних джерел, за допомогою яких можна дізнаватись про історію музичного, зокрема вокального, мистецтва, виникнення та розвиток вокальної творчості та виконавства, ін. (20 % респондентів). Дивною була відповідь тих майбутніх викладачів-музикантів, 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, самостійно збагачувати свою культуру з різних галузей музичної освіти (5 % респондентів), що вимагає самостійних планів та цілей.

Для створення власної методики самоорганізації нам вважалось необхідним з'ясувати, якими способами (враховуючи думку опитуваних) краще отримувати нові знання та уміння самостійно, як саме можна організовувати свої наміри та їх здійснювати. Аналіз відповідей показав, що для отримання грамотного, професійного засвоєння понять, глибоких переконань переважна більшість осіб (85 % осіб) вважає за необхідне працювати з педагогом. Лише у діалозі з педагогом освітня діяльність здійснюється успішніше для майбутнього фахівця. 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 переважаюча 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 удосконалюючий ефект у обох випадках: для отримання теоретичних знань та одержання необхідних практичних фахових умінь і навичок. Цей факт навів на думку про відсутність необхідної спроможності у плануванні, постановці цілей магістрами самостійно.

У блоці питань, відповіді на які виявляють найбільш легкі для виконання кожним магістром 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 % осіб) респондентів висловлюють думку, що їм самим не вдається добитися гарних результатів самотійно, вони не відчують бажання навіть пробувати вчитись самотійно.

На з'ясування рівня психолого-педагогічної освіти у комплексі знань майбутнього викладача-музиканта 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 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, Можуть бути впевненими під час викладацької діяльності лише за умов знань з психології та педагогіки. Лише 10 % магістрів вважають, що достатньо бути успішним музикантом і тоді заняття 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 майбутнього викладача, а по-друге, сприяють умінню викладати спеціальну музичну дисципліну, етично поводити себе на занятті 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 самотійної 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 респондентам самотійно не вдається організувати, відпрацювати самому магістру, 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 проміжку часу (якщо цей педагог досвідчений), досвід роботи не лише як педагога, а й як концертного виконавця. До того ж, має значення і компетентнісне, з точки зору організації спілкування, ставлення до колег. Майбутні викладачі 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 практиці 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 самоорганізація, яка позбавлена 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 магістри, які вважають, що навчитись якісно грати на музичному інструменті, наприклад, самостійно, а тим більше точно визначити, які саме завдання треба й можна ставити перед собою і коли краще їх виконувати самому, взагалі неможливо (35 % осіб). Декілька (3 % осіб) опитуваних вважають, що в музиці неможливо навчатись будь-чого без педагога, а інші вважають, що можна без педагога лише удосконалювати окремі навчальні дії (почитати ноти, визначити елементи музичної стилістики, добрати нескладні дихальні 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, що вивчені під керівництвом педагога, та окрему діяльність щодо розвитку потенціалу власної особистості, який передбачає необхідну мотивацію до самоорганізації, 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 набуття компетентностей самостійно організовувати власний навчальний простір.

Отримані дані уможливили розташування респондентів у відповідній таблиці за рівнями первинного стану самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів таким чином.

Таблиця 3.1.

**Розподіл респондентів за рівнями сформованості елементів
самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів**

Учасники експерименту	Рівні		
	Високий – креативний	Середній – Евристичний	Низький – репродуктивний
КГ (25 осіб)	23%	41 %	36 %
ЕК (25 осіб)	22 %	39%	39 %

Для наочності розподіл магістрів за рівнями сформованості самоорганізаційних компетентностей ми відобразили на порівняльних діаграмах первинного стану зазначеної якості у майбутніх викладачів-музикантів виокремлених контрольної та експериментальної груп під час процесу фахової підготовки (див. рис. 3.1, 3.2).

Отримані дані свідчать про несвідоме ставлення респондентів до самоорганізації власного навчального простору, 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 та необхідність самоорганізаційних компетентностей для набуття доцільної вправності у навчанні.

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

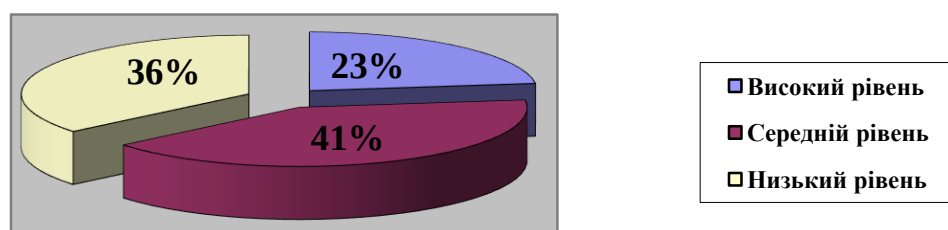


Рис. 3.1. Первинний стан самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів контрольної групи (КГ) у процесі фахової підготовки (констатувальний експеримент)

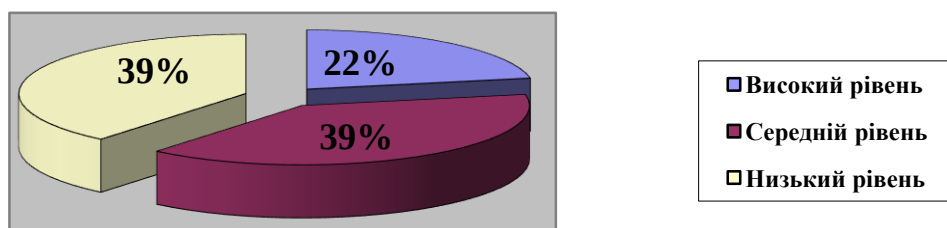


Рис. 3.2. Первинний стан самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів експериментальної групи (ЕГ) у процесі фахової підготовки (констатувальний експеримент)

Порівняльні діаграми первинного стану самоорганізації майбутніх викладачів-музикантів контрольної та експериментальної груп у процесі фахової підготовки уможливило отримання вірогідних даних про кожного з учасників експерименту.

Доповнюючи експериментальні дані було проведено тестування респондентів за психологічним тестом Р. Кеттелла. 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 магістри інститутів та факультетів мистецтв по-різному оцінюють власні здобутки. Інтерпретуючи досліджувані фактори, беручи до уваги, що відповіді давались правдиві, ми розподілили всіх магістрів експериментальної групи на три умовні підгрупи. Вони, на наше переконання, наближалися за своїми показниками до визначених нами рівнів наявності самоорганізаційних мотивів майбутніх викладачів-музикантів щодо особистого навчального простору та відповідних спеціальних можливостей, а саме: високому (креативному), середньому (евристичному) та низькому (репродуктивному) рівням самоорганізації їх навчального простору.

Розподіл магістрантів експериментальної та контрольної груп по рівнях відбувся відповідно до розроблених у дослідженні критеріїв, яких ми занесли у відповідну таблицю за факторами зазначеного тесту Р. Кеттелла (Додаток Б).

На основі отриманих даних ми здійснили ранжування магістрів відповідно китайської та української груп. Це не було безпосередньою метою експерименту – порівняння груп магістрів різної національності, натомість нас цікавили характерологічні показники різних груп для визначення можливості самоорганізовуватися 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 3.2.

Таблиця 3.2

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

ЕГ (50 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	1050 б. / 1 м.	558 б. / 2 м.	329 б. / 3 м.
Китайські студенти	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 магістрів 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 показники рефлексії щодо самопізнання, тому цей фактор націлений на можливість кожним магістром адекватно себе оцінити. Аналіз кількісних та якісних показників створив позитивне враження щодо цього фактору, оскільки всі магістри

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 в обох груп якісні характеристики майже однакові. Це означає, що магістри загалом схожі за своїми психологічними якостями і можна застосовувати одну методику щодо самоорганізації навчального простору для обох національних груп. Нагадаємо, що у процесі вдосконалення самоорганізації має значення обов'язковий прояв інтелектуально-емоційних якостей, які визначені нами, тому застосований тест виявив необхідну наявність тих якостей, які втручатимуться у процес самоорганізації на шляху до вільної самоактуалізації кожного студента.

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

У результаті діагностичного етапу експерименту було виявлено переважання низького і середнього рівнів сформованості основних структурних компонентів самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів, що зумовило необхідність пошуків додаткових, більш ефективних методів і форм роботи зі студентами, які б сприяли підвищенню рівня фахової досконалості, здатної забезпечити реалізацію навчальних компетенцій.

З'ясовано, що методика самоорганізації навчального простору майбутнього викладача-музиканта (на матеріалі вокально-методичної підготовки) має деякі особливості. Процес самоорганізації навчального простору викладачів-музикантів є тісно взаємопов'язаним зі загальною

підготовкою в тій чи іншій галузі. Враховуючи науково методичний напрям нашої проблеми, слід звернути особливу увагу на вокальній підготовці магістрів та визначенні результатів накопичених впливів світовою наукою та практикою, методичних підходів до вокальної освіти в умовах самоорганізації власного навчального простору майбутніх викладачів-музикантів.

3.2. Реалізація поетапної методики самоорганізації навчального простору майбутнього викладача-музиканта в педагогічних університетах України (формувальний етап)

На основі нашого дослідження в галузі вокальної педагогіки та методики, можемо стверджувати, що вокальне навчання є процес активної взаємодії педагога і магістранта в процесі опанування професійними знаннями та набуття компетентності майстра, які ґрунтуються на традиціях класичної вокальної школи. Навчання академічного співу соло передбачає такі параметри, які включають поставу корпусу і голови під час співу, освоєння змішаного співацького дихання, м'якої та твердої атаки тощо.

Враховуючи науково-методичну спрямованість нашої дисертації, доречно було звернути особливу увагу на вокальну підготовку майбутніх викладачів-музикантів і визначити накопичені світовою наукою та практикою методичні підходи стосовно вокальної освіти в контексті самоорганізації навчального простору кожним магістрантом. Вважаємо за необхідне розглянути більш розповсюджені методи формування вокальних умінь і навичок, що можливо набувати у самоорганізаційних діях для підвищення ефективності набуття відповідних компетенцій, а саме: емпіричний (самостійно-репродуктивний, ілюстративний); концентричний; фонетичний (лінгвістичний); внутрішнього інтонування; порівняльного аналізу; вокально-слухового контролю; вербально-асоціативний метод.

Вивчаючи методи безпосереднього самоудосконалення китайських майстрів з вокалу, спираючись на дослідження Цюй Сяюй, ми виокремили наступні оригінальні методи вокального навчання, які трансформували та використали у своєму дослідженні:

- *метод активного прослуховування* музичних творів різних музичних культур, стилів у виконанні співаків з різною вокальною школою. Це збагатило співацький досвід, надає можливість почути не лише те, що є цінного, а й те, що може стати шкідливим для власного вокального саморозвитку та негативно вплинути на формування естетичного смаку (особливо важливо для китайської філософії), спрямовує самовдосконалення співака на ті шляхи, які ще не використані іншими співаками, впливають на винайдення власних оригінальних методів презентації свого співу;

- *метод візуалізації*, який дозволив не лише прослуховувати невідомі раніше твори, а й, крім цього, дає можливість спостерігати за специфічно вокальними рухами м'язів обличчя, діями співака як артиста (особливість китайського навчання вокалу);

- *метод художньо-понятійної музичної інтерактивної взаємодії*, що навчає розуміти специфічну традиційну манеру співу кожної окремої нації, розпізнавати смислові музичні характеристики окремих фольклорних стилістик, жанрів народної й оригінальної авторської композиторської творчості.

Поетапна методика самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів здійснювалася протягом двох років навчання у педагогічному університеті (2016-2017 рр.). Ефективність поетапної методики забезпечувалась поглибленням і ускладненням усіх експериментальних навчальних дій (теоретичних і практичних).

Перший етап формувальної роботи, *підготовчий*, тривав протягом другого семестру (2016 р.) першого курсу. Після проведеного констатувального експерименту були виокремлені дві групи для участі у формувальному експерименті : 25 осіб у експериментальній групі (ЕГ) та 25

осіб – у контрольній групі (КГ), разом на формувальному етапі експерименту взяли участь 50 магістрантів.

Цей етап розвивався за такими напрямками: актуалізація та мотивація студентів до самоорганізації навчального простору і усвідомлення її аксіологічної сутності для майбутнього викладача-музиканта, встановлення відповідних пріоритетів; адаптація у музичному вокальному (пісенне, ансамблеве, сценічне) мистецтві, розширення музичного репертуару за рахунок поповнення власних інформаційних здобутків; поширення художньо-музичних знань (історичних і теоретичних відомостей про світову вокальну культуру); рефлексія власних можливостей стосовно самоорганізації власного навчального простору, поглиблення зацікавленості у підвищенні власного рівня вокальної самопідготовки (звуковидобування, інтонування, дикція, дихання).

На цьому етапі застосовані такі форми роботи: лекції, семінари, індивідуальні заняття, індивідуальні бесіди, самоспостереження.

Завдяки упровадженню визначених педагогічних умов (рис. 2.2) з метою набуття відповідної компетентності застосовано низку методів: створення індивідуальних репертуарних списків вокальної музики; письмове нотування історичних відомостей про досягнення видатних співаків; пропедевтичне ознайомлення з вокальною спадщиною різних культур засобом перегляду спеціальних Інтернет-програм з конкурсів, фестивалів; складання словників термінів, теоретичних понять з психологічної та педагогічної теорії, методики вокальної підготовки.

Першим завданням ми запропонували проаналізувати освітні законодавчі документи навчаючих країн (України та Китаю), визначити суперечливі елементи цих документів, ті позиції, які необхідно подолати у власному навчальному просторі, та намітити шляхи вирішення виявлених проблем.

Для отримання вищого бала за виконання цього завдання (оцінка проводилась за 9 бальною шкалою, по три кроки для кожного рівня: 1-3,

низький рівень; 4-6, середній рівень, 7-9, високий рівень) необхідно було винайти три засоби подолання суперечностей, середнього – два засоби, а низького – один засіб. Отримані у ході експерименту оцінки заносились у відповідні оцінні карти.

Наприклад, декілька магістрантів запропонували такий засіб подолання суперечностей, «як би я навчався в іншій країні», деякі магістранти запропонували засіб «ознайомлення зі змістом різних дисциплін» для усвідомлення своїх можливостей та для отримання матеріалу для створення власних реальних цілей.

Іншим завданням запропоновано створити власні зошити нотатків для внесення: необхідних деталей про навчальні дисципліни; про власні складні елементи стосовно подолання виникаючих помилок; цікаві нотні приклади вокальних творів; самостійно винайдені необхідні поняття з теорії самоорганізації. Оцінки експертів залежали від наповнення та якості змісту індивідуальних записів учасників експериментальної групи.

Наступним завданням було створити змістове поле поняття «самоорганізація навчального простору» та його організація саме для магістрантів як майбутніх викладачів-музикантів. Для цього письмові варіанти власних розумінь цього феномена було порівняно із визначенням, запропонованим як еталонне, наданим дисертантом. Найбільше наближення до цього алгоритму оцінювалось від семи до дев'яти балів, середній рівень, чотирьох до шести балів, відмічено у респондентів, які розуміли сенс цього поняття, але не зовсім точно визначили його специфіку для вокалістів, а низький, від одного до трьох, отримали ті магістранти, які не визначили сенс навчального простору як суб'єктної категорії та розуміли його як самостійне виконання поставлених педагогом завдань.

Наступним завданням було запропоновано самостійно визначити план організації власного часу для вивчення незнайомого твору від ескізного огляду до художнього виконання перед педагогом. Для вивчення

запропоновано Песня Надира из опери «Искатели Жемчуга», Ж.Бизе. і Санта Лючіа, Неаполитанская песня, Дж.Т.Коттрау.

На цьому етапі, як і на наступних, було приділено увагу всім компонентам досліджуваного феномена, та створювались педагогічні умови, які були визначені при проведенні експериментальної роботи. Ця концепція була визначена нами для створення максимальних умов щодо цілісності усвідомлення та досягнення поставленої мети.

Застосування представлених методів сприяло набуттю усвідомленої вмотивованості щодо самоорганізації навчального простору в університетах України, власної досконалості; спонукало магістрантів до розширення свого вокального репертуару; сприяло виявленню потреби у співацькому самовдосконаленні; ознайомленню з кращими зразками світової вокальної культури і творчістю видатних співаків світу; появі інтересу до самоорганізаційних дій майбутньої педагогічної діяльності, створенню власного індивідуального плану навчання.

Другий етап формувальної роботи, *навчально-реалізаційний*, тривав протягом першого семестру другого курсу (2016-2017 рр.) і розвивався за такими напрямками: збереження мотивації стосовно самоорганізації та залучення студентів до набуття співацької грамотності; поглиблення знань з вокального мистецтва (народно-пісенна творчість України та Китаю, ансамблевий спів і оперна культура обох країн), поглиблення музичного репертуару (поповнення власних програм зі співу); набуття самоорганізаційних компетенцій з опанування вокальних методик для набуття співацької майстерності; критичне осмислення та самооцінка власних надбань, поглиблення зацікавленості самостійною діяльністю (у т. ч. вокальним мистецтвом), підвищення власного рівня спеціальних вокальних надбань та їх самореалізації (якість тембрового відчуття, імпровізаційність, художня інтерпретація тощо).

На цьому етапі застосовані такі форми роботи – лекції-концерти, навчальні лекторії, індивідуальні заняття, інтерв'ю з викладачами вокалу,

майстер-класи, самоорганізаційні психолого-педагогічні тренінги.

З метою набуття самоорганізаційної компетентності майбутнього викладача-музиканта, поглиблення набутих відомостей і вмінь на попередньому етапі, набуття необхідних знань з методики навчання співу за умов застосування визначених педагогічних умов (рис. 2.2) застосовано низку методів: створення електронного накопичувача концертних виступів видатних вокалістів світу; ускладнення власного вокального репертуару (внесення до вивчення творів різних жанрів, стилів, форм); накопичення пісенного репертуару з національної культури (української та китайської), планування самоорганізаційних заходів з виробничої практики; самостійна розробка фрагментів власних музично-творчих проєктів; аналіз різних методик викладання вокалу, навчальної самоорганізації з фіксованим самоаналізом вдалих і помилкових фрагментів.

Методика формувальної роботи продовжувала розгортатись за означеною концепцією цілісності та сутнісної єдності всіх експериментальних дій. На другому етапі були ускладнені запропоновані завдання з метою поглиблення та надійності результатів їх набуття.

Першим завданням було кожному з магістрантів розписати по тижнях свою навчальну роботу над вокальними творами з індивідуальної програми. Наприклад, вивчення будь-якої арії: а) винайдення в Інтернеті виконання твору декількома вокалістами, б) обрання зразкового для себе виконавця, в) визначення індивідуальних особливостей власної виконавської манери під впливом всього куміра г) створення чуттєво-емоційної драматургії твору та його художнього проєкту, д) виокремлення необхідного часу для роботи над власними технічними прийомами для досягнення наміченого результату, е) створення виконавського ансамблю з концертмейстером у разі співу під акомпанемент.

Усвідомлення необхідності дотримання всіх елементів та додавання власних (саме додавання власних елементів у планування свого навчального проєкту забезпечує учасникам експерименту високий рівень

досягнень у самоорганізації власного навчального простору) оцінювалось педагогами та було проаналізовано для розподілу учасників по визначених рівнях. Для роботи було запропоновано на вибір дві арії: Арія Едгара з опери «Лючія де Ламмермур» Г. Доницетті та Арія Фауста з опери «Мефістофель», А. Бойто.

Наступним завданням було запропоновано продумати та у співбесіді зі своїми однокурсниками з'ясувати, що входить до змісту їх навчального простору для закріплення усвідомлення його суб'єктноїсуті. Так, деякі респонденти вважали, що навчальний простір це просто зміст всіх дисциплін, які ними вивчаються. Інші обмежились визначенням у навчальному просторі тих умов. В яких відбувалось навчання, наприклад, певний університет, колектив викладачів, їх ставлення до магістрів, міра їх вимогливості тощо. Незначна частина магістрантів визначили, що у зміст поняття «навчальний простір», особливо стосовно його самоорганізації крім названих іншими, ще входить такий фактор, як бачення, розуміння та використання навчального простору кожним окремим суб'єктом, його власне сприйняття запропонованих педагогічних умов, циклу необхідних навчальних дисциплін, взаємозв'язок з педагогами, усвідомлення цілей та завдань навчання, його результатів окремо кожним та всією групою магістрів, оскільки значну частину набутих компетентностей магістр отримує у спілкуванні з іншими. Це стосується і набуття теоретичних знань (когнітивно-емоційним шляхом, індивідуальне засвоєння та колективне переживання мистецької інформації тощо), і просвітницької діяльності, і реалізації набутого досвіду у педагогічній та самостійній практиці.

Застосування представлених методів сприяло надійності вмотивованості щодо самоорганізації власного навчального простору; підвищенню рівня обізнаності магістрантів у термінології та основних поняттях психологічної і педагогічної теорії, мистецтвознавства, вокальної методики; набуттю необхідних співацьких компетенцій;

розвитку вмінь спілкування засобами музичного мистецтва з колегами та слухацькою аудиторією; прояву креативності у підборі музичного матеріалу до лекцій-концертів; появи інтересу до самостійного пошуку форм педагогічної діяльності.

Третій етап формувальної роботи, *самопрезентативний*, тривав протягом другого семестру (2016-2017 рр.) і розвивався за такими напрямками: усвідомлено-вмотивована активізація самовдосконалення з вокальної досконалості; застосування набутих знань з вокальної культури (особливості національної української та Китайської вокальної творчості) та самопрезентації власних навчальних досягнень, участь у самоспроектованих просвітницьких мистецьких заходах; розширення психолого-педагогічних знань і практичних умінь, рефлексія саоорганізаційної компетентності; ствердження власної позиції стосовно вокальних методик щодо набуття співацької майстерності; презентація власних надбань з вокальної майстерності, поглиблення інтересу до сучасної вокальної культури, презентація результатів вокальної підготовки (самобутність виконавського стилю, оригінальність художньої інтерпретації вокальних творів).

На цьому етапі застосовані такі форми роботи: практичні індивідуальні заняття, фестивалі-конкурси; сольні концерти, самоорганізаційна навчальна та практична діяльність, психолого-педагогічні тренінги.

З метою вдосконалення процесу самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів, закріплення отриманих знань, набутих умінь і навичок на попередніх етапах, придбання необхідних компетенцій застосовувати методику навчання співу, проведення просвітницької та позакласної роботи в школі, розширення діапазону знань і компетентностей магістрів з вокальної культури, активізації індивідуальної та колективної форм творчості та закріпленню самоорганізаційної компетентності стосовно власного навчального

простору майбутніх викладачів-музикантів, застосуванню визначених педагогічних умов (рис. 2.2) застосовано низку методів: створення Інтернет-презентацій з історії вокального мистецтва і концертної діяльності видатних вокалістів, колективне обговорення вокальних методик; відеозвіти про проходження виробничої; практики представлення на студентських конференціях зразків самостійної наукової творчості (доповіді, самоаналіз, пошук інноваційних методик тощо); захист творчо-виконавських проєктів (тематичні фрагменти занять з вокалу, університетські заходи, самоспроєктовані музичні вечори тощо); презентація власної стильової інтерпретації самостійно вивчених вокальних творів.

Створення власних самоорганізаційних проєктів з вивчення необхідних творів та презентації свого магістерського концерту з указанням часу, витраченого на його підготовку; самостійних елементів під час підготовки; низкою помилок, виправлених самостійно як частиною результату самоорганізації власного навчального простору.

Наприклад, при вивченні арії «Страсть в груди моєї не гасне»... з опери «Гризельда», Дж. Бонончини зі своєї індивідуальної пограми магістрант Ц.В. за своєю ініціативою відвідав заняття двох викладачів з вокалу, проаналізував їхні методичні поради стосовно дихання, артикуляції, дикції, темпові вказівки тощо. Зафіксував час вивчення свого твору напам'ять. Продемонстрував своєму педагогу з вокалу виправлені помилки та критично поставився до їх повного уникнення. Самостійно вивчив партію акомпанементу на фортепіано, засвоїв уміння співати під власний супровід. Після цього створив свій план художньо-емоційного виконання твору та запропонував його педагогу та концертмейстеру. Остаточним результатом стало концертне виконання твору та його критичне обговорення з іншими магістрами.

Незалежні експерти, користуючись розробленим дисертантом

критеріальним апаратом, визначали оцінний бал та додавали до загальної сумарної оцінки кожного учасника експерименту.

Наступним завданням запропоновано обмін самоорганізаційними проектами, їх критичне обговорення й оцінка учасниками експериментальної проектів інших учасників. Рівень досягнень визначався середньою оцінкою з тих, що виставлялась ними та експертами.

Застосування представлених методів забезпечило ціннісне ставлення до світового вокального мистецтва, володіння значним комплексом корисних і функціональних методів володіння голосом; перспективне бачення студентами самоорганізації, здійснення професійного самовдосконалення в опануванні вокальними методиками; обізнаність у вокальній традиції та сучасних вокальних трендах; здатності до самореалізації у професійній вокальній діяльності; передачу власного досвіду зі співацької вправності та самостійно винайденого пісенного репертуару; закріплення інтересу до спілкування з різними вокальними творами, зі слухачами під час їх виконання; зацікавленість у самоорганізації навчального та у майбутньому практичного викладацького простору.

Унаслідок упровадження в процес самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів запропонованої авторської методики відзначено позитивну динаміку з усіх компонентів досліджуваного феномена, що підтверджує ефективність її застосування у педагогічних університетах.

3.3. Перевірка ефективності експериментальної методики

Розробка та організація практичних форм контролю за перебігом дослідження дозволили виконати завдання заключного етапу експериментальної роботи, а саме:

- простежити за ефективністю запропонованої методики самоорганізації навчального простору магістрантів експериментальної групи упродовж усіх етапів формуючого експерименту;
- визначити динаміку результатів її впровадження;
- здійснити порівняльний аналіз зрізів констатувального та формувального етапів експерименту;
- визначити ступінь ефективності цієї методики;
- довести правомірність висунутих припущень.

Діагностика застосування методики самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів, які увійшли до експериментальної групи на заняттях з постановки голосу передбачала впровадження єдиної системи параметрів досліджуваних явищ і критеріїв їхнього оцінювання для наскрізного використання упродовж усієї дослідно-експериментальної роботи. У відповідності з цим, усі зрізи здійснювалися за єдиною схемою. З метою отримання найповнішої та різнобічної інформації щодо дієвості експериментальної методики, робота над аналізом наслідків експерименту проводилась у таких напрямках: окремо для експериментальної та контрольної груп, демонструючи потрібні аспекти результатів дослідження.

Перший напрямок аналізу був спрямований на висвітлення даних щодо результативності застосування методики самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів з постановки голосу в ЕГ.

Таблиця 3.3

Показники самоорганізації навчального простору магістрантів експериментальної групи за традиційною методикою (констатувальний етап експерименту)

Критерії	Констатувальний експеримент					
	Рівні					
	Низький (репродуктивний)		Середній (евристичний)		Високий (креативний)	
	ЕГ (25 студ.)		ЕГ (25 студ.)		ЕГ (25 студ.)	
	Кількість опитаних	%	Кількість опитаних	%	Кількість опитаних	%
Технологічно-	15	60%	7	28%	3	12%

комунікативний						
Мотиваційно-спрямований	16	64%	7	28%	2	8%
Практично-регулятивний	16	64%	8	32%	1	4%
<i>Середній показник у %</i>	62,7%		29,3%		8%	

Грунтуючись на зіставленні вихідних, поетапних та кінцевих результатів, цей аналіз дозволив прослідкувати динаміку використання ресурсів стосовно експериментальної методики (див. табл. 3.3, 3.4).

Таблиця 3.4

Показники самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів експериментальної групи (формувальний експеримент)

Критерії	Формувальний експеримент					
	Рівні					
	Низький (репродуктивний)		Середній (евристичний)		Високий (креативний)	
	ЕГ (25 студ.)		ЕГ (25 студ.)		ЕГ (25 студ.)	
	Кількість опитаних	%	Кількість опитаних	%	Кількість опитаних	%
Технологічно-комунікативний	4	16%	15	60%	6	24%
Мотиваційно-спрямований	2	8%	16	64%	7	28%
Практично-регулятивний	3	12%	15	60%	7	28%
<i>Середній показник у %</i>	12%		61,3%		26,7%	

Так, згідно із отриманими даними за технологічно-комунікативному критерієм оцінки досліджуваного феномена показник високого рівня виріс з 12% на констатувальному етапі експерименту до 24% – на формувальному, середній – відповідно збільшився з 28% до 60%, а низький зменшився – з 60% до 16%. Значно змінилися результати за показниками і мотиваційно-спрямованого критерію. Так, дані щодо результатів стосовно високого рівня зросли з 8% на констатувальному етапі експерименту до 28% - на формувальному. Середній рівень також характеризувався деякими змінами.

Кількість осіб на цьому рівні збільшилось з 28% до 64%, а на низькому рівні, навпаки, показники відповідних критеріїв зменшилися з 64% до 8%. Зазнали істотних змін також і результати за практично-регулятивним критерієм

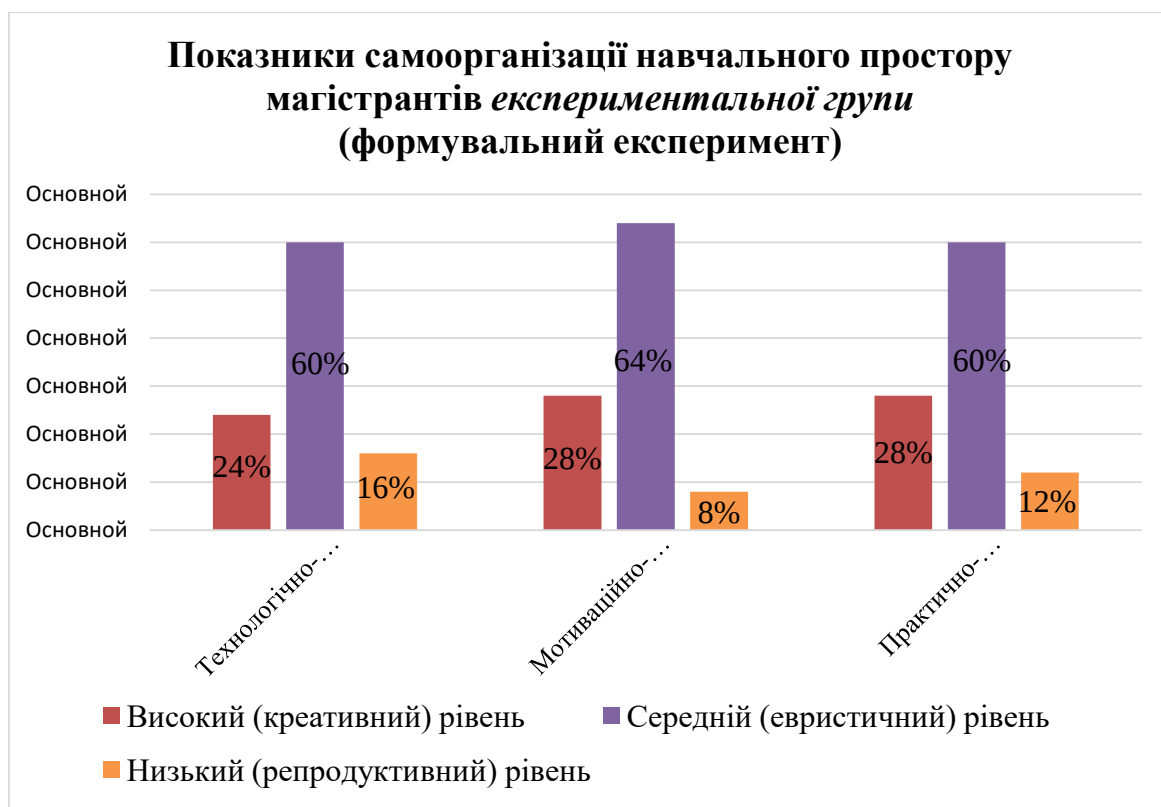


Рис. 3.3. Гістограма показників самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантов експериментальної групи за традиційною методикою (констатувальний експеримент)

оцінки досягнень магістрантів. Зокрема, кількість магістрантів з високим рівнем зростає з 4% до 28% осіб, із середнім – з 32% до 60% осіб, а зі низьким рівнем зменшено показники таким чином – з 64% осіб на констатувальному етапі експерименту до 12% осіб – на формуальному етапі.

Наочно отримані в ході проведеної експериментальної роботи зміни у зазначених показниках відображено на гістограмі (рис. 3.3 та 3.4).

Дані, наведені у таблицях та відображені на гістограмах, свідчать про те, що упродовж навчання за запропонованою методикою в експериментальній групі (ЕГ)



*Рис. 3.4. Гістограма показників самоорганізації навчального простору
майбутніх викладачів-музикантів експериментальної групи
(формуваньний етап експерименту)*

кількість магістрантів із середнім рівнем сформованості означеного феномена за усіма критеріями зросла, а з низьким – значно зменшилася. При цьому саоморганізаційна компетентність стосовно навчального простору частини магістрантів досягла високого рівня.

Другий напрямок аналізу результатів дослідження стосувався висвітлення даних щодо застосування у контрольній групі на заняттях з постановки голосу традиційної методики під час проведення формувального етапу експерименту. На основі розроблених критеріїв була застосована така ж сама методика зрізів, яка використовувалася і на констатувальному етапі експерименту. Слід зазначити, що за цим напрямком аналізу результатів дослідження кардинальних змін не відбулося (див. табл. 3.5 та 3.6).

За всіма критеріями оцінки досягнень магістрантів відбулись зміни (відповідні показники) у бік покращення. Проте, отримані дані відобразили не такий успішний результат тієї навчальної роботи, що була проведена викладачами із майбутніми викладачами-музикантами педуніверситетів стосовно самоорганізації їхнього навчального простору, у тому числі із удосконалення співацького голосу за традиційною методикою. Наслідки досягнень за авторською методикою в експериментальній групі були значно вищими.

Таблиця 3.5.

**Показники самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів *контрольної групи* за традиційною методикою
(констатувальний етап експеримент)**

Критерії	Констатувальний етап експерименту					
	Рівні					
	Низький (репродуктивний)		Середній (евристичний)		Високий (креативний)	
	КГ (25 осіб)		КГ (25 осіб)		КГ (25 осіб)	
	Кількість опитаних	%	Кількість опитаних	%	Кількість опитаних	%
<i>Технологічно-комунікативний</i>	15	60%	7	28%	3	12%
<i>Мотиваційно-спрямований</i>	16	64%	7	28%	2	8%
<i>Практично-регулятивний</i>	16	64%	8	32%	1	4%
<i>Середній показник у %</i>	62,7%		29,3%		8%	

Для наочності відобразимо отримані у ході експериментальної роботи зміни зазначених показниках на гістограмі (рис. 3.5 та 3.6).

Таблиця 3.6.

Показники самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів контрольної групи за традиційною методикою (формульальний етап експерименту)

Критерії	Формульальний експеримент					
	Рівні					
	Низький (репродуктивний)		Середній (евристичний)		Високий (креативний)	
	КГ (25 осіб)		КГ (25 осіб)		КГ (25 осіб)	
	Кількість опитаних	%	Кількість опитаних	%	Кількість опитаних	%
Технологічно-комунікативний	11	44%	10	40%	4	16%
Мотиваційно-спрямований	10	40%	11	44%	4	16%
Практично-регулятивний	12	48%	11	44%	2	8%
Середній показник у %	44%		42,7%		13,3%	

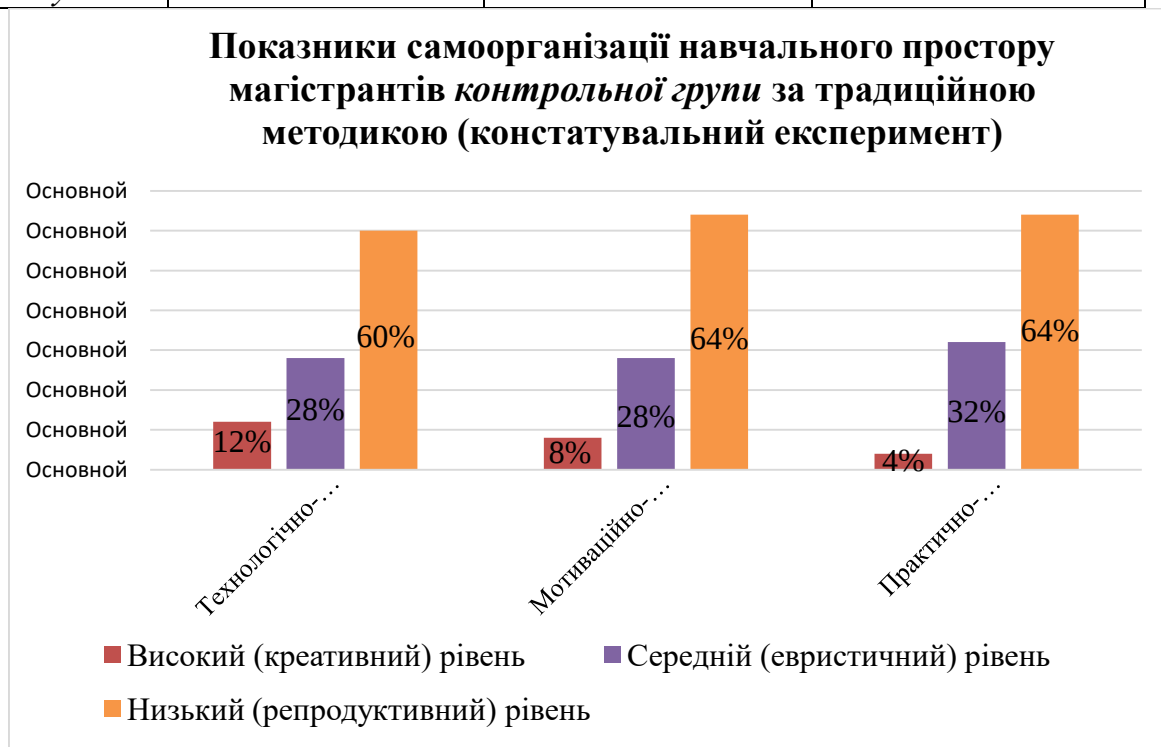
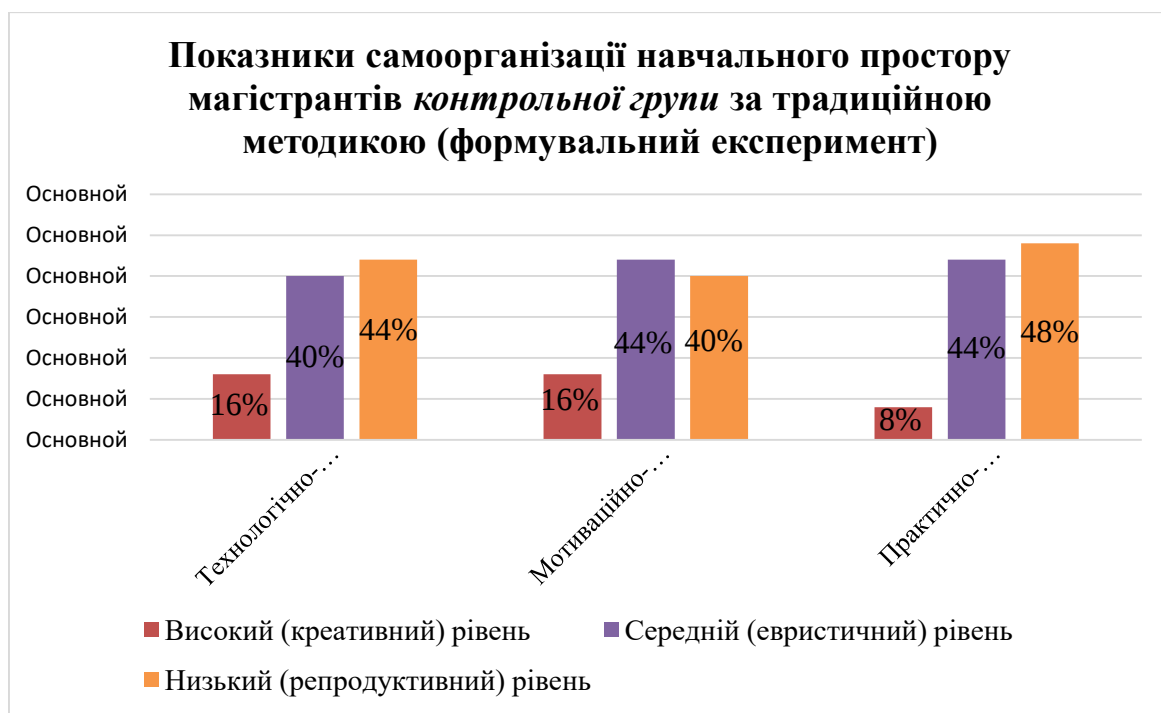


Рис. 3.5. Гістограма показників самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів контрольної групи за традиційною методикою (констатувальний етап експерименту)



*Рис. 3.6. Гістограма показників самоорганізації навчального простору
майбутніх викладачів-музикантів контрольної групи за традиційною
методикою (формульальний етап експерименту)*

Для того, щоб порівняти якісні показники результатів навчання магістрантів експериментальної та контрольної груп зі самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів за традиційною та авторською представленою методикою, ми зробили зведену таблицю 3.7. (див. табл. 3.7). Вона наочно демонструє істотні зміни усіх показників самоорганізації навчального простору магістрантів педагогічних університетів України, які для ефективного свого становлення цілеспрямовано застосовували встановлені принципи, дотримувались відповідних педагогічних умов.

Для того, щоб наведена нище таблиця красномовніше свідчила про перевагу застосування представленої авторської методики під час самоорганізації навчального простору магістрантів вищих закладів педагогічної освіти, показники обох груп експериментального дослідження (ЕГ і КГ), які були отримані нами у ході

констатувального і формувального етапів експерименту, ми помістили у кругові діаграми (див. рис. 3.7, 3.8 та 3.9). Саме вони виразно підтвердили результативність

Таблиця 3.7

Зведена таблиця результатів формувального етапу експерименту зі самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів після впровадження представленої авторської методики

Критерії	Формувальний етап експерименту											
	Рівні											
	Високий (креативний)				Середній (евристичний)				Низький (репродуктивний)			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	Ос.	%	Ос.	%	Ос.	%	Ос.	%	Ос.	%	Ос.	%
Технологічно-комунікативний	6	24	4	16	15	60	10	40	4	16	11	44
Мотиваційно-спрямований	7	28	4	16	16	64	11	44	2	8	10	40
Практично-регулятивний	7	28	2	8	15	60	11	44	3	12	12	48
<i>Середній показник у %</i>	26,7%		13,3%		61,3%		42,7%		12%		44%	

запропонованої авторської методики майбутніх викладачів-музикантів. Зокрема, на цих діаграмах чітко видно, що в експериментальній групі значно зросли показники середнього (з 29,3% осіб до 61,3% осіб) та високого рівнів (з 8% до 26,7%). Зауважимо, що показники низького рівня істотно зменшились (з 62,7% осіб до 12% осіб). У контрольній групі показники середнього та високого рівнів також зросли, але значно менше, ніж в експериментальній групі, а показник низького рівня залишався великим.

Представимо порівняльні діаграми результатів самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів контрольної та

експериментальної груп на формувальному та констатувальному етапах експерименту.



*Рис. 3.7. Діаграма показників самоорганізації навчального простору
майбутніх викладачів-музикантів експериментальної групи
(формувальний етап експерименту)*



*Рис. 3.8. Діаграма показників самоорганізації навчального простору
майбутніх викладачів-музикантів контрольної групи за традиційною методикою
(формувальний етап експерименту)*

Вихідний рівень самоорганізації навчального простору магістрантів контрольної та експериментальної групи (констатувальний експеримент)

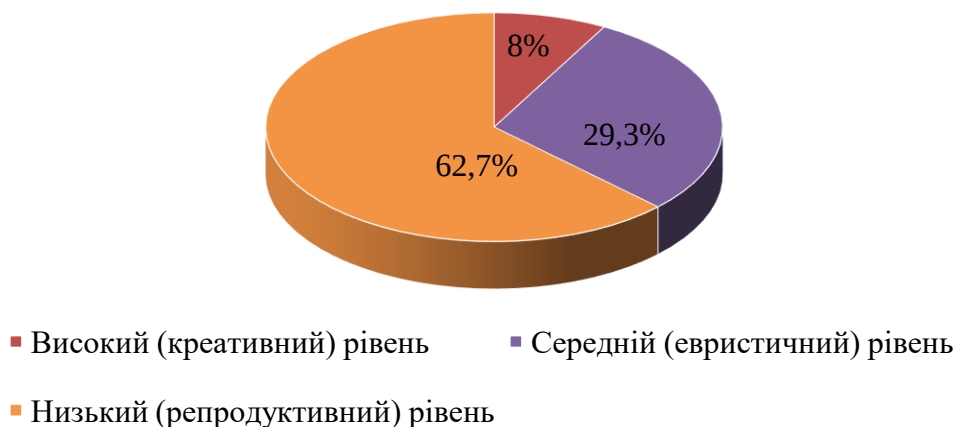


Рис. 3.9. Діаграма вихідного рівня самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів контрольної та експериментальної груп (констатувальний етап експерименту)

У зв'язку з тим, що точність оцінювання результатів, отриманих унаслідок запровадження запропонованої авторської методики самоорганізації магістрантів педагогічних університетів України, у кількісних вимірах має дещо відносний характер і приблизно на 1/5 визначається випадковими помилками, то для обчислення вірогідніших даних експерименту було застосовано методи математичної статистики, які передбачали максимальне уникнення похибок в отриманні кількісних результатів.

Для з'ясування репрезентативності отриманих показників в результаті проведення формувального експерименту було застосовано їхню обробку статистичними методами [17] за допомогою такого алгоритму:

Сформульовано статистичні гіпотези.

Перша гіпотеза (H_0): кількість магістрантів, які набрали 40 і більше відсотків (досягли середнього та високого рівня) в ЕГ не більше ніж у КГ;

Друга гіпотеза (H_1): кількість магістрантів, які набрали 40% і більше в ЕГ, тобто більше ніж у КГ.

1. Здійснено перевірку істинності сформульованих гіпотез за допомогою статистичного критерію узгодження Р. Фішера (φ) (табл. 3.8).

Таблиця 3.8.

Таблиця статистичного критерію узгодження Р. Фішера

Критерії	Високий (креативний) рівень				Низький (репродуктивний) рівень				Критерій φ (за Р. Фішером)
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		
	кільк. осіб.	%	кільк. осіб	%	кільк. осіб	%	кільк. осіб	%	
Технологічно- комунікативний	4	26,7	6	60	11	73,3	4	40	1,68
Мотиваційно- спрямований	4	25	7	77,8	12	75	2	22,2	2,671
Практично- регулятивний	2	14,3	7	70	12	85,7	3	30	2,913

Застосування цього критерію дозволило оцінити ймовірність відмінностей між двома вибірками, у яких зафіксовано ефект впливу розробленої методики за віссю значимості (рис. 3.10).

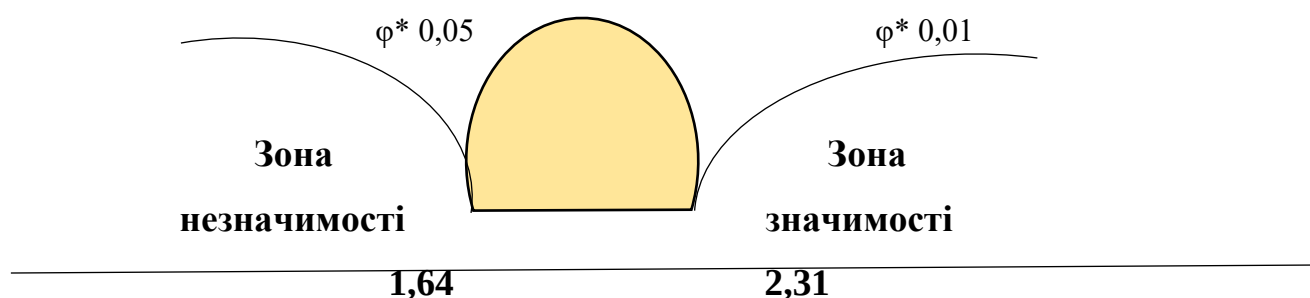


Рис. 3.10. Вісь значимості критерію Р. Фішера

За допомогою критерію Р. Фішера показники успішності самоорганізації навчальноо простору за авторською методикою ми виразили кількісно й у відсотках, а за допомогою таблиці 3.8 визначили φ_1 та φ_2 , відповідно – 2,913 і 1,68.

Емпіричне значення φ_{emp} ми вираховували за формулою:

$$\varphi_{emp} = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

Де φ_1 – значення, відповідне більшому відсотковому показнику;

φ_2 – значення, відповідне меншому відсотковому показнику;

n_1 – кількість спостережень у ЕГ;

n_2 – кількість спостережень у КГ.

У нашому випадку:

$$\varphi_{emp} = (2,913 - 1,68) \sqrt{\frac{25 \cdot 25}{25 + 25}} = 4,359$$

Порівняння φ табличного та φ експериментального показує, що φ табличне $<$ φ експериментального, а це означає, що φ лежить поза інтервалом прийняття нуль-гіпотези.

Таким чином, порівняльний аналіз результатів експерименту за визначеними критеріями самоорганізації навчального простору магістрантів педагогічних університетів України, висвітлив значно вищі результати майбутніх викладачів-музикантів експериментальної групи у порівнянні із досягненнями респондентів контрольної групи та у такий спосіб засвідчив перевагу запропонованої авторської експериментальної методики над традиційною. Це, зокрема, виявилось у зростанні якості та практичній застосовуваності самоорганізаційної компетентності майбутніх фахівців та їхньої загальної музичної компетентності в цілому.

Магістранти, котрі працювали за експериментальною методикою, усі необхідні теоретичні знання набували систематизовано й планомірно. У навчальний процес за експериментальною методикою, крім

загальнотеоретичного матеріалу, котрий був пов'язаний із засвоєнням їхньої змістовної складової, були включені також і навички та вміння, що спиралися на основні принципи вокальної техніки. Використання застосовуваних оригінальних методів для засвоєння навчального матеріалу дозволяло істотно заощаджувати час індивідуальних занять з оволодіння співацької майстерності. Завдяки цьому магістранти експериментальної групи вже з перших зустрічей з викладачем мали змогу формувати нові, більш складніші навички і вміння, працюючи над вправами, вокалізами та запропонованим наставником репертуаром.

На відміну від контрольної, в експериментальній групі магістранти засвоїли необхідну програму у більш стислі терміни, завдяки виробленню в них умінь критично мислити, планувати свій час та можливості, ставити досжня цілі, знаходити причини виникнення суперечностей у самоорганізації власного навчального простору та знаходити шляхи їх подолання. Це дозволило сформувати специфічну здатність адекватного розуміння невербальної інформації у процесі навчання з розвитку співацького голосу, підвищити професійну компетентність через усвідомлення впливу нових методів щодо вокального навчання в Україні, вирішення технічних завдань, виходячи з позицій активізації самостійності як фахового надбання. Все це, зрештою, дозволило пройти на заняттях з постановки голосу додаткові твори та розширити власний репертуар.

У той час як магістранти, котрі навчалися за традиційною методикою, встигли засвоїти лише твори запропоновані програмою. Магістранти ж експериментальної групи суттєво розвинули свої само організаційні компетентності, вміння і навички, оволоділи ширшим вокальним репертуаром. Тобто, формування нових компетентностей стосовно самоорганізації власного навчального простору через опанування низкою відповідних фахових дій для досліджуваних респондентів стало необхідною «школою» професійного зростання. Під час виконання традиційної вузівської програми, магістранти, засвоюючи комунікативну «мову», яка

застосовувалася на всіх стадіях вокальної роботи на заняттях у класі (в ілюстративних діях, вокальних вправах, корекції виконавських умінь, у вокалізах, творах для співу тощо) та опановуючи мистецтвом самоконтролю, вдосконалювали власну професійну грамотність, що в свою чергу надавало їм більшої впевненості у власних результатах самоорганізації, переконаності в необхідності удосконалення та збагачення своїх навчальних можливостей. В умовах експериментальної методики бажання аналізувати, критично оцінювати власні плани та мету діяльності набули форм творчого пошуку, спрямованого на відкриття нових можливостей для вирішення завдань зі впевненості кожного майбутнього викладача-музиканта у власній самостійності під час навчання у педагогічних університетах України. Згодом це позначилося на високому рівні сформованості низки фахових компетентностей у магістрів експериментальної групи, необхідних умінь і навичок.

Швидкість результативного виконання, тривалість закріплення отриманих компетентностей, стабільність трансльованих рефлексів магістрантів у експериментальній групі, їх вільніша орієнтація у навчальному матеріалі в нових умовах вищих освітніх закладів України, особливо це стосується іноземних студентів (китайських) довели значну перевагу орієнтації у навчальних проблемах та спілкуванні магістрантів і педагогів у підготовці порівняно із досягненнями магістрантів контрольної групи, яка навчалась в умовах застосування традиційних методик.

Отже, узагальнюючи результати нашої експериментальної роботи, можна зробити висновок про те, що відбулось виявлення вагомих переваг у самоорганізації навчального простору магістрантів, майбутніх викладачів-музикантів експериментальної групи, які отримують освіту в педагогічних університетах України, доведення достовірності отриманих результатів призвів до формування низки сталих фахових самоорганізаційних компетентностей, співацьких умінь і навичок та набув свідомого характеру, де звучання власного голосу на кожному кроці осмислювалося та контролювалося. Застосування

методів математичної статистики забезпечили вірогідність отриманих експериментальних даних і можливість їх перенесення на загальну сукупність.

Висновки до третього розділу

У результаті проведеної експериментальної роботи можна зробити наступні висновки.

1. Під час експерименту було проведено діагностику стану проблеми самоорганізації навчального простору майбутніми викладачами-музикантами (констатувальний етап дослідження) двома засобами: по-перше, під час анкетування та по-друге, айд час проведення психологічного тесту Р. Кеттелла.

Анкетування дозволило виявити основні напрями розгортання елементів самоорганізації навчального простору майбутнього викладача-музиканта. Ними виявились такі напрями: виявлення власних самоорганізаційних умінь, які спрямовані на удосконалення якості фахових компетентностей магістрантів; із дослідження стало зрозумілим, що загалом 65% респондентів потребують безпосередньої або опосередкованої педагогічної допомоги або підтримки у навчанні, що наводить на думку про доцільність включення у методику фахової підготовки застосування різних засобів та форм педагогічного впливу щодо самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів; виявлено, що освітня взаємодія із педагогом має навчальний та удосконалюючий ефект для отримання теоретичних знань та одержання необхідних практичних фахових умінь і навичок. Відсутність необхідної спроможності у плануванні, постановці цілей магістрами самостійно спрямували подальший хід експериментальної роботи.

Було виявлено, що майбутнім фахівцям не вистачає знань з психології, особливо знань з причин та змісту різних видів поведінки дорослих, включаючи власну поведінку у фаховій діяльності, а також знань і умінь з педагогічної практики.

2. Підсумовуючи експериментальні дані, 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, що вивчені під керівництвом педагога, та окрему діяльність стосовно розкриття відповідного професійного потенціалу власної особистості, який передбачає необхідну мотивацію до самоорганізації, 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 набуття компетентностей самостійно організовувати власний навчальний простір.

3. У результаті діагностичних заходів було виявлено, що на високому рівні самоорганізаційних компетентностей щодо організації власного навчального простору опинилось 23 % респондентів контрольної групи (КГ) та 22 % респондентів експериментальної групи (ЕГ); більшість респондентів продемонстрували середній рівень самоорганізаційних умінь: у 41 % осіб КГ та 39 % осіб – ЕГ; на низькому рівні зафіксовано результати 36 % в КГ та 39 % осіб ЕГ.

Отримані дані свідчать про, на жаль, несвідоме ставлення респондентів до самоорганізації власного навчального простору, про відсутність необхідної мотивації до можливої самоактуалізації в межах освітньої та самостійної практичної фахової діяльності на належному рівні. Виявлено, що п'ята частина респондентів все ж такі усвідомлює необхідність та можливість вияву власних самоорганізаційних компетентностей для набуття доцільної вправності у навчанні, у тому числі, вокальному. Можна припустити, що самоорганізація навчального простору магістранта відбувається скоріше стихійно, ніж цілеспрямовано. У межах навчального процесу необхідно створити відповідні умови для усвідомленої та цілеспрямованої мотивації щодо самоорганізації майбутнього фахівця.

4. Аналіз кількісних показників якості здобутих результатів показав, що в обох груп магістрантів (українській та китайській) якісні характеристики майже однакові. Це означає, що магістри загалом схожі за своїми психологічними якостями і можна застосовувати одну методику щодо самоорганізації навчального простору для обох національних груп. Нагадаємо, що у процесі вдосконалення самоорганізації має значення обов'язковий прояв інтелектуально-емоційних якостей, які визначені нами, тому застосований тест виявив необхідну наявність тих якостей, які втручатимуться у процес самоорганізації на шляху до вільної самоактуалізації кожного студента.

5. В ході формувального етапу експерименту було запроваджено низку контрольних завдань, перевірочних робіт (письмових та усних), виконавських заходів, анкетувань, творчих розробок, проектів тощо, за результатами яких виявлено рівні успішності стосовно самоорганізації навчального простору магістрів.

Упродовж формувальних заходів було застосовано низку основних формотворчих методів, а саме: на першому етапі доцільними виявились методи *активного прослуховування* музичних творів різних музичних культур, стилів у виконанні співаків з різною вокальною школою, що збагатило співацький досвід, та виявило шкідливі для власного вокального саморозвитку негативні впливи; *метод візуалізації*, який дозволив спостерігати за специфічно вокальними рухами м'язів обличчя, діями співака як артиста (особливість китайського навчання вокалу); *метод художньо-понятійної музичної інтерактивної взаємодії*, що навчає розуміти специфічну традиційну манеру співу кожної окремої нації; а також створення індивідуальних репертуарних списків вокальної музики; письмове нотування необхідних історичних відомостей; пропедевтичне ознайомлення з вокальною спадщиною різних культур засобом перегляду спеціальних Інтернет-програм з конкурсів, фестивалів; складання словників термінів, теоретичних понять з психологічної та педагогічної

теорії, методики вокальної підготовки.

На другому етапі було застосовано наступні методи – створення електронного накопичувача концертних виступів видатних вокалістів світу; урізноманітнення та ускладнення власного вокального репертуару (навчального та концертного); накопичення пісенного репертуару з числа найкращих зразків національної музичної культури (української та китайської вокальної музики), планування самоорганізаційних заходів з виробничої практики; самостійна розробка фрагментів власних музично-творчих проєктів; аналіз різних методик викладання вокалу, навчальної самоорганізації з фіксованим самоаналізом вдалих і помилкових фрагментів тощо.

Застосування представлених методів сприяло надійності вмотивованості щодо самоорганізації власного навчального простору; підвищенню рівня обізнаності магістрантів у термінології та основних поняттях психологічної і педагогічної теорії, мистецтвознавства, вокальної методики; набуттю необхідних співацьких компетентностей; розвитку вмінь спілкування засобами музичного мистецтва з колегами та слухацькою аудиторією; прояву креативності у підборі музичного матеріалу до лекцій-концертів; появі інтересу до самостійного пошуку форм навчальної діяльності.

На третьому етапі було застосовано наступні методи – створення Інтернет-презентацій з історії вокального мистецтва і концертної діяльності видатних вокалістів, колективне обговорення вокальних методик; відеозвіти про проходження виробничої; практики представлення на студентських конференціях зразків самостійної наукової творчості (доповіді, самоаналіз, створення портфоліо, пошук інноваційних методик тощо); захист творчо-виконавських проєктів (тематичні фрагменти занять з вокалу, університетські заходи, самоспроєктовані музичні вечори тощо); презентація власної стильової інтерпретації самостійно вивчених вокальних творів.

Застосування представлених методів у комплексі забезпечило ціннісне ставлення до світового вокального мистецтва, володіння значним комплексом корисних і функціональних методів та прийомів володіння своїм голосом як інструментом професійної діяльності; перспективне бачення магістрантами процесу самоорганізації свого навчання, здійснення професійного самовдосконалення в опануванні вокальними методиками; обізнаність у вокальній традиції та сучасних вокальних трендах; здатності до самореалізації у професійній вокальній діяльності; передачу власного досвіду зі співацької вправності та самостійно винайденого пісенного репертуару; зацікавленість у самоорганізації навчального та у майбутньому практичного викладацького простору.

Результати формувальної роботи виявили такі кількісні показники, які відобразили якісні зміни у самоорганізаційних компетентностях майбутніх викладачів-музикантів: в експериментальній групі значно зросли показники середнього (з 29,3% осіб до 61,3% осіб) та високого рівнів (з 8% осіб до 26,7% осіб). Зауважимо, що показники низького рівня істотно зменшились (з 62,7% осіб до 12% осіб). У контрольній групі показники середнього та високого рівнів зросли значно менше, ніж в експериментальній групі, а показник низького рівня залишався великим.

За допомогою критерію Р. Фішера показники успішності самоорганізації навчальноо простору за авторською методикою ми виразили кількісно й у відсотках та визначили φ_1 та φ_2 , відповідно – 2,913 і 1,68.

Порівняння φ табличного та φ експериментального показує, що φ табличне $<$ φ експериментального, а це означає, що φ лежить поза інтервалом прийняття нуль-гіпотези.

Таким чином, порівняльний аналіз результатів експерименту за визначеними критеріями самоорганізації навчального простору магістрантів педагогічних університетів України, висвітлив значно вищі результати майбутніх викладачів-музикантів експериментальної групи у порівнянні із досягненнями респондентів контрольної групи та у такий спосіб засвідчив

перевагу запропонованої авторської експериментальної методики над традиційною. Це, зокрема, виявилось у зростанні якості та практичній застосовуваності самоорганізаційної компетентності майбутніх фахівців та їхньої загальної музичної компетентності в цілому.

Література до третього розділу

1. Антонюк В. Г. Вокальна педагогіка (сольний спів): підручник / В.Г. Антонюк. – К.: ЗАТ «Віпол», 2007. – 174 с.
2. Антонюк В. Г. Постановка голосу: навч. посібник для вищих муз. навч. закл. / В.Г. Антонюк. – К. : Українська ідея, 2000. – 68 с.
3. Антонюк В. Г. Формування української вокальної школи: історико-культурний аспект : дослідницька праця / Валентина Геніївна Антонюк. – К.: Українська ідея, 1999 – 24с.
4. Антонюк В.Г. Традиції української вокальної школи. Микола Кондратюк : наукове дослідження / Валентина Геніївна Антонюк – К.: Українська ідея, 1998 . – 148 с.
5. Барсова Ю. А. Практические советы обучающимся пению /Ю.А. Барсова. – Л.: Музыка, 1968. – 190 с.
6. Вокальная школа [Электронный ресурс] // Мир итальянской оперы. – Режим доступа: <http://www.fedorov.ws/index.html>.
7. Гриб В.П. Постановка голосу : метод. рек., поради та вправи для практ. занять / В.П. Гриб : Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. Інститут соціальних наук. Кафедра культурології. – Луцьк: Редакційно-видавничий відділ «Вежа» Волинського держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2001. – 26 с.
8. Гуо Хен Цей. Молодежь. Психическое самосовершенствование. – С.: Психология, 2000. – 449 с.
9. Иванов А. Об искусстве пения / А.Иванов. – М.: Профиздат, 1963 – 102 с.
10. Иванов В.Ф. Співацька школа в Україні Х-ХVII ст. / Володимир Федорович Іванов.– К.: Вища школа, 1992. – 247 с.
11. Иванов В.Ф. Співацька освіта в Україні ХVIII ст. / Володимир Федорович Іванов. – К.: Муз. Україна, 1997 – 289 с.
12. Манжонс Людмила. Методика постановки голоса / Л. Манжонс. – Славянск: Печатный двор, 2003. – Ч.2. – 116 с.: с ил., ноты.

13. Микиша М.В. Практичні основи вокального мистецтва / Михайло Венедиктович Микиша / літ. виклад М. Головащенко. – К.: Муз. Україна, 1971. – 90 с.
14. Морозов В. Вокальный слух и голос / В. Морозов. – М.: Музыка, 1965. – 240 с.
15. Менабени А.Г. Методика обучения сольному пению /А. Г. Менабени. – М. : Просвещение, 1987. – 230 с.
16. Николенко Д.Ф. Умения и навыки / Психология: учебн. для пед. вузов / Д. Ф. Николенко // Под ред. Г.С. Костюка.– К.: Рад. шк., 1968.– 571 с.– С. 433-452.
17. Основы математической статистики: учеб. пособие для ин-тов физ. культ. / Под ред. В.С. Иванова. – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 176 с.
18. Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. вузов и пед. колледж. / [под ред. П.И. Пидкасистого]. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 640 с., С. 510 – 516.
19. Стахевич А. Теоретические основы процесса постановки голоса в вокальной педагогике / А. Стахевич. – Сумы, 1990. – 44 с.
20. Тимохин В. Выдающиеся итальянские певцы – М., 1962 – С.73-74.
21. Чен Дин. Аналіз музичних інтересів сучасних студентів України та Китаю / Дін Чен // Актуальні проблеми музичної педагогіки і виконавського мистецтва : наук.-практ. семінар (10-11 квітня 2011 р.). – Ялта: РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», 2011. – С. 6.
22. Цюй Сяо Юй. Синтез музики 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: матеріали II Міжнародної наукової конференції (28-30 вересня 2010 р.). – Суми: Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2010. – 220 с. – С. – 200 – 201.

23. 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.

24. Юцевич Ю.Є. Теорія і методика розвитку співацького голосу : навч.-метод. посібн. для викладачів і студентів мистецьких навчальних закладів, учителів шкіл різного типу / Юрій Євгенович Юцевич; ін-т змісту і методу навчання. – К., 1998. – 158 с.

25. Юцевич Ю.Є. Музика. Словник-довідник / Ю. Є. Юцевич. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 352 с. 77 нотних прикладів та малюнків.

26. Husson R. La voix chantée. Paris, 1960.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення та нове розв'язання проблеми самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів, що знайшло відображення у теоретичному обґрунтуванні авторської методики самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів у системі педагогічної освіти в університетах України, розробці та впровадженні її експериментальним шляхом у практику. Результати проведеного дослідження та розв'язання поставлених завдань дали підстави для таких **висновків**:

1. Аналіз наукових робіт з проблеми самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів дозволив виокремити теоретичні положення, що стали методологічним підґрунтям нашого дослідження.

Розроблені в науці положення щодо сутності понять «самоорганізація», «навчальний простір», «самоорганізація навчального простору» акумульовано в дисертації у провідних *підходах*: *компетентнісному* та *технологічному*. Основними елементами навчального простору майбутнього викладача-музиканта слід вважати навчальний, навчально-виробничий і соціально-виховний.

Враховуючи специфічні властивості музично-педагогічної освіти, запропоновано власне розуміння досліджуваного феномена. **«Самоорганізація навчального простору»** – це суб'єктна категорія, – *свідома організація особистістю власного навчального простору відносно формування фахових компетентностей стосовно самостійного визначення освітньої мети, розв'язання відповідних задач, планування та проектування практичних рішень, їх реалізації, аналізу досягнень та помилок, контролю та удосконаленню набуття навчального та самостійного досвіду, «самоорганізація навчального простору майбутнього викладача-музиканта»* – *свідома організація особистістю майбутнього викладача-музиканта власного навчального простору відносно становлення та*

вдосконалення фахових компетентностей зі самостійного визначення освітньої мети, розв'язання музично-педагогічних задач, планування до проектування творчих практичних рішень та їх реалізація, аналіз досягнень і помилок, контроль за успішністю набуття навчального та самостійного професійного й музично-просвітницького досвіду під час вокальної підготовки в освітніх умовах педагогічних університетів України.

2. Визначено, що специфіка змісту вокальної підготовки висуває особливі вимоги до технічних навичок майбутнього викладача-музиканта з метою забезпечення ефективного вирішення завдань самоорганізації власного навчального простору, тому важливою передумовою фахового становлення є самостійна його організація майбутнім викладачем-музикантом. Поєднання функціональних та особистісних елементів розкрило доцільність єдності цільового, особистісного та рефлексивного комплексів самоорганізації.

Стійкі базові зв'язки між основними структурними складниками за умов взаємодії всіх учасників педагогічного процесу, відображають зміст виокремлених **компонентів:** *мотиваційно-організаційного, комунікативного емоційно-гностичного та проектувально-конструктивного,* які були актуальними на кожному етапі педагогічного експерименту, з домінуванням певної групи функціональних елементів і залежать від попередньої підготовки майбутніх фахівців у системі вищої музично-педагогічної освіти, поставлених ними цілей і завдань.

У процесі дослідно-експериментальної роботи застосовано розроблені *критерії (мотиваційно-спрямований, технологічно-комунікативний та практично-результативний)* з їх показниками для оцінки успішності самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів, що складають взаємопов'язану єдність та сукупно забезпечили визначення доцільності застосованих методів та розподілення учасників експерименту за встановленими рівнями.

3. Становлення самоорганізації навчального простору магістрантів (у т. ч. китайських) у педагогічному університеті, їх адаптація забезпечувалися системою умінь самоорганізації, які в процесі професійної музично-педагогічної підготовки трансформувалися в уміння майбутньої фахової самостійної діяльності: організаційні, інформаційні, інтелектуальні, викладацькі та вокально-виконавські.

Визначено, що специфіка самоорганізації навчального простору китайських магістрантів проявляється у свідомому плануванні; раціональному використанні свого часу для навчання; самостійному набутті та застосуванні знань з різних джерел для вирішення практичних завдань; удосконаленні способів мисленнєвої діяльності; самоконтролі та самооцінюванні діяльності з урахуванням попередньої підготовки та етнопсихологічних особливостей майбутніх викладачів-музикантів.

Спираючись на компетентнісний і технологічний наукові підходи, розроблено і обґрунтовано організаційно-методичну *модель* самоорганізації навчального простору майбутніх педагогів-музикантів, яка включає мету й результат, *принципи* (цілісності і системності, синергетизму, науковості, творчої активності, рефлексійності, культуровідповідності), форми, методи, засоби, функціональні компоненти самоорганізації навчального простору, а також *педагогічні умови*, що забезпечили досягнення поставленої мети. Запропоновані *педагогічні умови* (рисунок 1) сприяли ефективному здійсненню самоорганізації та досягненню поставленої мети.

4. Необхідність упровадження організаційно-методичної моделі самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів у педагогічних університетах України зумовлено отриманими результатами діагностичного етапу експерименту. Наявність значної кількості майбутніх викладачів-музикантів на низькому та середньому рівнях самоорганізації їх навчального простору зумовило необхідність пошуку шляхів її удосконалення в процесі вокального навчання. З урахуванням змісту структурних компонентів самоорганізації навчального простору майбутніх

викладачів-музикантів, визначено *етапи* цього процесу: *підготовчий, навчально-реалізаційний та самопрезентативний*. Ефективність поетапної методики забезпечувалась поглибленням і ускладненням усіх експериментальних навчальних дій (з теорії та практики).

Найрезультативнішим виявився другий етап, на третьому – розкрилась перспектива успішної реалізації на практиці навчальної самоорганізаційної компетентності майбутніх фахівців.

З урахуванням наукової спрямованості даного дослідження, визначено основні складники вокальної методики: емпіричний (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний) метод; концентричний метод; фонетичний (лінгвістичний) метод; метод внутрішнього інтонування; метод порівняльного аналізу; метод вокально-слухового контролю; метод візуального контролю; вербально-асоціативний метод.

5. Зафіксовані результати експерименту внаслідок упровадження запропонованої авторської методики самоорганізації навчального простору майбутніх викладачів-музикантів дозволили відзначити позитивну динаміку з усіх компонентів досліджуваного феномена, що підтверджує ефективність її застосування у педагогічних університетах України та сприяє значним якісним змінам самоорганізаційної компетентності фахівців. Значні позитивні зміни відбулись на високому рівні з різницею порівняно з діагностичним етапом у 18,7 %; перспективні результати спостерігались на середньому рівні з різницею у 32 %, значний відсоток учасників ЕГ піднялись з низького та з середнього на середній і високий рівні й склали 50, 7 % осіб.

Дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів обраної проблеми. Сучасні потреби вдосконалення самоорганізації майбутніх викладачів-музикантів уможливають подальші науково-теоретичні та методичні розробки. Отримані результати створюють перспективи побудови моделі самоорганізації не лише навчального простору майбутніх викладачів-музикантів, а й самоорганізації їх практичної діяльності.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета

1. Як Ви оцінюєте сенс самоорганізації як процесу? Необхідне підкресліть: а) прояв власних мотивів; б) навчальна необхідність; зовнішня примусовість.
2. Чи можливо всім магістрантам проявляти однакові компетентності стосовно самоорганізації? _____
3. Чи маєте Ви власне бажання самоорганізовуватись у початковій діяльності?

4. Який досвід самоорганізації Ви маєте? Необхідне підкресліть: а) самостійно виконували навчальні завдання зі шкільного віку; б) любите самостійно ставити собі завдання для подальшого виконання; в) в яких умовах Ви здійснювали самостійні навчальні дії (в школі, ВЗО, дома, у друзів); г) чи подобається Вам демонструвати самостійність в отриманні нових знань.
5. Яка мета Вашого вокального навчання? _____

6. Які фахові уміння можна набути самостійно? _____

7. Які навчальні можливості майбутніх викладачів-музикантів мають умови інтерсуб'єктного навчання у вищій педагогічній школі? _____

8. Які умови самоорганізації власного навчального простору Ви приймаєте як ефективні? Необхідне підкресліть: а) характерні кожному окремому суб'єкту; б) допомога педагогів; в) навчання в групі.
9. Використовуючи власні знання визначте сутність понять «самостійна робота» та «самоорганізація навчання» _____

Дякуємо за відповіді.

Додаток Б

Характерологічна таблиця факторних визначень за тестом Р. Кеттелла

Фактори	ЕГ (китайська)	ЕГ (українська)	Загальна кількість балів	Ранжування факторів
MD «адекватність самооцінки»	<	>		Чим >, тим > себе оцінює
A «замкненість-товарискість»	174	195	369	1
B «інтелект»	(8*8) 126	(8* 9) 110	(8*17) 136	3
C «емоційна нестійкість-емоційна стійкість»	57	99	156	2
E «підкореність-домінантність»	113	200	313	1
F «стриманість-експресивність»	116	131	247	1
G «схильність до почуттєвості-висока нормативність поведінки»	98	95	193	2
H «нерішучість-сміливість»	128	136	264	1
I «жорсткість-почуттєвість»	86	90	176	2
L «довірливість-підозрілість»	116	153	269	1
M «практичність-розвинена уява»	107	114	221	3
N «прямо лінійність-дипломатичність»	105	95	200	1
O «впевненість у собі-тривожність»	83	84	167	2
Q₁ «консерватизм-радикалізм»	112	106	218	3
Q₂ «конформізм-нонконформізм»	109	147	256	1
Q₃ «низький самоконтроль-високий самоконтроль»	89	97	186	2
Q₄ «розслабленість-напруженість»	88	90	178	2

Розподіл магістрів експериментальної та контрольної груп по відповідних рівнях відбувся узгоджено із розробленими нами критеріями, які ми занесли у характерологічну таблицю за визначеними факторами зазначеного тесту Р. Кеттелла. З таблиці видно, які фахові якості українські та китайські магістри ставили самі на перше, друге та третє місце за своїми уявленнями та фаховими компетентнісними ознаками стосовно власних самооцінок.

Додаток В

Зміст принципів навчання в Китаї та Україні
(порівняльна таблиця)

№ п/п	Принципи	Принципи	Зміст	Зміст
	Китай	Україна	Китай	Україна
1	«Інь цай ши цзяо»	Індивідуальний підхід	Врахування здібностей учня	Врахування здібностей учня
2	«Вень гу чжи сін»	Наступності	Не забувати старе, дізаватись нового	Нові знання на основі відомого
3	«Ю бо фань ює»	Науковості	Із значного матеріалу знаходження головного	Аналіз та виокремлення головного
4	«Цзяо сює сян чжан»	Поступовості	Взаємне збагачення (вчителя та учня) у навчанні	Врахування результатів набуття знань
5	«Ці фа ю дао»	Ночності	Не навчати тих, хто не хоче навчатись	Демонстрація візуального змісту

Зеленим кольором відмічено схожі принципи навчання в Китаї та Україні.



Сертифікати за участь у наукових форумах



Сертифікати за участь у науково-практичних конференціях



Сертифікати за участь у науково-практичних конференціях

走向新的辉煌

杨甲涛 词
李炫春 曲

一 笔 一 划 勾 出 幸 福 一 步 一 个 脚 印 带 领 我 们 前 行
一 心 一 意 为 民 着 想 一 腔 热 血 全 心 为 公

我 们 从 你 的 身 上 看 出 来 你 的 信 仰 你 是 为 人 民 你 是 为 国 家
我 们 从 你 的 身 上 看 出 来 你 的 信 仰 你 是 为 人 民 你 是 为 国 家

你 是 为 了 人 民 的 幸 福 生 活 回 首 过 去 展 望 未 来
你 是 为 了 人 民 的 幸 福 生 活 高 举 旗 帜 大 步 往 前

你 的 信 仰 谱 写 了 中 华 民 族 的 自 强
你 的 信 仰 谱 写 了 新 的 篇 章

带 领 我 们 走 向 新 的 辉 煌 新 的 辉 煌
让 我 们 走 向 信 的 辉 煌 新 的 辉 煌

新 的 辉 煌

Ли Сюаньчун. К НОВОЙ СЛАВЕ

秋

秋 叶 飘 落 落 在 谁 心 窝 秋 风 萧

瑟 思 念 在 漂 泊 门 前 的 小 白 桦 已 经 长 大

伴 我 走 过 多 少 春 秋 冬 夏 如 今 我 已 离 开 了 它 离 开 了 我 的

家 窗 外 的 雨 花 飘 飘 洒 洒 让 我 不 禁 想 起 远 方 的 家

三 千 繁 华 一 粒 黄 沙 都 是 我 牵 挂 秋 雁 飞

过 飞 向 那 白 朵 朵 秋 雨 寂 寞 无 声 地 滴

落 无 声 地 滴 落

rit.

【作者简介】

刘青霞，（1996—），女，山东威海人，山东师范大学音乐学院14级在读本科

Лю Цинсия.

ОСЕНЬ

家乡

蒙古民歌风 速度50/60

词曲：白龙飞（呼锡）

云 雾茫 茫科尔沁草 原 是我 心 中
眷恋的家 乡 芦苇轻 拂 金海茫 茫 紫色的莲花 湖
是我的家 乡 我多 么 热恋 你 家乡的草 原
你的 故 事 一直传 扬 我多 么 热恋 你 家乡的亲 人
你的 怀 抱 永远滚 烫 我多 么 热恋 你
家乡的草 原 你的 故 事 一直传 扬 我多 么 热恋 你
家乡的亲 人 你的 怀 抱 永远滚 烫 你的 怀 抱
自由延长
永远滚 烫

本曲谱上传于 中国曲谱网

Бай Лонфей. РОДНОЙ ГОРОД

枫叶

词: 济南秋天
曲: 文林

充满激情

我们 走进枫林 走进片片枫叶 看着秋
走进枫林 落在身上枫叶 化作流

风中飘飘的枫叶 随着风儿飘荡 落 在
金怀恋在我心中 枫林里 记忆 枫 林

碧波荡漾的湖面 我们枫叶留下了美丽

Вен Лин. КЛЕНОВЫЙ ЛИСТ

祖 国

(独唱或齐唱)

沙 洪 词
久 鸣 曲

中速

从

北 国 雪 原， 到 南 疆 柳 林； 从

世 界 屋 脊， 到 东 海 之 滨。

中速

祖 国 啊， 祖 国 啊， 我 们 伟 大 的 母 亲， 我 们

稍快

伟 大 的 母 亲。 您 挺 起 广 阔 的 胸 膛，

哺 育 着 中 华 子 孙； 您 高 举 社 会 主 义 红 旗， 向 着

稍慢

现 代 化 进 军。 啊 啊！ 亲 爱 的

中速

祖 国， 亲 爱 的 祖 国， 为 了 您 的 富 强， 我 们

V

愿 献 出 壮 丽 青 春， 为 了 您 的 富 强，

渐慢

我 们 愿 献 出 壮 丽 青 春。

Дю Мин.

РОДИНА

梅 花*

(男声独唱)

储师竹 词曲



梅 花! 你的品格多高,你的骨格多傲,
你的容貌多娇。除非青竹,谁配与你结同心
之好! 我将栽你到青竹的园里,
永远地陪伴你,雪魄冰姿是我们的性格,冷艳孤香
是我们的怀抱,即便有寒风癡狂的叫号,严霜惨暴
的凌虐,我们当作成全我们的药石,建设我们的材料。
梅 花 啊! “风霜见劲节,岁寒
知后凋;奋勉努力,任意逍遥。”

Чу Шиджу. ЦВЕТЫ СЛИВЫ

独唱

两地曲

$\text{♩} = 60$

你在北 国， 我在南 疆， 白桦绿 棕， 天各一
 中 我在海 上 金雀银 鸥 心驰神

方， 啊 啊 我的知 音， 我的姑 娘， 当你
 往 啊 啊 我的知 音 我的姑 娘 当你

看见 那 黎明 的星 空， 那是我 注视 着你 温 柔 的目 光 当你
 看见 那 大海 的波 涛 那是我 寂寞 的心 在 为你 歌唱 当你

看 见 那 满 天 的朝 霞， 那是 映 山 的 红 盛 开 在
 看 见 那 飘 来 的流 云 那是我 炽 热 的 爱 在 向 你

我 那 甜 蜜 的 梦 乡 你在 山
 飞 翔 向 你 飞

翔 啊 姑 娘 我的姑 娘 啊 姑 娘 我的姑 娘 当你

看 见 那 飘 来 的流 云 那是我

炽 热 的 爱 在 向 你 飞 翔

Чен Мин. МЕЛОДИЯ ДВОИХ

你的手

男高音独唱

吴善翎词

刘 聪曲

$\text{♩} = 66$

1 12

握 住 你 的 手 我 就 握 住 一 个 春
捧 出 你 的 手 我 就 捧 出 一 腔 爱

15

天 恋 你 那 亲 切 的 眼 神 暖 暖 的 流 母
你 用 赤 子 的 情 怀 回 报 着

18

入 我 心 田 举 起 你 的 手 你 就
亲 的 企 盼 托 起 你 的 手 你 就

21

举 起 一 个 信 念 你 用 一 生 的 心 血 践
托 起 一 个 夙 愿 你 把 报 国 的 壮 志 放

24

行 着 神 圣 的 誓 言 你 的
飞 在 蓝 天 白 云 间 你 的

27

手 绘 出 开 拓 的 蓝 图 你 的
手 挽 起 敬 业 的 工 友 你 的

30

手 谱 写 创 新 的 诗 篇 你 的
手 挽 住 攻 坚 的 伙 伴 你 的

33 手 打造 长空 的 利剑 你的

36 手 编织 雄鹰 的 摇篮

39 6 2. 想 你的手

48 点 燃 生 命 的 光 焰 点 燃 生 命 的

51 光 焰

Лю Цон.

ТВОЯ РУКА

Інші репертуарні твори:

Л. Бетховен «Ніжна любов»,

К. Стеценко «В'ється стежка»,

Укр. нар. пісня «Ой, зійди, зійди»,

Р. Шуман «Слышу ли песен звуки»,

М. Римський-Корсаков «Аріозо Мізгіря» з опери «Снігуронька та інші.

中俄音乐教师教育比较

内容简介

Юй Чженмін. Порівняльний аналіз досліджень з навчання китайських та російських учителів музики

《中俄音乐教师教育比较研究》是在全面、系统地搜集、整理相关史料的基础上，对中俄两国音乐教师教育的发展所进行的全方位考察和深层次思考，因此力求站在客观公正的立场上，采用比较研究的理论和方法，扫描和探寻中俄两国音乐教师教育的发展历程及趋势，在对双方的音乐教师教育思想、教育体制、课程设置及招生就业等多个方面进行横向和纵向比较的基础上，展示出两国音乐教师教育各自的典型特征。其涉及范围之广，在中俄两国音乐教育研究领域、甚至是世界范围内的音乐教育研究中均属首次。

目录

第一章 绪论

一、中国音乐教师教育发展概况

二、俄罗斯音乐教师教育发展概况

三、俄罗斯对中国音乐教师教育的影响

第二章 教育思想与教育体制的比较研究

第一节 教育思想的比较

一、中国音乐教师教育的教育思想

二、俄罗斯音乐教师教育的教育思想

三、中俄音乐教师教育教育思想的比较

第二节 教育体制的比较

一、中国音乐教师教育的教育体制

二、俄罗斯音乐教师教育的教育体制

三、中俄音乐教师教育的教育体制比较

第三章 培养方式与招生就业制度的比较制度

第一节 培养方式的比较

一、中俄音乐教师教育培养方式的共性

二、中俄音乐教师教育培养方式的差异

第二节 招生与就业制度的比较

一、中国高师音乐教育的招生就业制度

二、俄罗斯高师音乐教育的招生就业制度

三、中俄高师音乐教育招生就业制度的比较

第四章 课程体系的比较研究

第一节 中国音乐教师教育课程体系的发展概况

第二节 俄罗斯音乐教师教育课程体系的发展概况

第三节 中俄音乐教师教育课程体系的比较

一、课程设置指导思想的比较

二、课程结构的比较

三、课程设置的比较

第五章 教材建设与教学方法的比较研究

第一节 中俄音乐教师教育教材建设的比较研究

第二节 中俄音乐教师教学方法的比较研究

一、中国音乐教师常用的教学方法

二、俄罗斯音乐教师常用的教学方法

三、对中国音乐教师教育中教学方法训练的反思

第六章 当代中国基础教育音乐课程改革

第一节 中国基础教育音乐课程改革的背景

一、中国基础教育音乐课程改革的国际背景

二、中国基础教育音乐课程改革的时代背景

第二节 当代中国基础教育音乐课程改革的基本理念

一、以音乐审美为核心，培养兴趣爱好

二、面向全体学生，注重个性发展

三、围绕音乐教学，提倡学科综合

四、重视音乐实践，增强创造意识

五、尊重学生个体，实施教学评价

六、弘扬民族音乐，理解多元文化

第三节 中国基础教育音乐课程改革对音乐教师教育的诉求

- 一、优化课程结构，更新课程内容
- 二、注重实践，加强教师的实践能力培养
- 三、建立职前培养、职后培训一体化模式

第七章 当代俄罗斯音乐教育

第一节 俄罗斯音乐教育现状

第二节 俄罗斯音乐教师教育现状

- 一、当代俄罗斯音乐教师教育总体情况
- 二、莫斯科师范大学对音乐教师的培养

第八章 中俄两国音乐教师教育比较研究的启示

- 一、批判性地借鉴俄罗斯音乐教师教育发展经验
- 二、我国未来音乐教师教育改革的着眼点

附录1 俄罗斯高等职业教育音乐教师国家教育标准

附录2 俄罗斯联邦教育部文艺类高等职业教育国家教育标准

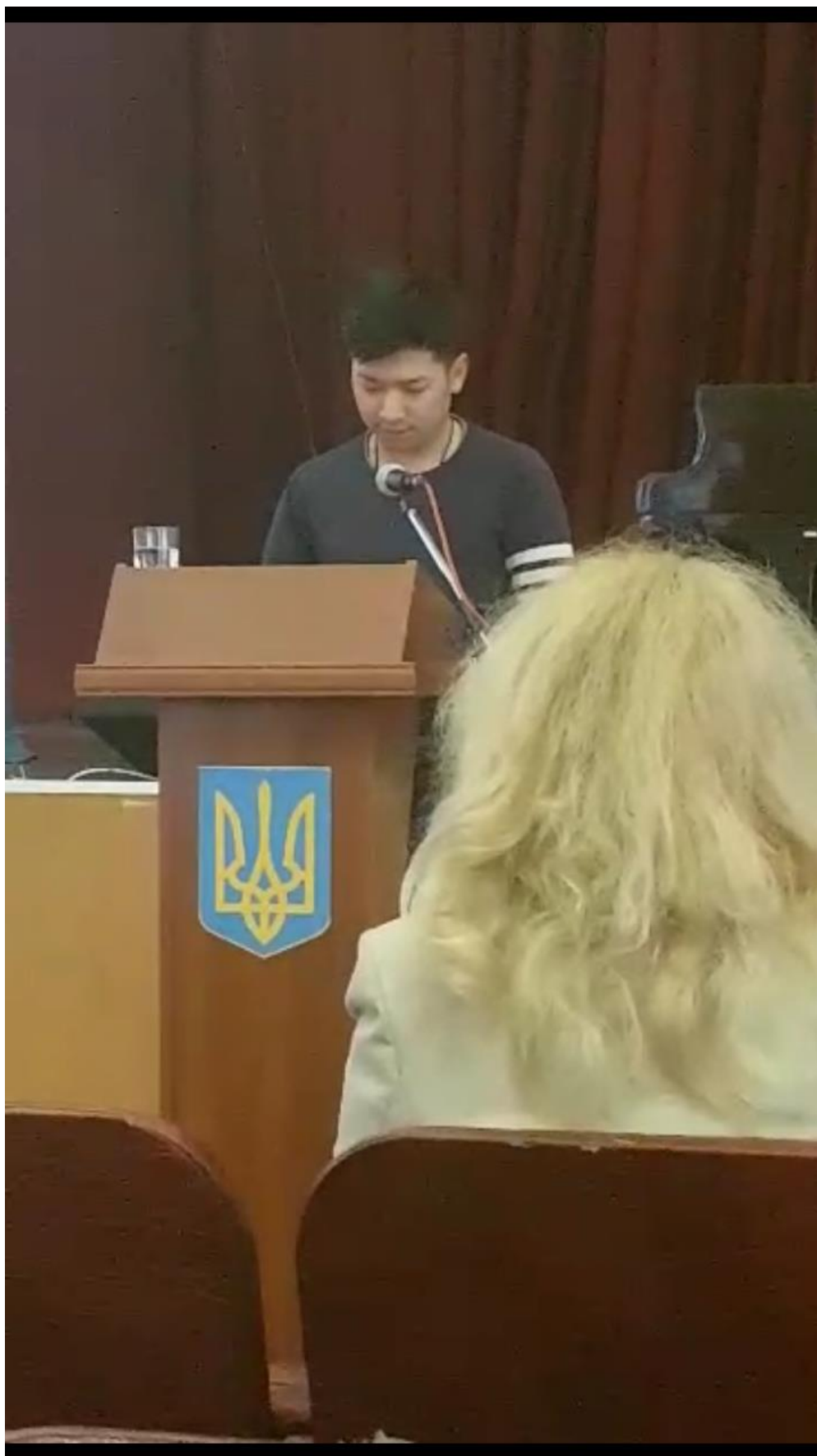
附录3 俄罗斯教育部承认的国立莫斯科师范大学音乐教育专业教学计划

附录4 首都师范大学音乐学院音乐学专业（师范）本科人才培养方案

附录5 哈尔滨师范大学音乐教育系音乐学（教师教育）专业方向教学计划



Виступ на науково-практичній конференції в м.Кропивницький (2017 р.)



Виступ на науково-практичній конференції в м. Чернігів (2018 р.)

СПИСОК ДРУКОВАНИХ ПРАЦЬ ІЗ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Статті у наукових фахових виданнях

1. Яо Ямін. Теоретико-педагогічні аспекти самоорганізації навчального простору майбутніх педагогів-музикальнів / Наукові записки // Ред. кол. В.Ф. Черкасов, В.В. Радул, Н.С. Савченко та ін. – Вип. 155. – Серія : Педагогічні науки. – Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – 306 с. – С. 233-237.
2. Яо Ямін. Теоретичний аналіз структури самоорганізації навчального простору майбутніх учителів музики / Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. праць / за ред. проф. Тетяни Степанової. – № 1(56), лютий 2017. – Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2017. – 264 с. – С. 162-166.
3. Яо Ямін. Вокально-педагогічна освіта та її значення для самоорганізації навчального простору китайських студентів / Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. Івана Франка : наук. журнал. Педагогічні науки / [Гол.ред. П.Ю. Саух, відп.ред. Н.А. Сейко]. Житомир : вид-во Житомир. держ. ун-ту імені І. Франка, 2017. – Вип.1 (87). 185 с. – С. 173-177.
4. Яо Ямін. Основні компетентності самоорганізації навчального простору майбутнього викладача-музиканта в процесі вокальної підготовки (методичний аспект / Яо Ямін // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. – Вип.30 (40). – Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2018. – С. 94-98.
5. Яо Ямін. Особливості самоорганізації музичного навчального простору китайських магістрів у педагогічних університетах України / Яо Ямін, Н.П. Гуральник // Вісник Чернігівського НПУ імені Т.Г. Шевченка

[Текст]. Вип. 151. В 2-х томах. Том 2. – Чернігів: ЧНПУ, 2018. (Серія: педагогічні науки). – С. 156-160.

Статті у міжнародних фахових виданнях

6. Яо Ямін. Аксиологическая парадигма самоорганизации учебного пространства будущего преподавателя-музыканта /Modern Science – Moderni veda / Liu Keshuangm / Praha. – Ceska republika, Nemerov. – 2017. – № 1 . – С. 101-106.

Матеріали науково-практичних конференцій

7. Яо Ямін. Історіографія європейського досвіду музикування на уроках музичного мистецтва в школі : I Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського, Київ 20-23 березня 2017 року. – Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. – с. 135-137.

8. Yao Yaming. Self Organization of Future Pedagogic-Musician Training Space: Aksiology paradigm: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. із залученням веб-ресурсів «Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції» (англійською мовою). 11-12 грудня 2017 року, Суми. – СумДПІ ім.А.С. Макаренка, 2017. – С. 16-17.

Відомості про апробацію результатів дослідження

1. I Міжнародна науково-практична конференція «Стратегії підвищення якості мистецької освіти в контексті змін сучасного соціокультурного простору» (Одеса, 2017) – заочна;
2. II Міжнародна конференція молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2016 р.) – заочна;
3. Перші Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського «» (Київ, 2017 р.) – очна;
4. VII Міжнародна науко-практична конференція «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2017 р.) – очна;
5. II Міжнародна науково-практична конференція «Мистецький освітній простір у контексті формування сучасної парадигми освіти» (Кропивницький, 2017 р.) – очна;
6. II Міжнародний науково-практичний семінар: «Проблеми музичної освіти учнівської молоді: історія та сучасність» (Дрогобич, 2017) – заочна;
7. IV Міжнародна науково-практична конференція із залученням веб-ресурсів «Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції» (Суми, 2017 р.) – очна;
8. Міжвузівська студентська науково-практична конференція (за міжнародної участі) «Традиції та сучасність музично-педагогічної освіти» (Чернігів, 2017 р.) – очна.
9. Всеукраїнська науково-практична конференція «Мистецька освіта: новації та перспективи» (Чернігів, 2018) – очна.