

Міністерство освіти і науки України
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

УДК 378:37.011,3–051:78:784–043,83:37,091,313(477+510)(043,3)

ВЕЙ ЛІНЬТАО
ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА
УКРАЇНИ І КИТАЮ НА ЗАСАДАХ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ

01 – Освіта/Педагогіка

014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

Вей Ліньтао Вей Ліньтао

Науковий керівник – Кьон Наталя Георгіївна
кандидат педагогічних наук, професор

数字签名由
Wei LinTao
日期 10/20/2025



CS 扫描全能王
3亿人都在用的扫描App

Одеса – 2025

Вей Ліньтао. *Формування вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва України і Китаю на засадах інтегративного підходу*. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, 2025.

АНОТАЦІЯ

Превалювання гуманістичної парадигми у сучасному світовому просторі породжує високі вимоги до духовного становлення нових генерацій, всебічного розвитку генетичних задатків і здатності до творчого самовираження. У зв'язку з цим, все більш високі вимоги сучасне суспільство висуває до якості мистецького, зокрема, – і музичного, розвитку особистості, розглядаючи його як дієвий спосіб соціальної адаптації, формування світогляду й ціннісних преференцій, громадянської активності тощо. Відповідно, виникає і потреба в підвищенні ефективності мистецько-педагогічного впливу вчителів щодо прищеплення учням особистісно-ціннісного ставлення до музичного мистецтва й здатності сприймати його як незамінну цінність для реалізації власних духовних і творчих потенцій.

Вокальне мистецтво у цьому процесі відіграє значущу роль, що зумовлено його специфічними властивостями: здатністю захоплювати красою голосу як «живого інструменту», емоційною та художньо-сугестивною впливовістю, породженою синкретизмом поетичного й музично-інтонаційного складників вокальних творів, доступністю мелодичної мови для її сприйняття і відтворення аматорами.

Питання формування вокально-виконавської майстерності здобувачів вищої мистецької освіти України й Китаю всебічно розглядаються у вітчизняній, китайській, а також у зарубіжній вокальній педагогіці. Сучасні вчені наполягають на важливості формування комплексу вокальних навичок на засадах забезпечення їх взаємозв'язку та послідовного й системного удосконалення, спрямованого на

формування здатності переконливо і яскраво інтерпретувати й утілювати художньо-образний сенс вокальних творів.

Узагальнення праць у цьому напрямку доводить, що виконавська майстерність співака формується у процесі набуття досконалості у володінні засобами вокально-фонаційного й виразного інтонування й навичками самостійної роботи над вокальним репертуаром, поєднаних із глибоким розумінням стилістики феноменів музичного мистецтва і здатністю переконливо інтерпретувати й утілювати художньо-образний сенс творів завдяки розвиненим експресивно-артистичним властивостям і здатності до сценічної емпатії й художньо-сугестивної комунікації із слухачами.

Утім, набуття майбутніми вчителями музичного мистецтва вокально-виконавської майстерності не обмежується цими вимогами, а потребує оволодіння комплексом специфічних знань і виконавських умінь, необхідних для реалізації фахових функцій, визначених відповідно до соціального замовлення, здобутків сучасної музичної педагогіки і специфіки музично-педагогічної діяльності в умовах загальноосвітньої шкільної системи.

З врахуванням означеного, під вокально-виконавською майстерністю вчителя музичного мистецтва розуміємо особистісно-цілісну властивість, утворену на засадах ціннісного й відповідального ставлення до соціокультурної значущості вокально-фахової діяльності та здатності до інтеграції здобутків вокально-виконавської підготовки, знанієво-когнітивного потенціалу й творчо-методичних умінь в їх спрямуванні на залучення сучасних школярів до духовних цінностей музичного мистецтва.

Досягнення здобувачами вокально-виконавської майстерності закладає міцний базис успішного виконання фахових завдань, пов'язаних із реалізацією педагогічних потенцій вокального мистецтва, а також створює умови для самореалізації й прояву творчості у мистецькій професії.

Авторська ідея полягає в тому, що формування вокально-виконавської майстерності вчителя музичного мистецтва, в силу її своєрідної специфіки,

потребує певної модифікації вокально-освітнього процесу задля його спрямування на підготовку здобувачів до вирішення фахових завдань із опорою на набуті вміння в галузі вокального мистецтва. Сутність цих умінь пов'язана із реалізацією вчителем властивих йому виконавсько-просвітницької, вокально-формуванняльної, музично-розвивальної та музично-освітньої функцій, а також із здатністю поєднувати під час викладання уроків музичного мистецтва вокально-професійну й педагогічно-мовленнєву діяльність, яка, зокрема, має ставати і засобом художньо-емоційного впливу на готовність школярів до сприйняття музичних творів.

Задля уточнення вимог щодо їх реалізації, конкретизовано різновиди завдань, вирішення яких відбувається із використанням результатів вокальної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва. Серед них:

- володіння навичками яскравого й художньо-переконливого виконання репертуару, призначеного для розвитку музичного сприйняття школярів (так званого «слухання музики») й виховання в них художньо-ціннісного ставлення до вокального мистецтва;
- володіння методами і технологіями формування вокальних навичок в учнів різного віку;
- прищеплення школярам вміння й зацікавленого ставлення до емоційно-виразного виконання пісенного репертуару;
- здатність вправно використовувати співочі навички в процесі формування в учнів елементарної музичної грамотності;
- використання вчителем вокально-творчих умінь задля навчання учнів імпровізаційним формам музикування;
- екстраполяція засвоєних інноваційних технологій удосконалення власної вокально-виконавської майстерності на процес формування навичок співу в майбутніх учнів.

З урахуванням означеного, обґрунтовано структуру вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва в єдності особистісно-

аксіологічного, фахово-когнітивного, фонаційно-інтерпретаційного й креативно-інноваційного компонентів.

Науковим підґрунтям розроблення методики формування вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва обрано інтегративний підхід, якому надається провідне (генеральне) значення, а також аксіологічний, соматичний, герменевтичний, технологічний, дослідницький загальнонаукові підходи. Задля реалізації їх настановних положень обрано комплекс методичних принципів, а саме: забезпечення системної координації змісту фахових дисциплін, спрямованої на реалізацію ідей інтегративного підходу; афективної узгодженості; реалізації освітньо-інтерпретаційного завдання як процесу художньо-комунікативної співтворчості; формування особистості майбутнього вчителя як «інтегральної індивідуальності», здатної до професійної самоідентифікації; активізації сенсорного інтелекту; наративно-семіотичної інтерпретації; інтегрованої єдності інтуїції та усвідомленості; мультимодальності; алгоритмізації вокально-формувань дій; системного планування вокально-освітнього процесу на засадах внутрішньопредметної координованості його формувань-змістових векторів; технопоетичної інтеграції, творчої трансгресії; настанови на методично-творче дослідження у виконавстві та викладанні; доцільності впровадження інноваційних технологій у вокально-освітній процес.

Педагогічними умовами вирішення завдань дослідження визначено:

- стимулювання в майбутніх вчителів музичного мистецтва фахово-відповідального ставлення до опанування вокально-виконавською майстерністю;
- організаційно-методичного забезпечення удосконалення в здобувачів здатності до самостійної інтеграції фахових знань і узагальнення досвіду вокально-практичної діяльності;

– спонукання здобувачів до засвоєння інновацій у процесі формування вокально-виконавської майстерності та до їх подальшої ефективної імплементації у майбутню фахову діяльність.

Перевірка дієвості обраних методологічних основ і теоретичних припущень передбачала проведення експериментальної роботи, яка здійснювалася за трьома етапами: спонукально-комунікативним, професійно-компетентнісним, творчо-результативним, а також передбачала здійснення моніторингу й діагностування задля вияву рівнів сформованості в студентів досліджуваного феномену.

Методика діагностування розроблялася відповідно до обґрунтованих компонентів вокально-виконавської майстерності здобувачів і здійснювалася за інтенційно-мобілізаційним, гностично-професійним, технологічно-виконавським і творчо-продуктивним критеріями з відповідними показниками. Головними методами діагностування слугували анкетування, тестування, завдання на самостійну й творчу діяльність, бесіди й самозвіти респондентів, педагогічне спостереження, узагальнення оцінок незалежних експертів.

Дослідний експеримент охоплював констатувальний діагностичний зріз, формувальний етап дослідження, а також впровадження прикінцевого діагностичного зрізу й порівняльного аналізу отриманих даних із попередніми результатами. У дослідній роботі взяв участь 71 респондент; 36 з них увійшли до експериментальної групи, ще 35 – до контрольної.

За даними констатувальної діагностики було з'ясовано, що в цілому рівень сформованості вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва України і Китаю на початку експериментальної роботи був недостатній: більша частка здобувачів у обох групах опинилася на найнижчому, початково-фрагментарному, а також на задовільному, репродуктивно-наслідувальному рівнях; достатнього та високого рівнів сформованості вокально-виконавської майстерності досягла значно менша частка респондентів.

Якісний аналіз результатів діагностування засвідчив недостатній розвиток у студентів почуття відповідальності за якість вокально-фахової підготовки й розуміння ролі вокально-виконавської майстерності в діяльності вчителя музичного мистецтва, обмежену здатність до інтегрування міждисциплінарних знань у навчанні музики; недостатній фаховий кругозір і здатність до аналізу та інтерпретації вокальних творів, незадовільну якість володіння виконавсько-практичними вміннями і навички міжособистісного спілкування, а також здатності впроваджувати у вокально-професійну діяльність інноваційно-освітні технології.

Перевірка теоретичних припущень передбачала проведення експериментальної роботи, яка здійснювалася за трьома етапами: спонукально-комунікативним, професійно-компетентнісним та творчо-результативним.

Завдання, які вирішувалися на першому, спонукально-комунікативному етапі формувального експерименту, полягали у створенні комфортного психологічного клімату й встановленні довірливих особистісних взаємин між викладачами і студентами, розробленні творчих портретів «ідеального вчителя музичного мистецтва» за власними уявленнями здобувачів та з врахуванням ними «учнівської» позиції. Значну роль відіграло розроблення в малих групах інноваційно-інформаційних презентацій та їх обговорення у процесі діалогічного спілкування. Зміст представлених презентацій стосувався знань в галузі інноваційних – соматичних, сугестивних, нейропедагогічних технологій та їх ролі у активізації самоусвідомлення стану тілесності та удосконалення емоційного інтелекту в процесі вокально-фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Крім того, респондентів залучали до тренінгів на оволодіння навичками психологічної й м'язової релаксації, рухової імпровізації й спонтанного міжособистісного спілкування.

На професійно-компетентнісному етапі провідну роль відіграло колективне розроблення моделі міждисциплінарної координації як шляху підвищення ефективності вокально-фахової підготовки студентів, організація

дискусій з приводу методів та способів її налагодження. Широко застосувалися завдання на оволодіння здобувачів технологіями диференційованого, цілісного та герменевтичного аналізу вокальних творів та інтерпретацію «обіленого» тексту, вправи на засвоєння алгоритму опанування вокально-фонаційних навичок і вміння самостійно опрацьовувати вокальні твори.

На третьому, творчо-результативному етапі, провідну роль відіграло залучення учасників експериментальної групи до оволодіння навичками вокальної імпровізації, створення вокальних вправ до певного твору, а також заохочення студентів до апробації у власному досвіді ігрових форм удосконалення фонаційних умінь, запозичених з методик «боді-ритміки», «боді-меппінгу», «совт», спрямованих на удосконалення м'язового стану корпусу, рухової пластичності й координації, вокальної артикуляції, резонансної техніки, фонаційного дихання у вправах з частково перекритим виходом повітря тощо. Крім того, значна увага надавалася збагаченню досвіду застосування здобувачами на вокальних заняттях інноваційно-технологічних засобів, зокрема – використанню можливостей сервісних платформ Інтернету, штучного інтелекту, аналітично-аудіальних програм, відео- і нотно-графічних редакторів з настановою на їх використання в майбутній вокально-професійній діяльності.

Дані, отримані наприкінці формувального експерименту, засвідчили, що в майбутніх учителів музичного мистецтва з ЕГ, на відміну від здобувачів з КГ, які навчалися за традиційною методикою, спостерігалася відчутна позитивна динаміка. Так, у ЕГ різниця між двома діагностичними зрізами за даними вищого, фахово-результативного рівня, склала 19,3% (тобто 24,1% проти 4,8%). На самостійно-рефлексивному, достатньому рівні кількість здобувачів збільшилася на 25,3% (відповідно 46,0% проти 20,7%). На репродуктивно-наслідувальному рівні в експериментальній групі виявилось на 10,1% респондентів менше, ніж на початку (23,4% проти 33,5%), а на початково-фрагментарному рівні кількість учасників зменшилася на 34,5% (6,5% проти 41,0%).

У контрольній групі позитивні зрушення також спостерігалися, однак вони виявилися менш вираженими, ніж у здобувачів експериментальної групи. Так, на вищому, фахово-результативному рівні зростання становило лише 5,7% (11,0% проти 5,4%), на самостійно-рефлексивному, достатньому рівні – 4,5% (підвищення до 20,6%), на репродуктивно-наслідувальному рівні – 1,4% (35,1% проти 33,8%), а на початково-фрагментарному рівні відбулося зниження показників з 40,2% до 28,6%, що становить покращення на 11,6%.

Результати діагностування верифіковано методами математичної статистики за допомогою багатофункціонального критерію Фішера, що підтвердило ефективність розробленої методики формування в майбутніх учителів музичного мистецтва вокально-виконавської майстерності на засадах інтегративного підходу й засвідчило доцільність впровадження експериментальної методики у практику підготовки бакалаврів України й Китаю до викладання уроків музичного мистецтва.

Ключові слова: вокально-виконавська майстерність; майбутні вчителі музичного мистецтва; здобувачі вищої мистецької освіти; вокальна педагогіка і вокально-професійна діяльність; вокально-фахова підготовка; загальнонаукові підходи; методологічні основи і методичні принципи; інтегрований підхід у навчанні музики; творчість у мистецькій професії; музична педагогіка і музично-педагогічна діяльність; музичне мистецтво і виконавські уміння; інтерпретація та стилістика; самостійна робота над вокальним репертуаром; тілесність та емоційний інтелект; навички міжособистісного спілкування.

Список публікацій Вей Ліньтао

Статті в наукових фахових виданнях, включених до переліку,
затвердженого МОН України:

1. Usova Hanna Anatoliivna, Wei Lintao. (2024). Individual and age properties of beginning singers And their influence on the process of vocal skills'. (Усова, Вей Ліньтао. Індивідуально-вікові особливості співаків-початківців та їх вплив на процес формування вокальної майстерності_. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Випуск 7. / Ред. кол.:В.Ф. Черкасов, О.А. Біда, Н.І. Шетеля та ін. Ужгород-Кропивницький : Видавництво «Код». Formation. С. 144 – 151. DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.07.144.
2. Кьон Н.Г. , Вей Ліньтао (2025). Методика вокальної підготовки китайських здобувачів в українських педагогічних університетах: у фокусі національної системи початкової музичної освіти. *Південноукраїнські мистецькі студії*. Вип. 2(9). С. 17-24. DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2025-2.3>
3. Вей Ліньтао, Овчаренко Г. Е., Цзін Тяньтянь (2025). Музична культура у становленні культурної ідентичності особистості. *Наукові інновації та передові технології, Серія Педагогіка*. № 7(47) 2025. С. 1580-1591. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-7\(47\)](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-7(47)).
4. Вей Ліньтао (2025) Удосконалення вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі опанування вокально-інтонаційних вправ і вокалізів. *Перспективи та інновації науки*. №7(53). С. 245-256. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7\(53\)](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7(53))

Праці апробаційного характеру

5. Сюй Ченьцзи, Вей Ліньтао (2024). Соціокультурні й психологічні засади музично-творчих процесів *Матеріали і тези X Міжнародної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті*

- культурного розвитку суспільства»* 18-19 жовтня 2024 р. Т.2. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського. С. 122-124.
6. Вей Ліньтао, Пей Юннань (2025). Актуальність осучаснення змісту підготовки майбутніх керівників хорових колективів України й Китаю. *IV Міжнародна науково-практична конференція «European congress of scientific discovery»* 1-3.04.2025 року. Мадрид, Іспанія. С. 209-215.
 7. Вей Ліньтао, Пей Юннань (2025). Інтегративний підхід як методологічна основа підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва. «Science and technology: challenges, prospects and innovations» 24-26.04.2025 року Осака, Японія. С. 283-286.
 8. Вей Ліньтао (2025). Методологічні орієнтири системного впровадження інноваційних технологій у вокально-освітній процес. II Міжнародній науковій конференції “Achievements of Science and Education in the Modern World: Proceedings of the 2nd International Scientific Conference (Birmingham. United Kingdom, 14 June 2025. Lulu Press, Inc., 2025. International Education. Development Center. P. 54-56. <https://orcid.org/0009-0006-8780-8644>
 9. Вей Ліньтао (2025). Педагогічні умови і досвід формування вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах інтегративного підходу. XIII Міжнародна науково-практична конференція «Scientific achievements of contemporary society» 24-26.07.2025 року. Лондон, Великобританія. С.94-99.

Wei Lintao. *Formation of vocal-performance mastery of future music teachers of Ukraine and China on the basis of the integrative approach*. – Qualifying scientific work manuscript copyright.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the specialty 014 Secondary Education (Music Art). – State Institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”, Odesa, 2025.

Summary

The predominance of the humanistic paradigm in the contemporary global context generates high demands for the spiritual formation of new generations, the comprehensive development of genetic predispositions, and the ability for creative self-expression. In this regard, modern society increasingly raises its expectations for the quality of artistic, particularly musical, development of the individual, considering it an effective means of social adaptation, worldview formation, value orientation, and civic engagement. Consequently, there arises the need to enhance the efficiency of the artistic and pedagogical influence of teachers in cultivating among students a personal and value-based attitude toward musical art and the ability to perceive it as an indispensable medium for realizing their own spiritual and creative potential.

Vocal art plays a significant role in this process due to its specific characteristics: the ability to captivate through the beauty of the voice as a “living instrument,” its emotional and artistically suggestive power generated by the syncretism of the poetic and musical-intonational components of vocal works, and the accessibility of melodic language for perception and reproduction by amateurs.

The issue of developing vocal and performance mastery among higher music education students in Ukraine and China has been comprehensively addressed in Ukrainian, Chinese, and international vocal pedagogy. Modern scholars emphasize the importance of forming a complex of vocal skills based on ensuring their interconnection, sequential and systematic improvement aimed at developing the ability to convincingly

and expressively interpret and embody the artistic and figurative meaning of vocal compositions.

The generalization of research in this field demonstrates that a singer's performance mastery is developed through achieving excellence in vocal-phonatory and expressive intonation techniques, as well as skills of independent work on the vocal repertoire. These are combined with a deep understanding of musical stylistics and the ability to convincingly interpret and embody the artistic imagery of works through well-developed expressive and artistic qualities and the capacity for stage empathy and artistic-suggestive communication with the audience.

However, the acquisition of vocal and performance mastery by future music art teachers is not limited to these requirements. It also necessitates mastering a set of specific knowledge and professional skills required for the realization of professional functions determined by social demand, the achievements of modern music pedagogy, and the specifics of music-pedagogical activity within the general education school system.

Taking this into account, vocal and performance mastery of a music art teacher is understood as an integral personal quality founded on value-based and responsible attitudes toward the sociocultural significance of vocal-professional activity and the ability to integrate the achievements of vocal and performance training, cognitive knowledge potential, and creative-methodological skills in order to engage modern students in the spiritual values of musical art.

Achieving vocal and performance mastery by students establishes a strong foundation for successfully fulfilling professional tasks related to realizing the pedagogical potential of vocal art. It also creates favorable conditions for self-realization and the manifestation of creativity within the artistic profession.

The author's idea is that the formation of vocal and performance mastery in music art teachers, due to its specific nature, requires a certain modification of the vocal educational process to orient it toward preparing students for solving professional tasks based on the skills acquired in the field of vocal art. The essence of these skills involves

the teacher's implementation of their performative, educational, vocal-formative, music-developmental, and music-educational functions, as well as the ability to combine vocal-professional and pedagogical-verbal activities during music lessons, which should also serve as a means of artistic and emotional influence on students' readiness to perceive musical works.

To clarify the requirements for their implementation, the dissertation specifies the types of professional tasks solved using the results of vocal education of future music art teachers, including:

- mastery of skills for bright and artistically convincing performance of repertoire intended to develop students' musical perception ("music listening") and cultivate their aesthetic and value-based attitude toward vocal art;
- proficiency in methods and technologies for forming vocal skills in students of different ages;
- fostering in students the ability and interest in emotionally expressive performance of song repertoire;
- the ability to skilfully use singing techniques in the process of developing students' basic musical literacy;
- application of the teacher's vocal and creative abilities to teach students improvisational forms of music-making;
- extrapolation of mastered innovative technologies for improving one's own vocal and performance mastery to the process of developing singing skills in future students.

Considering these aspects, the structure of vocal and performance mastery of future music art teachers is substantiated in the unity of personal-axiological, professional-cognitive, phonation-interpretative, and creative-innovative components.

The scientific foundation for developing the methodology of forming vocal and performance mastery of future music art teachers was determined by the integrative approach, which plays a leading (general) role, as well as by axiological, somatic, hermeneutic, technological, and research-oriented general scientific approaches.

To implement their methodological provisions, a set of methodological principles was applied, namely: ensuring systemic coordination of the content of professional disciplines aimed at realizing the ideas of the integrative approach; affective coherence; implementation of the educational-interpretative task as a process of artistic and communicative co-creativity; formation of the personality of the future teacher as an “integral individuality” capable of professional self-identification; activation of sensory intelligence; narrative-semiotic interpretation; integrated unity of intuition and awareness; multimodality; algorithmization of vocal-formative actions; systematic planning of the vocal-educational process based on intra-disciplinary coordination of its formative-content vectors; techno-poetic integration; creative transgression; orientation toward methodological and creative research in performance and teaching; and the expediency of introducing innovative technologies into the vocal-educational process.

The pedagogical conditions for solving the research objectives were defined as follows:

- stimulation of a professionally responsible attitude among future music art teachers toward mastering vocal and performance mastery;
- improvement of organizational and methodological support for developing students’ ability to independently integrate professional knowledge and generalize the experience of vocal and practical activities;
- encouraging students to master innovations in the process of developing vocal and performance skills and to effectively implement them in their future professional activities.

Verification of the effectiveness of the chosen methodological foundations and theoretical assumptions involved conducting experimental work, which was implemented in three stages: motivational-communicative, professional-competence-based, and creative-productive. It also included monitoring and diagnostic procedures to determine the levels of students’ formation of the studied phenomenon.

The diagnostic methodology was developed in accordance with the substantiated components of students’ vocal and performance mastery and was implemented

according to intentional-mobilization, cognitive-professional, technological-performance, and creative-productive criteria with respective indicators. The main diagnostic methods included questionnaires, testing, tasks for independent and creative work, interviews and self-reports of respondents, pedagogical observation, and expert evaluation.

The experimental research comprised a diagnostic (ascertaining) stage, a formative stage, and the final diagnostic and comparative analysis of the obtained data with previous results. The experimental work involved 71 respondents, of whom 36 were included in the experimental group (EG) and 35 in the control group (CG).

According to the data of the initial diagnostic assessment, the overall level of formation of vocal and performance mastery among future music art teachers of Ukraine and China at the beginning of the experimental work was insufficient. Most students in both groups were at the lowest (elementary-fragmentary) and satisfactory (reproductive-imitative) levels, while significantly fewer respondents demonstrated sufficient or high levels of vocal and performance mastery.

A qualitative analysis of the diagnostic results revealed an underdeveloped sense of responsibility among students for the quality of their vocal and professional training, limited understanding of the role of vocal and performance mastery in the work of a music art teacher, a restricted ability to integrate interdisciplinary knowledge in music education, insufficient professional outlook, weak analytical and interpretative abilities regarding vocal works, unsatisfactory mastery of performance and practical skills, and inadequate interpersonal communication and implementation of innovative educational technologies in vocal and professional activities.

Verification of the theoretical assumptions was carried out through the experimental work, implemented in three stages: motivational-communicative, professional-competence-based, and creative-productive.

At the motivational-communicative stage, the main tasks were to create a comfortable psychological climate and establish trusting interpersonal relationships between teachers and students, to design creative portraits of the “ideal music art

teacher” according to students’ own perceptions, taking into account the “student’s viewpoint.” Significant importance was attached to the development of innovative informational presentations in small groups and their discussion through dialogical interaction. The content of these presentations related to knowledge in the fields of innovative somatic, suggestive, and neuro-pedagogical technologies and their role in activating self-awareness of corporeality and improving emotional intelligence during the vocal and professional training of future music art teachers. In addition, respondents participated in training sessions on mastering psychological and muscular relaxation techniques, motor improvisation, and spontaneous interpersonal communication.

At the professional-competence-based stage, the leading focus was on collective development of a model of interdisciplinary coordination as a means of enhancing the effectiveness of students’ vocal-professional training and organizing discussions regarding methods and strategies for its implementation. Students actively performed tasks aimed at mastering differentiated, holistic, and hermeneutic analysis of vocal works and interpretation of “whitened” texts, as well as exercises for learning algorithms of vocal-phonatory skill acquisition and developing the ability to work independently on vocal pieces.

At the creative-productive stage, the main emphasis was on involving participants of the experimental group in mastering vocal improvisation, creating vocal exercises for specific works, and encouraging students to test in practice various play-based techniques for improving phonation skills. These included elements derived from the methods of body rhythmic, body mapping, and SOVT (semi-occluded vocal tract exercises) aimed at enhancing body musculature, motor plasticity and coordination, vocal articulation, resonance technique, and phonatory breathing with partially occluded airflow. Furthermore, considerable attention was devoted to enriching students’ experience in applying innovative technological tools during vocal lessons—such as online platforms, artificial intelligence, analytical-auditory programs, video and music-notation editors – with an emphasis on their use in future professional practice.

The results obtained at the end of the formative experiment indicated that the future music art teachers in the experimental group, unlike those in the control group who studied according to traditional methods, demonstrated a distinct positive dynamic. Thus, in the experimental group, the difference between the two diagnostic stages at the higher, professionally effective level amounted to 19.3% (24.1% vs. 4.8%). At the self-reflective, sufficient level, the number of students increased by 25.3% (46.0% vs. 20.7%). At the reproductive-imitative level, the number of respondents in the experimental group decreased by 10.1% (23.4% vs. 33.5%), and at the elementary-fragmentary level, the number of participants decreased by 34.5% (6.5% vs. 41.0%).

In the control group, positive changes were also observed, but they were much less pronounced than among the students of the experimental group. At the higher, professionally effective level, growth amounted to only 5.7% (11.0% vs. 5.4%); at the self-reflective, sufficient level – 4.5% (increase to 20.6%); at the reproductive-imitative level – 1.4% (35.1% vs. 33.8%); and at the elementary-fragmentary level, indicators decreased from 40.2% to 28.6%, representing an improvement of 11.6%.

The diagnostic results were verified using mathematical statistics methods, specifically the Fisher multifunctional criterion, which confirmed the effectiveness of the developed methodology for forming vocal and performance mastery of future music art teachers based on the integrative approach. The results also demonstrated the expediency of implementing the experimental methodology in the practice of preparing bachelor-level students in Ukraine and China for teaching music art in schools.

Keywords: vocal and performance mastery; future music art teachers; higher art education students; vocal pedagogy and professional vocal activity; vocal training; general scientific approaches; methodological foundations and principles; integrative approach in music education; creativity in artistic profession; music pedagogy and music-teaching practice; musical art and performance skills; interpretation and stylistics; independent work on vocal repertoire; corporeality and emotional intelligence; interpersonal communication skills.

LIST OF THE APPLICANT'S PUBLISHED WORKS ON THE TOPIC OF THE DISSERTATION

1. Usova, H. A., & Wei, L. (2024). Individual and age properties of beginning singers and their influence on the process of developing vocal skills. *Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences*, (7). P. 144–151. Uzhhorod–Kropyvnytskyi: Kod Publishing House. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.07.144
2. Koehn, N. H., & Wei, L. (2025). Methodology of vocal training for Chinese students at Ukrainian pedagogical universities: Focusing on the national system of elementary music education. *South Ukrainian Art Studies*, 2(9). P. 17–24. <https://doi.org/10.24195/artstudies.2025-2.3>
3. Wei, L., Ovcharenko, H. E., & Jing, T. (2025). Musical culture in the formation of an individual's cultural identity. *Scientific Innovations and Advanced Technologies. Pedagogy Series*, 7(47), 1580–1591. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-7\(47\)](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-7(47))
4. Wei, L. (2025). Improving the vocal-performance mastery of future music teachers through the acquisition of vocal-intonational exercises and vocalises. *Perspectives and Innovations of Science*, 7(53). P. 245–256. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7\(53\)](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7(53))

APPROBATION WORKS

5. Xu, C., & Wei, L. (2024). Sociocultural and psychological foundations of music-creative processes. In *Proceedings of the 10th International Conference of Young Scholars and Students “Music and Choreographic Education in the Context of the Cultural Development of Society”*. Odesa: K. D. Ushynsky South Ukrainian National Pedagogical University. Vol. 2. P. 122–124.
6. Wei, L., & Pei, Y. (2025). The relevance of modernizing the content of training future leaders of choral ensembles in Ukraine and China. In *IV International Scientific and*

Practical Conference “European Congress of Scientific Discovery” (Madrid, Spain, April 1–3, 2025). P. 209–215.

7. Wei, L., & Pei, Y. (2025). The integrative approach as a methodological basis for training future specialists in musical art. In *Science and Technology: Challenges, Prospects and Innovations* (Osaka, Japan, April 24–26, 2025). P. 283–286.

8. Wei, L. (2025). Methodological guidelines for the systematic implementation of innovative technologies in the vocal-educational process. In *Achievements of Science and Education in the Modern World: Proceedings of the 2nd International Scientific Conference* (Birmingham, United Kingdom, 14 June 2025), pp. 54–56. Lulu Press, Inc.; International Education Development Center. <https://orcid.org/0009-0006-8780-8644>

9. Wei, L. (2025). Pedagogical conditions and experience in forming the vocal-performance mastery of future music teachers on the basis of an integrative approach. In *XIII International Scientific and Practical Conference “Scientific Achievements of Contemporary Society”* (London, United Kingdom, July 24–26, 2025). P. 94-99.

ЗМІСТ

ВСТУП	23
<p>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА УКРАЇНИ І КИТАЮ</p>	
1.1. Сутність поняття «вокально-виконавська майстерність» та специфіка її прояву в діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва	32
2.1 Структура вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва України і Китаю.....	54
Висновки до розділу 1	82
<p>РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА УКРАЇНИ І КИТАЮ</p>	
2.1. Наукові засади формування вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах інтегративного підходу...85	
2.2. Педагогічні умови і методи формування в майбутніх учителів музичного мистецтва України і Китаю вокально-виконавської майстерності на засадах інтегративного підходу	112
Висновки до розділу 2	140
<p>РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА УКРАЇНИ І КИТАЮ НА ЗАСАДАХ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ</p>	
3.1. Методика діагностики рівнів сформованості вокально-виконавської майстерності в майбутніх учителів музичного мистецтва	142

3.2. Сутність, зміст та інтерпретація результатів досвідної роботи з формування в здобувачів України і Китаю вокально-виконавської майстерності на засадах інтегративного підходу	168
Висновки до розділу 3	207
ВИСНОВКИ.....	212
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	217
ДОДАТКИ.....	250

ВСТУП

Розвиток сучасної світової культури й мистецтва відбувається в умовах проникнення в суспільне буття процесів інтернаціоналізації, інтенсифікації міжкультурних і освітніх взаємозв'язків й стрімкої технологізації, врахування яких є наріжним завданням науковців і практиків у галузі музичного мистецтва.

Важливу роль у цьому процесі відіграють досягнення в галузі вокального мистецтва, зумовлені його популярністю та здатністю до емоційно-особистісного впливу на естетичні й художні орієнтири й потреби особистості, її внутрішні стани, а нерідко – й на формування поведінкових і комунікативних патернів (А. Недосєкіна, Г. Ніколаї).

Ці властивості вокального мистецтва пояснюються природою «живого інструменту» — людського голосу, дистанційними властивостями музично-виконавського мистецтва та доступністю для сприйняття вокальних творів як цілісного феномену, утвореного синкретичною єдністю його інтонаційного та вербально-поетичного складників та його спорідненістю із драматичним мистецтвом, який зумовлює значущість сценічно-сугестивного контакту співака з аудиторією.

Особливості впливу вокального мистецтва активно досліджуються в сучасній мистецтвознавчій, музично-психологічній, педагогічній та вокально-методичній літературі. Так, роль вокального мистецтва як засобу впливу на світосприйняття та збагачення духовного світу особистості висвітлюється в працях В. Андрущенко, І. Зязюна, Н. Кічук, В. Кременя, Г. Костюка, Г. Ніколаї, О. Олексюк, Г. Падалки, Т. Потапчук, О. Ребрової, О. Рудницької та ін.

Теоретико-методологічні й методичні питання вокальної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва представлені в ґрунтовних працях В. Антонюк, В. Бриліної, Н. Овчаренко, О. Стахевича, М. Ткаченко, Є. Проворової та ін.

У низці наукових праць розглядається широкий комплекс питань, пов'язаних із підготовкою здобувачів до вокально-виконавської й педагогічної

діяльності: розвитку музично-перцептивних здібностей і слухо-моторної координації співаків присвячені праці О. Козій, Т. Малишевої, D. Schön, та ін.; формуванню звукоутворювальної культури як основи вокально-виконавської виразності приділили увагу Гао Юань, Т. Ткаченко та ін.; питання вдосконалення емоційно-вольової сфери майбутніх виконавців, їхньої здатності до саморегулювання свого стану та розвитку емоційного інтелекту висвітлені в працях В. Міщанчук, А. Саннікової, Ю. Тімакової & В. Кьона та ін.; вікові особливості функціонування голосового апарату й питання голосової гігієни та збереження вокального голосу досліджуються в працях В. Бриліної, Юйань Шаоцяна, Чжу Цянь та ін.; взаємозв'язок музичної освіченості й здатності до інтерпретаційно-виконавської діяльності розглянуто в працях Го Яньжань, О. Вороновської, А. Мартинюка, О. Самойленко, Тан Сай; питання удосконалення артистизму, сценічної культури, здатності надавати комунікативного спрямування виконавській діяльності розкриваються в працях Ван Чень, Н. Косинської, Н. Травкіної, М. Ткаченко та ін.; проблеми добору репертуару та стильової інтерпретації вокальних творів досліджували О. Стахевич, Т. Жигінас та ін.; приділення уваги виявові зв'язку тілесності й розвитку музично-слухових і співочих здібностей у межах соматичних і нейропедагогічних досліджень знаходимо в працях А. Damasio, A. Lehmann, K. Linklater, Нін Вейцзе, І. Герц і Г. Ніколаї; на значущості розвиненої рефлексії й осмисленого ставлення до змісту й процесу освіти наголошували І. Зязюн, А. Грінченко, Л. Степанова, Т. Осадча, D. A. Schön та ін.

Питання формування вокально-виконавської майстерності у майбутніх учителів музичного мистецтва широко досліджуються в різних аспектах також і китайськими фахівцями, серед яких – Сун Яньїн, Мен Ян, Сюй Ченьцзі, Тан Сай, Цзі Чжидань, Ян Пенфей, Яо Ямін, Ян Сяохан, Юй Хенюань та ін. Однак формування вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах інтегративного підходу ще не ставало предметом спеціального наукового дослідження.

Нагальність його вивчення підтверджується виявленими суперечностями між:

– активним дослідженням питань інтеграції в галузі мистецької педагогіки як важливого наукового підходу та відносною нерозробленістю даного питання у вокальній педагогіці;

– потужними здобутками в галузі вокальної педагогіки щодо методів і технологій формування в майбутніх співаків виконавської майстерності і недостатньою увагою до вияву специфіки її прояву в діяльності учителів музичного мистецтва на засадах інтеграції набутих знань, вмінь і вокально-виконавського досвіду;

– приділенням глибокої уваги до удосконалення традиційної методики вокальної освіти та недостатнім врахуванням ролі інноваційних пошуків у суміжних із вокальною педагогікою наукових галузях – психофізіології, соматики та їх імплементації в практику підготовки здобувачів до вокально-фахової діяльності.

Важливість окреслених питань і наявність визначених суперечностей зумовили вибір теми дослідження: «Формування вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва України і Китаю на засадах інтегративного підходу».

Об'єкт дослідження – процес підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва України й Китаю до фахової діяльності.

Предмет дослідження – методика підготовки українських і китайських здобувачів до вокально-фахової діяльності на уроках музичного мистецтва на засадах інтегративного підходу.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити ефективність методики формування вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва України і Китаю на засадах інтегративного підходу.

Відповідно до мети дослідження було визначено такі **завдання**:

- визначити сутність поняття «вокально-виконавська майстерність учителя музичного мистецтва»;
- обґрунтувати компоненту структуру вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва;
- розробити методологічні й методичні засади формування вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва України і Китаю на засадах інтегративного підходу;
- визначити критерії, показники і методику діагностики вияву рівнів сформованості у майбутніх учителів музичного мистецтва вокально-виконавської майстерності;
- експериментально перевірити ефективність обґрунтованої методики формування в майбутніх учителів України і Китаю вокально-виконавської майстерності на засадах інтегративного підходу.

Методологічні й теоретичні засади дослідження ґрунтуються на концептуальних положеннях у галузі філософії, естетики, етики, культурології, музичної психології, психофізіології, нейропсихології, педагогіки мистецької освіти й вокальної педагогіки, в яких осмислюються функції вокального мистецтва як засобу світоглядного, духовного становлення і професійної самоідентифікації майбутніх учителів музичного мистецтва, специфіка прояву вокально-виконавської майстерності в процесі реалізації властивих педагогічній діяльності шкільного вчителя функцій і завдань; дослідженнях анатомо-психофізіологічних, індивідуально-особистісних та освітньо-національних чинників, які впливають на досягнення українськими й китайськими студентами виконавської майстерності; вияву ролі середовища, музично-освітньої системи і методики вокальної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва до самореалізації й постійного самовдосконалення на засадах набуття здатності до самостійної інтеграції набутих знань і узагальнення способів вокально-навчальної діяльності.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження входить до тематичного плану науково-дослідних робіт Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», є складником наукової теми кафедри музичного мистецтва і хореографії факультету музичної та хореографічної освіти «Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців мистецького та мистецько-педагогічного профілю в контексті соціокультурної парадигми».

Тему дисертаційного дослідження затверджено на засіданні вченої ради Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського (протокол №11 від 30.06.2022 року).

Методи дослідження:

– *теоретичні* – аналіз та узагальнення даних наукових досліджень у галузі філософії освіти, естетики, етики, музичної психології, музикології, інтерпретології, мистецької і вокальної педагогіки – для вияву розвивально-виховних потенцій вокального мистецтва як засобу педагогічного впливу на становлення особистісних якостей сучасної учнівської молоді обґрунтування доцільності звернення до настановних ідей інтегративного, аксіологічного, соматичного, герменевтичного, технологічного, дослідницького наукових підходів, принципів і педагогічних умов їх реалізації – для обґрунтування методичної моделі дослідної роботи з формування в майбутніх учителів музичного мистецтва вокально-виконавської майстерності на засадах інтегративного підходу; теоретичне моделювання – для розробки структури досліджуваного феномену й методики його формування; визначення критеріїв і показників оцінювання рівнів сформованості досліджуваного феномену;

– *емпіричні* – анкетування, тестування, творчі завдання, включене педагогічне спостереження, оцінювання незалежними експертами якості виконаних самостійних і творчих завдань, самозвіт і самооцінювання, аналіз відео-документів, формувальний експеримент щодо формування в здобувачів України й Китаю вокально-виконавської майстерності на засадах інтегративного підходу,

з врахуванням специфіки їхньої майбутньої професійної діяльності здійснення констатувального й прикінцевого діагностичних зрізів, порівняльний аналіз результатів діагностування, спрямований на вияв характеру змін у рівнях сформованості в учасників ЕГ і КГ вокально-виконавської майстерності, зумовлених імплементацією авторської методики у вокально-освітній процес;

– *методи математичної статистики* – для обчислення отриманих у процесі діагностування даних і доведення їх статистичної вартісності.

Експериментальна база дослідження забезпечувалася на факультеті музичної та хореографічної освіти Університету Ушинського». До участі у формувальному експерименті було залучено 36 українських і китайських здобувачів третього курсу освітнього рівня «бакалавр»; ще 35 студентів увійшли до контрольної групи.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше науково обґрунтовано методику формування вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах інтегративного як генерального та аксіологічного, соматичного, герменевтичного, технологічного, й дослідницького підходів, а також пропоновано принципи реалізації їх настановних положень, а саме: Задля реалізації їх настановних положень обрано комплекс методичних принципів, а саме: забезпечення системної координації змісту фахових дисциплін, спрямованої на реалізацію ідей інтегративного підходу; афективної узгодженості; реалізації освітньо-інтерпретаційного завдання як процесу художньо-комунікативної співтворчості; формування особистості майбутнього вчителя як «інтегральної індивідуальності», здатної до професійної самоідентифікації; активізації сенсорного інтелекту; наративно-семіотичної інтерпретації; інтегрованої єдності інтуїції та усвідомленості; мультимодальності; алгоритмізації вокально-формувальних дій; системного планування вокально-освітнього процесу на засадах внутрішньопредметної координованості його формувально-змістових векторів; технопоетичної інтеграції; творчої трансгресії; настанови на методично-творче дослідження у

виконавстві та викладанні; доцільності впровадження інноваційних технологій у вокально-освітній процес; у обґрунтованих педагогічних умовах ефективного вирішення завдань дослідження, якими визначено: стимулювання в майбутніх вчителів музичного мистецтва фахово-відповідального ставлення до опанування вокально-виконавською майстерністю; удосконалення організаційно-методичного забезпечення формування в здобувачів здатності до самостійної інтеграції фахових знань і узагальнення досвіду вокально-практичної діяльності; спонукання здобувачів до засвоєння інновацій у процесі формування вокально-виконавської майстерності та до їх подальшої ефективної імплементації у майбутню фахову діяльність.

Уточнено сутність поняття «вокально-виконавська майстерність».

Подальшого розвитку набула методика підготовки здобувачів України й Китаю до викладання уроків музичного мистецтва з різним досвідом попередньої музичної та вокальної підготовки.

Практичне значення результатів дослідження полягає у доцільності впровадження розробленої методики в процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; використанні критеріально-діагностичного механізму вияву рівнів сформованості в здобувачів вокально-фахової майстерності за обґрунтованими критеріями – інтенційно-мобілізаційним; гностично-професійним, технологічно-виконавським, творчо-продуктивним.

Пропонована методика може застосуватися у викладанні вокально-фахових дисциплін в українських і китайських закладах вищої мистецької освіти, у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в освітніх закладах різного кваліфікаційного рівня, в системі підвищення кваліфікації та в самоосвітній діяльності фахівців відповідного профілю.

Достовірність результатів дослідження ґрунтується, відповідно до теми, мети і завдань роботи, на методологічній обґрунтованості його висхідних положень, використанні переконливої діагностичної методики, а також на забезпеченій репрезентативності вибірки респондентів і застосуванні методів

математичної статистики задля верифікації отриманих у двох діагностичних зрізах результатів та здійснення їх порівняльного аналізу, узагальнення й інтерпретації.

Матеріали дослідження впроваджено в освітній процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Довідка від 884/14 від 19.05.2025.

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження дисертації обговорено на міжнародних науково-практичних конференціях: «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства (м. Одеса, Україна, 2022, 2023, 2024 р.р.); «European congress of scientific discovery» (Мадрид, Іспанія, 2025), «Science and technology: challenges, prospects and innovations» (Осака, Японія, 2025), «Achievements of Science and Education in the Modern World» (Бірмінгем, Великобританія, 2025), «Мистецька освіта: традиції, сучасність, перспективи» (Кривий Ріг, Україна, 2025 р.; «Scientific achievements of contemporary society» (Лондон, Великобританія, 2025 р.), а також на Всеукраїнській студентській конференції «Дошкільна та спеціальна освіта в умовах модернізації: проблеми, інновації, перспективи» (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, Україна, 2025 р.).

Публікації. Основні результати дисертації висвітлено у 9-ти публікаціях, виданих українською та англійською мовами, з яких 4 статті – у наукових фахових виданнях України, одна з яких одноосібна і три – у співавторстві, та 5 – апробаційного характеру, 3 з яких у співавторстві.

Особистий внесок здобувача у працях, написаних у співавторстві, полягає в обґрунтуванні індивідуальних анатомічних і психофізіологічних особливостей китайських співаків (1), уточненні особливостей китайської початкової музичної освіти та її впливу на особливості методики їхньої вокальної підготовки (2); обґрунтуванні сутності поняття «культурна ідентичність» та ролі вокальної культури у процесі її формування (3); визначенні психологічних засад музично-

творчих процесів (5); виявленні методів осучаснення змісту вокальної підготовки майбутніх хорових диригентів (6), обґрунтуванні ефективності інтегративного підходу у процесі формування в майбутніх фахівців вокально-виконавської майстерності (7).

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається із загальної анотації, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (299 найменувань, із них 78 – іноземними мовами) та 12 додатків на 23 сторінках. Робота містить 7 таблиць, 9 рисунків, що обіймають 8 сторінок основного тексту. Загальний обсяг роботи – 273 сторінки, з яких основного тексту – 180 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА УКРАЇНИ І КИТАЮ

1.1. Сутність поняття «вокально-виконавська майстерність» та специфіка її прояву в діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва

У сучасній музичній педагогіці поняття «вокально-виконавська майстерність» є одним із ключових для професійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Вона формується як багатовимірна інтегральна якість, що поєднує технічну вправність, оволодіння мистецтвом особистої інтерпретації творів і сценічним артистизмом утілення розробленого концепту утілення його художньо-образного сенсу й передбачає рефлексивну самооцінку та здатність співака до самовдосконалення.

Досліджуваний феномен — «вокально-виконавська майстерність майбутніх учителів музичного мистецтва» розглядається через призму переходу від родового поняття «виконавство» до його різновидів, які являють собою феномени «вокальне виконавство»; «вокально-виконавська майстерність» та власне «вокально-виконавська майстерність учителя музичного мистецтва».

Приділимо увагу уточненню сутності кожного з них, задля визначення дефініції останнього поняття та дослідження способів його формування в здобувачів з України й Китаю.

Етимологія поняття «виконавство» походить від латинського дієслова «*exsequi*», що означає «супроводжувати, виконувати», що в загальному вжитку трактується як процес реалізації певного задуму, завдання чи дії. Однак у контексті мистецтва як специфічного різновиду людської діяльності поняття виконавства набуває значно глибшого змісту, пов'язаного не лише з технічними діями в їх реальних формах, тобто в процесі, що розгортається у плинному часі.

Поняття «виконавство» в сфері художньої діяльності охоплює такі види мистецтва, як музичне, хореографічне, драматичне та інші, похідні від них різновиди і жанри. Їх спільними ознаками є те, що сприйняття художніх артефактів потребує посередника між автором і аудиторією, тобто – участі виконавця.

Виконавство є невід’ємною властивістю музичного мистецтва, потреба в якій існує в силу його плинної природи й того, що композитор має можливість матеріалізувати уявлене ним звучання й фіксувати свої творчі ідеї тільки за допомогою їх знакової фіксації, яка більш-менш повно передає його наміри. Для слухача твір «оживає» тільки завдяки тому, що ще один професійний музикант занурюється у нотний запис, намагаючись якомога більш повно й глибоко уявити задум автора і творчо інтерпретувати його художньо-образний сенс відповідними виконавськими діями, завдяки чому реципієнт долучається до сприйняття авторського творіння. Як влучно зазначила М. Жишкович, ключовими особливостями діяльності виконавця є те, що він виступає свого роду «транслятором художнього задуму твору», стаючи посередником між автором і слухачем, активним інтерпретатором, який переосмислює художній зміст твору крізь призму власного досвіду, художньо-емоційних уявлень та сценічної індивідуальності (Жишкович, 2012, с.11).

Отже, в контексті музичного мистецтва поняття «виконавство» набуває глибокого змісту, пов’язаного із здатністю музиканта уявляти в процесі вивчення нотного запису не лише характер звучання твору, а і його художній підтекст, авторську ідею, всебічно опановувати й творчо його осмислювати та виконувати, надаючи цьому процесу комунікативної спрямованості задля долучення слухачів до емоційно-інтелектуального переживання музичного феномену.

Варто звернути увагу й на те, що в різні культурно-історичні періоди роль музиканта-виконавця осмислювалася по-різному, відображаючи загальні естетичні, філософські та соціокультурні уявлення суспільства про мистецтво. Так, у добу античності музикант часто розглядався як посередник між людиною й

божественним початком, як представник гармонії космосу. У Середньовіччі роль виконавця була підпорядкована релігійним функціям, а його діяльність розглядалася радше як служіння, ніж як індивідуальне самовираження. В епоху Відродження та Бароко поступово зростає значення особистості інтерпретатора, з'являються виконавці-віртуози, здатні не лише відтворювати, а й урізноманітнювати деталі тексту твору за власними смаками. У класицизмі та романтизмі фігура виконавця ще більше індивідуалізується: виконавець сприймається вже не просто музикант, який відтворює авторський текст, а як співтворець музичної події.

Нарешті, у ХХ–ХХІ століттях, на тлі множинності стилів та інтерпретаційних парадигм, музикант-виконавець постає як особистість, який поєднує технічну підготовленість, культурну рефлексію, мистецький інтелект та креативну свободу; тому особливо цінується саме його здатність до індивідуалізованого, унікального трактування художнього сенсу твору, яке й привертає увагу до його творчої постаті й стає важливою ознакою досягнення виконавської майстерності (Шевченко, 2019).

Специфічної значущості питання інтерпретації у музиці періоду модерну і пост-модерну набувають у зв'язку із ускладненням музичної мови й тенденцією до створення унікальних засобів вираження авторами своїх творчих замислів, а звідси – і зростанням кількості й ролі авторських ремарок, за допомогою яких композитори намагаються якомога більш повно позначити особливості своїх творчих намірів (Шип, 2023). Відтак, виконавець стає активним співтворцем смислу, інтегруючи в процес виконання особистий духовний досвід.

Отже, у широкому культурологічному контексті виконавство постає як духовно-віртуальний діалог між композитором і виконавцем, виконавцем і слухачем, що виникає завдяки створенню виконавсько-інтерпретаційного концепту, який тяжіє до автентичності або до індивідуалізованого новаторства.

Роль виконавця та його значущість як окремої творчої іпостасі має суттєві відмінності як в різних видах мистецької діяльності, так і в межах музичного

виконавська. Так, у деяких видах художньої діяльності виконавець є повноправним співтворцем мистецького продукту, в інших – його функції здебільшого зводяться до здатності втілювати задум іншої творчості постаті. Останнє особливо помітно у колективних формах діяльності, таких, як хореографічна постановка, драматична вистава, оркестрове, хорове або оперне виконавство, де виконавець є частиною творчого колективу, в діяльності якого домінує принцип ансамблевої узгодженості та підпорядкування єдиному режисерському чи диригентському задуму.

Зрозуміло, що в таких умовах індивідуальна свобода самовираження учасника колективу обмежена вимогами його керівника, який бере на себе особисту відповідальність за трактування партитури, особливості сценічної постановки, їх стилістичну цілісність і глибину утілення художнього сенсу мистецького твору. Відповідним чином це суттєво знижує індивідуальну творчу активність учасників окресленими рамками задуму керівника, натомість висуває високі вимоги до володіння необхідною технічною підготовленістю, розвиненими художньо-емпатійними властивостями та здатністю переживати творче натхнення під час колективно-виконавського процесу.

Типовими є й певні розбіжності, що стосуються музичного виконавства в різних жанрах сольного та камерно-ансамблевого музикування: інструментального чи вокального, концертно-фортепіанного, скрипкового тощо. З одного боку, у виконанні творів цих жанрів виконавець постає як автономна художня особистість, здатна до самостійного художнього мислення, емоційного моделювання та персоніфікованої подачі твору, що надає йому можливості реалізувати свою індивідуальність виконавця-інтерпретатора. З іншого боку, не можна ігнорувати той факт, що більшість з них відбувається в ансамблі з іншими музикантами – концертмейстерами або з іншими, рівноправними учасниками ансамблю (вокального дуету, струнного квартету або сонати тощо). Тому цілком природно, що виконавський процес має відбуватися на засадах досягнення творчої суголосності, емпатійності задля досягнення синкретичної цілісності – як

у створенні художнього концепту твору, так і у всіх деталях його виконавського утілення (Гао Мін, 2019; Гао Юань, 2020).

Розглянемо тепер принципові відмінності виконавської діяльності саме в галузі вокального мистецтва. До них дослідники відносять:

– потребу у «виготовленні музичного інструменту», тобто у вдосконаленні природних властивостей голосу, які становлять передумову набуття вокально-виконавської майстерності (В. Антонюк, 2007; 2025; В. Бриліна і Л. Ставинська, 2013; Н. Можайкіна, 2003; Ю. Юцевич, 1998, L. Lehmann, 1902 та ін.);

– врахування синкретичної цілісності поетичного й музично-інтонаційного компонентів у створенні художнього образу вокального твору та її значущості для розроблення переконливої інтерпретаційної версії (Т. Малишева, 2002; П. Турянський, 2012; О. Оганезова-Григоренко та Хуа Цивей, 2024; M. Forster, 2022; R. Hatten, 2021 та ін.);

– умовне ототожнення виконавця-вокаліста із ліричним героєм твору, від імені якого він його виконує, утілюючи характер, емоційні стани і переживання свого персонажу (Ван Чень, 2016; Ло Чао, 2018; Г. Усова, 2024 та ін.);

– ансамблеву або колективну природу камерного та оперного виконавства (Л. Горелік, 2006; Е. Економова, 2014; О. Мамікіна, 2019; Ян Ханьжи, 2025 та ін.);

– значущість зовнішньо-артистичних засобів утілення художнього образу С. Гмиріна, 2018; Н. Косінська, 2021; В. Костюков, 2017; М. Ткаченко, 2015, N. Denzin, 2018 та ін.);

– посилення ролі комунікативно-особистісної спрямованості вокально-сценічного виконавства в порівнянні з більшістю різновидів виконавського музикування (П. Волошин, 2022; Т. Жигінас, 2019; У. Сюань, 2020, A. Williamson, 2004 та ін.);

– вирішальна роль стану здоров'я співака, яка безпосередньо впливає на його можливість/неможливість включення у виконавський процес (В. Антонюк, 2010; Юйань Шаоцян, 2022; J. Estill, 2005. L. Lehmann, 1902).

Окреслені особливості вокально-виконавської діяльності зумовлюють і специфіку вокально-освітнього процесу, адже формування майстерності відбувається в умовах педагогічної взаємодії між викладачем і студентом.

Також відзначимо, що ефективність вокально-освітнього процесу значною мірою залежить від досягнення особистісно-творчого взаєморозуміння між педагогом і студентом-співачом, почуття довіри, що стає передумовою внутрішнього «прийняття» студентом навчальних завдань і педагогічних порад викладача щодо способів їх вирішення.

Значущість такого порозуміння зумовлена впливом психологічного стану співака на оптимальну реалізацію його вокальних потенцій та якісне звучання голосу. Крім того, необхідність досягнення синергійності у вокально-педагогічній взаємодії диктується тим, що, за визначенням В. Кременя, це відкриває можливість по-новому підійти до організації педагогічного процесу, розглядаючи його «...із позиції відкритості, співтворчості та орієнтації на саморозвиток» (Кремень, 2013, с.4.). Відтак, предметом належної уваги має стати зближення творчих позицій учасників вокально-навчального процесу завдяки стимуляції викладачем пізнавально-пошукової діяльності студента, спрямованої на розширення його мистецької ерудиції й фахової компетентності, зокрема – і здатності до самостійного й обґрунтованого розроблення інтерпретаційної версії вокальних творів та їх виконавсько-сценічної реалізації (Ло Чао, 2018; Чжан Яньфен, 2012; Цуй Шилін, 2023; Ян Пенфей, 2025 та ін.).

Сприятти цьому має і діалогічно-творчий стиль спілкування учасників навчального процесу, а також прояв викладачем уваги до їхніх висловлювань і пропозицій, застосування ним партисипативної технології й фасилітативної підтримки як чинників, що додають студентові впевненості у власних можливостях для вирішенні всього комплексу вокально-навчальних завдань і досягнення виконавської майстерності (У Сюань, 2020). Усі ці фактори сприяють забезпеченню оптимального психологічного стану співака-початківця, а з цим – і створенню найкращих умов для позбавлення від психологічного перенапруження

й досягнення вивільненого стану, сприятливого для прояву емоційності й оптимального звучання голосу.

Крім того, надання спілкуванню діалогічно-пошукового характеру передбачає залучення студентів до сумісних роздумів, обміну інформацією щодо розуміння й індивідуалізованого трактування твору, професійного обговорення й апробації різних версій і варіантів створення сумісного творчого продукту – художньої інтерпретації музичного твору, тим самим упереджуючи нав'язування викладачем свого бачення художнього сенсу твору.

Також відзначимо, що у вокально-освітньому контексті важливо акцентувати увагу на досягненні творчого взаєморозуміння не тільки між педагогом і студентом-співачом, а й з концертмейстером. Адже, як зазначає Е. Економова (2014), навчально-професійна діяльність співака реалізується як тріада: «педагог-співак-концертмейстер», тобто потребує налагодження між ними творчого порозуміння, досягнення суголосності й творчої синергії – як у процесі роботи над вивченням твору, так і в його підготовці до сценічного виконання.

Варто звернути увагу й на те, що різновиди творчої взаємодії у вокальному мистецтві певною мірою визначаються жанровою специфікою засвоюваного репертуару. Так, у камерному вокальному жанрі (наприклад, у романсі, арії, лірико-драматичній пісні) надзвичайно важливою є творча єдність соліста і концертмейстера (А. Мартинюк, 2013; Го Ічень, Т. Осадча, 2016; Горелік, 2006). Акомпаніатор не лише підтримує вокаліста, він є рівноправним учасником музичної дії й поряд із співаком відповідає за дотримання запланованого темпу, логіку й динаміку емоційно-драматургічного розгортання виконуваного твору. Налагодження такого партнерства потребує, по-перше, вироблення принципової єдності художнього бачення й особливостей інтерпретації певного твору, а, по-друге, – особистісного порозуміння, побудованого на здатності до емпатії, тонкій чутливості й встановленні суб'єкт-суб'єктних, довірливих взаємин. Це зумовлює виняткову значущість взаємодії концертмейстера із співаком, що, як зазначає

Е. Економова, стає важливим фактором досягнення співаками високого рівня професіоналізму у виконавській діяльності (Економова, 2014, с. 16 - 17).

На додачу відзначимо необхідність досягнення суголосності у виконанні вокальних ансамблів, особливо, якщо вони є часткою драматичного твору, які передбачають і сценічно-артистичну взаємодію співаків. Крім того, в сценічно-вокальних жанрах (опера, мюзикл, вокально-сценічна кантата) додається ще один рівень взаємодії співаків-виконавців і необхідність творчого порозуміння із режисером, диригентом, іншими учасниками ансамблю, що ще більше ускладнює структуру виконавського акту та вимагає від співака здатності до колективної художньої дії в межах заданої концепції, при цьому – не втрачаючи почуття особистісного внеску й ролі у донесенні художнього концепту до аудиторії.

В. Черній, С. Одайник, О. Тітова також наголошують, що вокально-виконавська майстерність співака має включати грамотно вибудовану спільну навчальну та репетиційну діяльність педагога, концертмейстера і самого вокаліста, що сприяє досягненню ними високих виконавських результатів; мотивування вокаліста до систематичного вдосконалення виконавських навичок з урахуванням його інтересів, потреб і здібностей (Черній, Одайник, Тітова, 2024).

Отже, вокальне виконавство будемо розглядати як багаторівневий процес художньої взаємодії, в якому реалізується віртуальний творчий діалог співака як виконавця з автором твору, а також із усіма учасниками виконавського процесу та слухачами.

Розглядаючи сутність поняття «виконавська майстерність», відзначимо, що слово «майстерність» має багатозарову етимологію, яка відображає як розвиток ремесл і мистецтв, так і загальне уявлення про високу якість виконаної продукції. Його походження запозичене з німецького «Meister», «Meisterschaft» – майстерність, досконалість, а також з англійського «mastery» – володіння, досконале знання.

У словнику С. Гончаренко сутність поняття «майстерність» характеризується як високий рівень володіння професією, навичками, набуття мистецтва в певній сфері діяльності (Гончаренко, 1997, с. 162).

Питанням вокально-виконавської майстерності та методики її формування й удосконалення задля виконання творів різних стилів, активно досліджували українські й зарубіжні науковці, зокрема – В. Антонюк (2007, 2025), В. Бриліна і Л. Ставинська (2013), Н. Стахевич (2012), М. Anderson (2009), L. Lehmann (2002) R. Miller (1986) та ін.

Складна природа вокального виконавства та його закономірностей всебічно досліджується в різних наукових галузях: акустиці, анатомії, психофізіології, медицині, музичній психології, нейропсихології, арт-терапії, загальній та мистецькій педагогіці, методиці навчання співу тощо. Кожна з цих наукових галузей фокусує увагу на певному аспекті вокальної діяльності, формуючи в сукупності цілісну картину.

Характеризуючи вокальне виконавство, науковці звертають увагу на те, що цей різновид музичного виконавства має суттєві відмінності від інструментального музикування. Насамперед відзначається, що істотно й очевидна особливість співу зумовлена тим, що людський голос – це частина тілесного організму виконавця, інструмент, який потрібно «виготовити», точніше – «підготувати» таким чином, щоб мати можливість втілювати інтонаційно-мовленнєві й художньо-виразні особливості вокального твору й переконливо доносити своє уявлення щодо авторського задуму до слухачів.

Науковці в галузі вокальної педагогіки досліджують різні вектори професійної підготовки співаків та їх вплив на досягнення ними виконавської майстерності. Так, наприклад, О. Гладченко та Г. Реброва (2021), Н. Костюк (2015), K. Linklater (1976), J. Lovetri (2014) та ін., концентрують увагу на вивченні фізіологічних основ вокального виконавства, зокрема – на необхідності формувати в майбутнього вокаліста вміння уникати перенапруження голосового апарату й досягати природного звучання.

На важливості гігієни й охорони співацького голосу та цілеспрямованого й своєчасного подолання властивих співаку типових недоліків наголошують А. Карпенко (2016), Лі Ліцюань (2018), Д. Люш (2011). Юйань, Шаоцян (2022), Ян Сяохан (2018; 2019) та ін. Звертають увагу науковці й на те, що певну проблему становить потреба вчителя чергувати спів і мовлення, особливо – якщо не дотримуватися базових вимог щодо звукоутворення на опорі, розслаблених, але в міру активних м'яз артикуляційного апарату та дотримання вірної техніки вимови фонем і культури фразування (О. Олексюк, 2006; Л. Степанова, 2018; Т. Ткаченко, 2010).

Група науковців концентрується на тому, що співак має розумітися на поетичному мистецтві, усвідомлювати закладений поетом в своєму творінні художній над-сенс та розуміти особливості його трактування композитором, що дозволяє співаку досягти його глибокої й свідомо-всєбічної інтерпретації (Лоу Яньхуа, 2018; Т. Малишева, 2002; П. Турянський, 2012; О. Супрун, 2008 та ін.).

Активно досліджують учені й особливості прояву виконавсько-артистичних властивостей співака, підкреслюючи їх специфічність серед інших видів музично-виконавської діяльності, зумовлену спорідненістю із артистизмом драматичних акторів (Ван Чень, 2016, Н. Косінська, 2021; Чжан Яньфен, 2012; А. Damasio, 1994; G. Roth, 2007 та ін.). Адже співак, на відміну наприклад, від піаніста, скрипаля, знаходиться у безпосередньому візуальному контакті із слухачами, а його міміка, жестикуляція, порівняно з музикантами «духовиками», набуває для аудиторії відчутно-виразної значущості. Співак, утілюючи образ свого персонажу, має перевтілюватися в образ «ліричного героя» вокального твору й виражати його почуття, нібито звертаючись до слухачів. Це потребує від нього здатності застосувати, поряд із вокально-інтонаційними, і зовнішньо-атрибутивні засоби акторської майстерності. Тим самим однією із ознак виконавської майстерності вокаліста стає оволодіння сценічно-комунікативними властивостями й набуття, за С. Гмиріною, «виконавської харизми» (Гмиріна, 2018).

Н. Андрійчук (2013), І. Грищенко (2023), Лю Цзя (2015), Н. Люш (2018), Пен Юй (2021) та ін., зосереджують увагу на творчому аспекті вокального виконавства, зазначаючи, що «це форма діяльності, якість якої обумовлена рівнем майстерності виконавця» яка в галузі вокального мистецтва характеризується сукупністю творчого мислення й креативу в застосуванні професійних умінь і навичок у практиці виконавської діяльності (Грищенко, 2023, с. 265). Тим самим акцентується, що формування вокально-виконавської майстерності потребує вирішення художніх і технічних завдань вокальної підготовки в їх єдності із розвитком художньо-творчого мислення й методичного креативу задля ефективного застосування професійних умінь і навичок у практиці виконавської діяльності

Досліджуючи сутність вокально-виконавської майстерності як цілісного феномену, науковці характеризують її з погляду єдності досконалих фонаційно-технічних і вокально-виразних навичок та здатності до особистої інтерпретації й натхненно-артистичного втілення художньо-образного сенсу вокальних творів в умовах прилюдного виступу (А. Мартинюк, 2020; Юй Хенюань, 2019).

Близьким до цього поняття є й вокально-виконавські компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, під яким Янь Інши розуміє «особистісне утворення, яке дозволяє досягати здатності до яскравого втілення творчого задуму», здатність до варіативного опрацювання вокального твору та самостійної творчої інтерпретації і, зокрема, втілення художньо-образного та артистичного виконання вокального твору для здійснення вокально-виконавської діяльності у школі (Янь Інши, 2023).

Цілісне й всебічне визначення сутності вокально-виконавської майстерності знаходимо в ґрунтовній роботі В. Антонюк – підручнику з вокальної педагогіки. Під цим феноменом авторка розуміє високий ступінь володіння спеціалізованими фонаційно-технічними та інтонаційно-виразними вміннями й навичками співу та здатністю виконавця до постійного вдосконалення, що «...дозволяє вокалісту ефективно управляти інтерпретаційними й емоційними процесами і швидко

досягати максимально якісного художньо-звукового результату» (Антонюк, 2007, с. 12).

Відповідним чином визначається і специфіка вокальної педагогіки, яка, згідно із В. Антонюк, являє собою систему індивідуального навчання співу, що спирається на багаті виконавські традиції, досвід видатних педагогів та майстрів вокального мистецтва» та еволюціонує слідом за виконавством. Отже, цей процес, за висловом ученої, являє перехід «від, скромних рекомендацій «легкого, вільного дихання», що не повинно стомлювати, – до «розгорнутих методичних настанов, заснованих на результатах апаратурних досліджень»; від емпіричного звуконаслідування голосу педагога у середині діапазону до надскладних вправ на різні види техніки, які охоплюють понад дві октави від фальцетного звучання на горішньому краї голосу до могутнього «прикритого» формування кульмінаційних звуків (Антонюк, 2007).

Підсумовуючи викладені вище дані, зазначимо, що підготовка співаків до виконавської діяльності вимагає одночасного вирішення широкого комплексу завдань: розвитку вокальних даних і вдосконалення фонаційно-голосового апарату та техніки його використання, удосконалення мистецької й художньої освіченості й музичного мислення співака, його здатності до усвідомлення жанрово-стильових особливостей вокальних творів та їх самостійного розучування й інтерпретації, а також набуття виконавського артистизму й сценічно-комунікативних властивостей.

Отже, виконавську діяльність співака будемо розглядати як творчий акт, в якому поєднуються фонаційно-технічна майстерність, розвинене художнє уявлення й мислення, інтерпретаційні навички та сценічна виразність утілення художньо-образного сенсу вокальних творів.

Узагальнюючи, зазначимо, що професійно-якісна виконавська діяльність, яка набуває рівня майстерності, передбачає:

- сформованість аналітичного й усвідомленого осягнення музично-мовленнєвих і виконавсько-виразних особливостей твору, його жанрово-стильових і формотворчих особливостей;
- фонаційно-технічну підготовленість співака, тобто опанування базовою технікою (постава, дихання, звукоутворення й звуковедіння, артикуляція, використання резонаторів тощо) й засобами виконавської виразності (ладово-деталізованим інтонуванням мелодії, здатністю до варіювання динаміки, темпу, штрихів тощо);
- художньо-мистецьку освіченість, яка дозволяє співаку наближатися до адекватного розуміння й відтворення художнього задуму автора твору та розробляти свою особисту інтерпретаційну версію;
- розвинені виконавський артистизм і сценічно-комунікативні властивості, завдяки яким співак набуває здатності переконливо і натхненно доносити до слухачів художньо-образний зміст твору.

Під виконавською діяльністю співака розуміємо сукупність процесів, пов'язаних із здійсненням сценічного виступу, тобто з практичним аспектом вокальної реалізації художнього задуму. Натомість виконавська майстерність визначається як якісна характеристика цієї діяльності, що відображає рівень сформованості професійних умінь, навичок і творчих здібностей виконавця.

У педагогічному контексті доцільно також розглядати поняття «виконавські компетентності», які становлять систему знань, умінь і особистісних якостей, що забезпечують набуття майстерності та ефективність практичної діяльності співака. Таким чином, виконавська діяльність є процесуальною категорією, виконавська майстерність – її якісною характеристикою досягнутих результатів, а виконавські компетентності – освітнім підґрунтям для їх формування.

Отже, виконавська майстерність співака являє інтегроване особистісне утворення, яке досягається завдяки поєднанню досконалого володіння засобами вокально-фонаційного й виразного інтонування з глибоким розумінням художньо-стильових особливостей репертуару та їх утіленням у виконавському

процесі й донесенням художньо-образного сенсу твору до слухачів завдяки здатності до експресивно-артистичної й комунікативно-художньої сугестивності.

Уточнимо тепер специфіку прояву *вокально-виконавської майстерності в діяльності вчителя музичного мистецтва*. Насамперед відзначимо, що її досягнення є одним із ключових елементів підготовки фахівців даного профілю, оволодіння яким суттєво впливає на їхню успішність у професійній діяльності. Значущість цього впливу зумовлена багатофункціональністю вокально-фахових проявів у діяльності вчителя на уроках з музичного мистецтва, що реалізуються в таких формах, як:

- ілюстрація вокальних творів, призначених для розвитку музичного сприйняття учнів під час так званого «слухання музики»;
- демонстрація навчально-пісенного матеріалу в художньо-переконливому виконанні;
- надання учням якісних взірців вокального інтонування у процесі формування в них співацьких навичок;
- надання учням якісних взірців виконання мелодії під час вивчення пісенного репертуару;
- виправлення інтонаційних недоліків та помилок, яких учні припускаються під час засвоєння ладово-інтонаційних вправ, спрямованих на розвиток музичних здібностей і оволодіння елементарними музично-теоретичними поняттями;
- навчання учнів вокальної імпровізації й варіювання мелодії або імпровізованого вокального аранжування (додавання другого голосу, виспівування підголосків тощо).

Специфічним завданням є й те, що педагог має під час проведення уроків якісно і впевнено користуватися власним голосом, при чому – як у співочій формі, так під час педагогічної промови, що диктує необхідність приділяти увагу культурі вербального спілкування й оволодінню майбутніх фахівців здатністю до

виразної й технологічно забезпеченої мовленнєвої активності та здатності її чергувати із співом.

Звернемо також увагу на те, що в широкому комплексі зазначених видів діяльності вчитель музичного мистецтва має виконувати властиві йому функції, а саме: виховну, розвивальну, мистецько- й музично-освітню. Відтак, здобувач має не просто навчатися гарно виконувати вокальний репертуар, а й спрямовувати набуті знання, навички й уміння на прищеплення учням здатності насолоджуватися красою виконуваного ним твору, виховувати в них чутливість до музично-мовленнєвих особливостей і виконавсько-виразних засобів, за допомогою яких відтворюється художньо-образний зміст твору, стимулювати в школярів здатність до співпереживання настрою й почуттям ліричного героя і тим самим удосконалювати в них художньо-емпатійні властивості.

Досягнення подібного ефекту передбачає розвиток у вчителя-виконавця не тільки вокально-виконавської досконалості, а й усвідомлення того, що характер інтерпретації має узгоджуватися з віковими, музично-освітніми та національно-ментальними особливостями учнів-реципієнтів (Грищенко, 2023; В. Малахов, 2003; Charman, 2004), а також певною мірою – з їхніми індивідуально-особистісними властивостями. Це, у свою чергу, актуалізує вимоги до набуття співаком здатності варіювати засоби виконавської інтерпретації одного й того ж твору (Го Яньжань, 2023; М. Жишкович, 2012, В. Костюков, 2017), а також потребу в ретельному й науково обґрунтованому плануванні навчального репертуару (Лі, Ліцюань і Н. Кьон, 2019; О. Олексюк, 2010).

У цьому контексті важливою педагогічною стратегією є здатність добирати репертуар, орієнтуючись на кращі зразки національної пісенної спадщини та систематизувати їх за інтонаційною, змістово-образною складністю, одноразово враховуючи педагогічно-виховне, розвивальне й формувально-освітнє значення цих творів для виконавців. Такий підхід, як справедливо зазначає В. Антонюк, сприяє формуванню у співаків відчуття краси, емоційної виразності та глибинного

розуміння пісенної творчості рідного народу, водночас забезпечуючи становлення національно-художньої самоідентифікації (Антонюк, 2025).

Натомість, із зростанням школярів і набуттям ними навичок співу й виконавського досвіду, до репертуару необхідно поступово включати твори різних народів і культур, тим самим стимулюючи в них виховання толерантності до інокультурного мистецтва, збагачення музичної ерудованості й формування здатності сприймати самобутність національної музичної традиції у порівняльному контексті (Н. Голубицька, 2019; Лю Веньцун, 2016; Хуан Юйсі, 2023). Це відкриває можливості для більш глибокого усвідомлення її своєрідності та ціннісного значення, а також формуванню міжкультурної толерантності (Цзі Чжидань, 2023).

У вирішенні завдань, які пов'язані із наданням учням якісних взірців вокального інтонування у процесі формування в них співацьких навичок і вивчення пісенного репертуару, а також у процесі виправлення помилок та інтонаційних недоліків, яких учні припускаються під час проведення ладово-інтонаційних вправ, акцентуємо на тому, що для вчителя важливим є ідеальне володіння робочим діапазоном свого голосу, який має відповідати голосовим властивостям школярів молодшого й підліткового віку.

Враховуючи те, що демонстрація вчителем звучання мелодії – один із провідних способів навчання учнів співу в процесі її вивчення, особливої значущості набуває вимога: голос педагога має бути вільним від дефектів голосоутворення, приємним за та іншими акустичними характеристикам, наслідування якому є важливою умовою оволодіння учнів якісно-інтонаційним звучанням.

Підкреслимо також, що демонстрація навчально-пісенного матеріалу вчителем розглядається не лише як ознайомлення учнів із мелодією та формування в них вокально-інтонаційних навичок, а й як реалізація педагогічної стратегії формування художньо-образного мислення школярів. У цьому процесі важливим є застосування комплексу методичних прийомів, які допомагають

учителю досягати здатності до художньо-переконливого виконання творів, призначених для розучування із школярами. Це стосується специфіки виконавської діяльності вчителя, який має їх співати під власний акомпанемент, тобто одноразово і співати, і виконувати акомпанемент до пісні.

Відтак, це вимагає від вчителя володіння інтегрованими вміннями, зокрема – здатності координувати інструментальні й вокальні дії. Не менш суттєвим є і те, що педагогічне спрямування виконавського процесу передбачає поєднання виконавської діяльності із здатністю підтримувати постійний зоровий контакт з учнями, використовуючи спеціальні засоби комунікативного впливу – візуально-мімічні, інтонаційно-експресивні сигнали.

Вирішення цих завдань значно ускладнюється, якщо акомпанемент до пісні має розвинену фактуру. Відзначимо, що частково недостатній рівень інструментальної підготовки для автентичного виконання такого твору може компенсувати застосування фонограми. Проте, її функціональне призначення обмежується етапом первинного ознайомлення з мелодичним матеріалом. Подальший процес інтонаційно-звукового опрацювання передбачає уповільнення темпу, повтори й зупинки, що унеможливорює використання готового аудіо-супроводу. У зв'язку з цим актуальності набуває формування в здобувачів здатності її переробляти, адаптуючи до своїх виконавських можливостей.

Слід підкреслити, що навчальний репертуар для школярів має відносно нескладний характер і не потребує володіння широким діапазоном, віртуозними навичками чи інтонуванням складних ладо-тональних, ритмічних та гармонійних структур. Водночас важливою педагогічною вимогою є володіння вчителя стійкими навичками сольного співу *a cappella*, яким, як правило, фахівець користується під час активного навчання-спілкування із учнівським колективом. Відтак, набуття таких умінь також є одним із специфічних завдань у їхній вокальній підготовці.

Особливої значущості набуває і опанування майбутніх фахівців навичками вокальної імпровізації та аранжування мелодії. Навички творчого музикування

формується, як правило, на музично-теоретичних заняттях. Однак специфіка останніх полягає в приділенні уваги, в першу чергу, інструментальним формам творчості: добору акомпанементу, жанрово-стильовому варіюванню, інструментальній імпровізації тощо (О. Башкір, 2019; А. Горемичкін, 2014; Н. Кьон, 2018; Т. Мажара та ін., 2007; В. Мельниченко та ін., 2019; Т. Панасенко, 2001). Отже, в продовження цього процесу, доцільно спонукати здобувачів навчатися спонтанного співу на засадах оперування слуховими уявленнями і тим самим – навичкам вокальної імпровізації аранжування пісенних мелодій.

Незамінним фактором досягнення здобувачами вокально-виконавської майстерності є і оволодіння навичками самостійного опановування, інтерпретації й демонстрації вокальних творів, які відповідають вимогам шкільної програми, а також готовності екстраполювати свої знання й вміння в різні форми професійної діяльності – музично-просвітницьку, позакласну, наприклад у керівництві вокальними гуртками, тобто індивідуальним або ансамблевим співом тощо. Цим аспектам вокальної освіти приділили увагу такі науковці, як О. Кулдиркаєва (2013), Н. Толстова (2015), О. Менабені (1976), О. Мамікіна (2019) та ін.

Звернемо увагу також на те, що діяльність учителя музичного мистецтва забезпечується, крім вокальної, диригентсько-хоровою та виконавсько-інструментальною підготовкою, а також набуттям музично-теоретичної й музикологічної освіченості, оволодінням психолого-педагогічними, методичними знаннями і практичними навичками, необхідними для здійснення всебічного й успішного впливу на музично-естетичне виховання школярів. Здатність до їх врахування й інтеграції із набуттям вокально-виконавської майстерності також становить специфіку вокально-виконавської освіти майбутніх учителів музичного мистецтва. Так, значна частка навичок, яка формується на різних виконавських дисциплінах, є актуальною і для оволодіння вокально-виконавською майстерністю. До них відносяться, наприклад, самоконтроль за станом виконавсько-рухового апарату, здатність до апперцепції, навички самостійного розучування репертуару тощо.

Тим не менше, варто не забувати і про специфічні особливості здійснення вокалістами самоаналізу й самооцінки своїх результатів, що пов'язані із феноменом так званої голосової конфронтації (voice confrontation). Його сутність полягає у відмінності між внутрішнім сприйняттям співаком власного голосу (через кісткову та внутрішньо-тілесну провідність, яка зумовлює суб'єктивно більш глибоке та об'ємне звучання) та його зовнішнім акустичним відтворенням, яке сприймають слухачі. Ця невідповідність обумовлює специфіку вокальної саморегуляції й зумовлює потребу в зовнішньому педагогічному контролі, а також пояснює доцільність використання у процесі вокальної підготовки технічних засобів (аудіозаписів, акустичних приладів).

Крім того, адекватний аналіз якості вокально-виконавської фонації потребує і розвитку в студентів так званого вокального слуху, тобто заданості до контролю і регуляції власного голосоутворення й усвідомлення фізичних почуттів – стану різних груп м'язів вокального апарату, міри їх координованості й набуття підвищеної чутливості до мікро-нюансів звучання голосу (В. Антонюк, 2007; Гу, Цзін, 2018; О. Козій, 2017). Їх формування відбувається у тісному зв'язку із розвитком диференційованого сприйняття різних ознак у цілісному звуковому образі, зокрема – тонкощів вокальної позиції й звукоутворення, ладово-висотного інтонування, тембрової, вібраційної якості, які суттєво впливають на сприйняття художнього результату в його цілісності і, в той же час – у деталізованому визначенні особливих проявів.

Набуття виконавсько-вокального слуху відкриває можливість розвитку в майбутніх вчителів музичного мистецтва і «педагогічно-вокального слуху», тобто здатності вловлювати найменші відхилення в звучанні свого вихованця, які він сам часто не помічає. При цьому вчитель має не тільки діагностувати недоліки, а й усвідомлювати їх чинники, наприклад – невірний спосіб атаки звуку, тип і характер фонаційного дихання, невміння співака використовувати резонатори тощо. Метою такого аналізу має стати добір і застосування конкретних методичних прийомів виправлення помічених недоліків і похибок.

Як бачимо, така аналітично-корекційна та прогностична робота має забезпечуватися інтеграцією здобутків власної вокальної підготовки, розвитої рефлексивної свідомості та оволодіння діагностичними і формувальними методиками як самоосвіти, так і навчання майбутніх учнів співу та їх заохочення до сприйняття музичного мистецтва.

Удосконалення процесу набуття студентами вокально-виконавської майстерності має також забезпечуватися урахуванням їхнього психотипу. Адже, як засвідчують наукові дослідження Айзенка (Eysenck, 1967), Лай Сяоцань (2016), Р. Юссона (Husson Raoul, 1962), Х. де ла Мотт-Габер (Helga de la Motte-Haber, 2010), важливими характеристиками творчої особистості є превалювання певного типу мислення – художнього, наукового або практично-дієвого, особливості темпераменту й нервової системи, тяжіння до екстравертно- або інтровертно-особистісної спрямованості, а також різноманітність їх прояву, утворена комбінацією провідного типу темпераменту (сангвінік, флегматик, холерик, меланхолік) з екстраверсією/інтроверсією, а також рівнем розвитку емоційного інтелекту, комунікативних навичок, саморефлексії.

Ця складна взаємодія має враховуватися вокальною педагогікою, позначаючись на методах і формах підготовки співаків, зокрема – майбутніх учителів музичного мистецтва до виконавсько-сценічної діяльності та ефективної міжособистісної взаємодії й зверненні уваги на потребу в досягненні рівноваги між експансивністю, підвищеною емоційністю та надмірною стриманістю, можливо – і психологічною скутістю здобувача.

Особливої значущості набуває їх визначення у зв'язку із можливими проблемами у спілкуванні з іноземними студентами, в навчанні яких співу, в силу адаптаційних або мовленнєвих складнощів виникають певні гальма на шляху опанування вокально-виконавської майстерності. Адже для Східних культур традиційною є стриманість, зосередженість, гармонія, яка відповідає в більшій мірі інтровертному типу поведінки (Дін Сінь, Т. Стоянова & Цзінь Лулу, 2015). Для Західних культур більш типовою є ініціативність, відкритість, соціальна

активність, тобто екстравертні прояви. Їх врахування потребує певної адаптації змісту освіти до етнокультурних, індивідуально-психофізіологічних й особистісно-психологічних властивостей здобувачів, що має позначатися на виборі репертуару, способах пояснення матеріалу, алгоритмах формування вокально-виконавських навичок й методах підготовки до самостійно-навчальної та сценічно-виконавської діяльності (Г. Усова, 2024; Юй Хенюань, 2019).

Тим самим особливого значення в межах нашого дослідження набувають національно зумовлені соціокультурні традиції, ментально-культурні установки та педагогічні впливи, які мають враховуватися у доборі методів і змісту вокального навчання та здатні модифікувати первинну «біологічну установку».

Так, наприклад, під час навчання в українських закладах освіти китайські студенти стикаються з низкою труднощів, при чому, як у процесі навчання співу, так і в засвоєнні музикологічних та музично-теоретичних знань і вмінь, дотичних вокальним видам навчальної діяльності (Мен Ян, 2018; Тун Лінгге, 2023, Цуй Шилін, 2023, Чжу Юньжуй, 2021, Чжан Яньфен, 2012 та ін.).

Це пояснюється суттєвими відмінностями національної системи початкової музичної освіти від європейської, а також превалюванням національно-специфічної виконавської манери, яку вони опановували на попередніх етапах навчання співу. Суттєву роль відіграють і їхні певні антропологічні й психофізіологічні та соціально-комунікативні відмінності (Усова, 2025). Відтак, підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до фахової діяльності, потребує, поряд із набуттям суто вокально-виконавської майстерності, врахування специфіки їхньої майбутньої діяльності й формування комплексу тих вокально-виконавських умінь, яких потребує здійснення майбутніми фахівцями функцій вчителя-просвітника і вчителя, який навчає школярів співу та формує в них елементи музичної грамотності, розвиваючи їхні музичні й вокально-творчі здібності.

Тим самим формування в здобувачів вокально-виконавської майстерності, по-перше, набуває студентоцентрованого, персоналізованого вектору, а, по-друге

– спрямовується на формування в них не тільки фонаційно-виконавських навичок, а й здатності до екстраполяції набутих знань і вмінь у майбутню фахову діяльність.

Отже, формування вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва варто розглядати як комплексний процес, що передбачає не лише набуття якісної вокально-виконавської підготовки, а й опанування широкого спектра видів вокальної діяльності, які забезпечують успішне виконання професійних функцій учителя музичного мистецтва.

Досягнення вокально-виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва має реалізуватися у здатності на високому художньому рівні й інтерпретувати й виконувати вокальні твори, що демонструються учням, надавати їм взірці емоційно-виразного й художньо-досконалого виконання пісенного матеріалу, призначеного для вивчення, а також приклади інтонаційних і імпровізаційних вправ, спрямованих на вдосконалення в учнів фонаційно-вокальних навичок, розвиток музично-слухових уявлень, формування елементарних музично-теоретичних понять і навичок вокальної імпровізації.

Набуття вокально-виконавської майстерності майбутніми вчителями музичного мистецтва дозволяє їм доносити до школярів художньо-образний зміст виконуваних творів та методично обґрунтовано екстраполювати набутий досвід і уміння у процес формування в учнів навичок співу й виразно-осмисленого виконання шкільного пісенного репертуару (Чжу Цянь, 2018).

Узагальнюючи, зазначимо, що виконавська майстерність співака є інтегровано-особистісним утворенням, досягнутим завдяки поєднанню досконалого володіння засобами вокально-фонаційного й виразного інтонування з глибоким розумінням художньо-стильових особливостей виконуваного репертуару та їх донесення до слухачів завдяки здатності до художньої експресії, артистизму та набуттю комунікативно-сугестивних властивостей.

1.2. Структура вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва України і Китаю

Досягнення майбутніми учителями музичного мистецтва вокально-виконавської майстерності як необхідного складника їхньої успішної професійної діяльності неодноразово відзначали такі науковці, як В. Бриліна та Л. Ставинська (2013), Л. Василенко (2003), Т. Жигінас (2019), Т. Малишева (2002), Н. Овчаренко (2016), Г. Падалка (2004), Є. Проворова (2017), О. Ростовський (2011) та ін.

У попередньому підрозділі було уточнено, що вокально-виконавська майстерність майбутніх учителів музичного мистецтва набуває специфічних форм завдяки тому, що її результати мають використовуватися в умовах роботи шкільного вчителя й спрямовуватися на реалізацію властивих йому функцій і вирішення завдань, передбачених програмними вимогами.

Закономірно, що специфічність завдань з реалізації набутої здобувачами вокально-виконавської майстерності в майбутній фаховій діяльності має позначатися і на змісті й структурі її формування.

Питання специфіки вокальної освіти майбутніх учителів висвітлювалися в різних ракурсах. Так, Л. Василенко порушила питання взаємодоповнення виконавської й методичної підготовки майбутніх учителів, зазначаючи, що цей процес має базуватися на засадах формування таких структурних компонентів методики підготовки здобувачів до майбутньої фахової діяльності, як мотиваційно-цільовий, інформаційно-пізнавальний, операційно-технологічний та рефлексивно-аналізуючий компонентів (Василенко, 2003, с. 17-18)

В. Гурба наголошує, що специфіка навчання співу студентів у закладах вищої педагогічної освіти має передбачати не тільки формування в них вокально-технічних умінь та навичок, а й «усвідомлення закономірностей процесу голосоутворення, розвитку вокально-слухових уявлень, володіння науково-теоретичною базою знань з проблем розвитку співацького голосу», а також розвиток художньо-естетичного смаку й творчих навичок (Гурба, 2014).

Відповідним чином науковець визначає і необхідність формування таких компонентів, як мотиваційна установка, формування фонаційно-технічних, вокально-аналітичних і художньо-виконавських умінь та навичок, а також засвоєння науково-теоретичної бази знань з питань вокальної педагогіки, зокрема – норм та правил охорони співацького голосу.

Юй Хенюань, досліджуючи проблеми інтернаціоналізації вокально-освітнього простору, виокремлює у структурі вокально-виконавської майстерності світоглядно-інформаційний, виконавсько-фонаційний, інтерпретаційно-полікультурний, комунікативно-синергійний компоненти (Юй Хенюань, 2022, с.195).

О. Мамікіна, розглядаючи виконавську майстерність співака як складний інтегральний феномен, визначає його структуру в єдності чотирьох взаємопов'язаних компонентів: мотиваційного, когнітивно-технологічного, операційно-творчого та рефлексивного (О. Мамікіна, 2019, с. 26).

Узагальнюючи дані, що містяться в ґрунтовних дослідженнях В. Антонюк (2007), Н. Овчаренко (2016), Т. Пляченко (2005), О. Прядко (2010), О. Стахевича (2014), а також наведені вище міркування, зазначимо, що провідна роль у набутті майстерності виконання вокального репертуару надається виконавсько-діяльнісному компоненту в єдності фонаційно-технічних і виконавсько-виразних умінь майбутніх співаків та їхній здатності до інтерпретації вокального репертуару.

Важливим визнається також урахування мобілізаційного фактору, роль якого відіграють світоглядна й мотиваційна сфери, особистісні властивості здобувачів, сформованість яких сприяє розвитку виконавсько-комунікативних, художньо-емоційних, рефлексивно-саморегуляційних проявів, реалізації інтуїції й музично-творчих потенцій.

Крім того, вчені одностайно наголошують і на важливості набуття майбутніми фахівцями належної ерудованості, яка уможливорює проникнення в глибинний зміст вокального твору, його самостійне осмислення й інтерпретацію

співаками, що закономірно свідчить про необхідність долучення до переліку обов'язкових компонентів вокально-виконавської майстерності знанієво-інформаційного компоненту.

Натомість, уточнення змісту визначених у тому чи іншому дослідженні структурних компонентів варіюється в залежності від завдань дослідження. Ці міркування ми враховували під час обґрунтування структури вокально-виконавської майстерності вчителя музичного мистецтва

У визначенні першого компонента ми виходили з того, що, згідно з О. Отич (2009), професійна діяльність і життєтворчість кожної людини детермінуються системою її цінностей, що обумовлює значущість становлення аксіологічної свідомості й оцінного ставлення майбутніх фахівців до своєї майбутньої діяльності.

Нам імпонує визначення Л. Масол щодо значущості формування особистісно-ціннісного ставлення учнівської молоді до мистецтва, завдяки чому досягається їх залучення до мистецько-творчої діяльності, розвиток художньо-естетичної свідомості, а в цілому – підвищується успішність їхнього художнього й естетичного виховання, здатність до творчої самореалізації й духовного самовдосконалення, зокрема – на засадах інтеграції мистецьких знань і уявлень (Масол, 2020).

Сформованість світоглядно-ціннісної основи діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає його глибоку особистісну залученість у процес творення й транслявання художніх цінностей новим генераціям, тому помітно позначається на його здатності ставитися до освітнього процесу не лише як до навчання й трансляції знань і навичок, а й як створення простору для діалогу культур і духовного розвитку й внутрішньої трансформації учнівської молоді. У зв'язку з цим варто зазначити, що зміст і спрямування освітнього процесу у сфері музичного мистецтва значною мірою залежать від того, якими цінностями оперує педагог, що саме він вважає пріоритетним — формування технічної майстерності, розвиток естетичного смаку, збагачення духовного досвіду або досягнення їхньої

гармонійної єдності, утвореної синтезом знань, переконань, власних почуттів і творчого натхнення.

Світоглядно-ціннісні орієнтації позначаються також і на особистісних властивостях здобувача – майбутнього співака і вчителя музичного мистецтва, на мірі усвідомлення художньо-естетичних потреб суспільства та особистій відповідальності за якісне виконання місії вчителя музичного мистецтва – духовного й художньо-естетичного виховання прийдешніх поколінь. Тим самим, на думку О. Рудницької, педагогічна діяльність викладачів мистецьких дисциплін забезпечуватиме в учнів і студентів здатність досягати «через кваліфіковане спілкування з мистецтвом розвитку духовно повноцінної особистості» (Рудницька, 2005, с. 8.).

Відтак, світоглядно-ціннісні орієнтації виступають не просто фоновою рисою особистості вчителя, а аксіологічним ядром його педагогічної майстерності. Не менш важливою є роль світоглядної свідомості й для здатності вчителя передавати натхнення учням, активізувати їхнє емоційне сприймання у процесі осмислення музичних вражень і вивчення художнього твору, розвивати в них здатність до вокально-творчої уяви. Тому не випадково М. Чіксентмігайі, згідно із розробленою ним концепцією естетичного виховання й психології творчого «потoku», наголошує, що саме сформованість особистісно-аксіологічного компоненту є провідним чинником формування суб'єктності як музиканта-виконавця, так і вчителя, їх здатності надихати слухачів і учнів на самореалізацію творчих потенцій (Csikszentmihalyi, 2014).

Учений також наголошує, що саме завдяки ціннісному ставленню до процесу викладання вокалу, посилюється здатність викладача проявляти емпатію до учнів, повагу до їхніх індивідуальних особливостей і приділяти увагу не лише формуванню в них виконавських навичок, а й здатності зміцнювати любов до музики та потребу в розкритті її духовної сутності (там саме).

Відзначають учені й роль гедоністичних властивостей вокального мистецтва, які стають яскравою спонукою його сприйняття, а з цим – і збагачення

духовного життя художньо-емоційними враженнями й переживаннями. Відтак, удосконалення в здобувачів здатності насолоджуватися гармонією й красою музичних творів та процесом їх виконання є важливим завданням мистецької, зокрема – і вокальної педагогіки й диктує потребу в цілеспрямованому стимулюванні в них прагнення до набуття вокально-виконавської майстерності задля активізації в слухачів гедоністично-ціннісного сприйняття й переживання виконуваних ними творів (Л. Василенко, 2003; Н. Косінська, 2021; Тан Сай, 2025; Ян Пенфей, 2025).

Крім того, сформована особистісно-аксіологічна орієнтація сприяє і знаходженню здобувачами свого індивідуального виконавського стилю, в основі якого – вдумливе ставлення до авторського замислу твору й глибока повага до національних традицій і духовних цінностей світової вокальної спадщини (Хуан Юйсі, 2023).

Отже, формування в здобувачів вокально-виконавської майстерності дослідники також пов'язують із зрілістю їхньої мотиваційної основи в оволодінні вокальним виконавством як незамінним складником професійної ефективності вчителя музичного мистецтва й етично-фахової свідомості, тобто формування в нього почуття своєї відповідальності за результати своєї професійної діяльності (Ван Цзисюань, 2023; О. Вознюк, М. Левківський та ін., 2004).

Відтак, це обіймає і етичні уявлення щодо професійної відповідальності та пошуку способів її зміцнення, які передбачають, на думку науковців, «єдність раціонального й емоційного, гармонійного сполучення розуму і почуттів». Це дає підстави стверджувати про морально-етичну значущість цілей і мотивів, які виступають важливим регулятором стилю навчання здобувачів, їх наполегливості й цілеспрямованості у набутті вокально-виконавської майстерності у всьому різноманітті завдань, пов'язаних із майбутньою діяльністю шкільного вчителя музичного мистецтва.

Зазначене вище дозволяє впевнено стверджувати, що розвинені особистісно-аксіологічна й етична свідомість сприяють зміцненню внутрішньої

мотивації майбутніх фахівців до саморозвитку й почуттю відповідальності за якість підготовки до професійно-педагогічної діяльності.

Звернемо увагу також на те, що досягнення високих результатів у зазначеній сфері потребує від здобувачів активізації значних емоційно-вольових ресурсів і сформованості особистісних рис, які дозволяють долати тимчасові невдачі без фрустрації та емоційного вигорання.

І. Зязюн, визначаючи коло провідних особистісно-характерологічних властивостей фахівця, які дозволяють йому досягати високої майстерності, відносить до них комплекс властивостей, «що дають змогу діяти продуктивно і творчо на засадах здатності діяти на рефлексивній основі й досягати високого рівня самоорганізації» (Зязюн, 1997, с. 29). Саме ці якості, на думку науковця, й стають запорукою успішної професійної діяльності, тому закономірним є висновок щодо того, що ці якості слід шукати не лише в уміннях, а й у їх сплаві із властивостями особистості та її позицією. Адже, як пише вчений, «сам педагог є інструментом впливу на учня. Цей інструмент – його душа – має бути чутливим до іншої людини, гуманним у своїх помислах» (Зязюн, 2001, с.53).

Також варто звернути увагу на те, що, як зазначає В. Антонюк, співак має володіти певними характерологічними властивостями, зокрема — наполегливістю, працездатністю, що, у свою чергу, потребує його психологічної усталеності й вокального здоров'я. Адже для досягнення успіху вокальний апарат співака має бути завжди у «робочому» стані (Антонюк, 2007).

Окреслені пріоритети актуалізують проблему поєднання в здобувачів художньо-ціннісного й умотивованого ставлення до набуття фахової майстерності та формування характерологічних, професійно-значущих властивостей, єдність яких стає запорукою їхньої успішності в майбутній вокально-професійній діяльності. Отже, це свідчить про важливість формування *особистісно-аксіологічного компонента* як невід'ємного складника вокально-виконавської майстерності учителя музичного мистецтва.

Утім, науковці звертають увагу й на те, що досягнення майбутнім фахівцем високого рівня у певному виді діяльності потребує його всебічної професійної компетентності. Зокрема, на цьому взаємозв'язку наполягав І. Зязюн, визначаючи, що в педагогічній діяльності для досягнення високого професіоналізму необхідним є сполучення відповідних особистісних якостей майбутніх фахівців із їхньою озброєністю системою знань і вмінь, а також набуття професійної компетентності (Зязюн, 2001, с. 53).

Визнання цього факту обумовило визначення наступного компоненту вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва як *фахово-когнітивного*. Його сутність, за нашим уявленням полягає у оволодінні здобувачів комплексом різнорідних знань і надання їм інтегративного характеру в проєкції на майбутню фахову діяльність.

У комплексі знань, пов'язаних з питаннями формування досліджуваного феномену, ми виділяємо такі кластери, як: мистецький і музично-компетентнісний, психолого-педагогічний і вокально-методичний; етно-анатомічний і психофізіологічний.

До них відносимо:

– *загально-мистецькі і музично-освітні знання й вміння*, повнота і глибина яких суттєво впливає на здатність майбутнього фахівця осягати особливості художніх видів діяльності, специфіку музичного й вокального мистецтва, усвідомлювати глибинний замисел автора твору та здатність здійснювати його вербальну й виконавську інтерпретацію;

– *психолого-педагогічні і вокально-методичні знання*, які відкривають майбутнім фахівцям шлях до свідомого опанування вокально-виконавською майстерністю, формування здатності до фахового самовдосконалення, а також оволодіння способами ефективного використання набутих вмінь у процесі викладання уроків музичного мистецтва

– *специфічні знання*, що стосуються впливу індивідуально-психофізіологічних та національно-етнічних особливостей майбутніх вчителів

музичного мистецтва України й Китаю, значущих для досягнення ними вокально-виконавської майстерності. До них відносимо, зокрема, антропологічні відмінності, які досліджуються в галузі анатомії, генетики, психофізіології, етнопсихології, соматики, нейропедагогіки тощо. Врахування накопичених в означених галузях знань має сприяти ефективному досягненню здобувачами вокально-виконавської майстерності.

Схарактеризуємо більш докладно змістові аспекти означених кластерів знань.

Комплекс актуальних для майбутніх фахівців загально-мистецьких та музично-освітніх знань й вмінь відрізняється багатим різноманіттям. До головних з них відносимо: розуміння принципової своєрідності музичного, вокального мистецтва та їх відмінностей від інших видів художньої творчості; усвідомлення специфіки художнього, музичного мислення й художніх емоцій; набуття ґрунтовних музично-історичних і музично-теоретичних знань і вмінь інтегративного характеру, які створюють базис для досягнення здобувачами вокально-виконавської майстерності.

Науковці також акцентують, що особливої значущості набуває обізнаність співаків у літературному, поетичному мистецтві: адже це значно збагачує розуміння «над-сенсу» вербального першоджерел й сприяє глибшому розумінню художньо-образного змісту вокального твору і тим самим — підвищенню рівня майстерності його виконання.

Щодо знань з музично-історичних дисциплін, то йдеться насамперед про набуття здобувачами музичної ерудиції й музично-інтонаційного тезаурусу, досвіду переживання емоційно-художніх вражень від сприйняття шедеврів музичного мистецтва а також обізнаності в галузі жанрово-стильового розмаїття вокального репертуару (А. Недосєкіна, 2014; Г. Ніколаї, 2008, 2013; О. Петрикова, 2017).

На цьому підґрунті мають формуватися художні смаки здобувачів, усвідомлення сутності еволюційних процесів у галузі вокальної творчості,

особливостей різноманіття музичних і виконавських стилів у культурно-історичному й національно-своєрідному контекстах. Знання такого роду стають запорукою здатності співака глибоко занурюватися у художній задум композиторів та досягати автентичного виконання репертуару різних епох і художніх напрямів.

Не менш важливим є і поглиблення здобувачами своїх загально-мистецьких знань, як чинника, що сприяє їхній здатності орієнтуватися у специфіці різних видів мистецтва, художніх емоцій та асоціативних і продуктивно-творчих уявлень. Особливої значущості для майбутніх співаків набуває освіченість у літературі й поезії, що позначається на їхній здатності усвідомлювати художній над-сенс поетичного першоджерела вокального твору та вирішувати виконавсько-інтонаційні завдання, що постають перед співаком у процесі інтерпретації ним вокальних творів. Тим самим інтеграція мистецьких, загальномузичних і специфічно-вокальних знань та уявлень сприятиме зростанню художньої свідомості майбутніх учителів музичного мистецтва і здатності її реалізувати у вокально-виконавській діяльності.

Зміцненню цих уявлень має сприяти й осмислення художньо-стильових і виконавських особливостей репертуару, який студенти опановують не тільки на вокальних заняттях, а й на диригентсько-хорових дисциплінах та у процесі навчання інструментальному музикуванню. Це сприятиме, попри специфіку останніх, формуванню в здобувачів інтегрованих знань та узагальнених уявлень щодо особливостей і жанрово-стильового розмаїття музичного мистецтва різних епох і художніх напрямків, закономірних взаємозв'язків музично-мовленневих і виразових засобів утілення художньо-образного змісту творів, способів їх структурної організації й композиції, а також – розуміння спільних механізмів формування виконавських навичок у різних видах музичної діяльності.

Роль *музично-теоретичної освіти* у набутті майбутніми фахівцями вокально-виконавської майстерності полягає, насамперед, в розвивальній функції навчання співу, обмовленій глибоким зв'язком між вокальним інтонуванням і

музичними здібностями. Це стосується, наприклад, формування диференційованого сприйняття, розвитку ладо-тонального й гармонічного слуху, внутрішніх слухових уявлень, а також навичок аудіального й вербального аналізу музичної тканини музичних творів (С. Новосадова, 2013). Варто також враховувати, що набуття здатності до диференціювання різних музично-мовленнєвих і виразових засобів сприяє більш деталізованому й глибокому емоційному сприйняттю й утіленню настрою, характеру твору, розвитку в співака здатності до художньої емпатії й проникнення в стан ліричного героя, що є критично важливим для розроблення його виконавської інтерпретації.

Крім того, відзначимо незамінну роль узагальнених практичних форм музичної діяльності – здатності оперувати внутрішніми слуховими уявленнями у сольфеджуванні, яке закладає необхідні підвалини для самостійного вивчення й виконання вокальних творів; оволодіння навичками гри акордових послідовностей за функціональними позначеннями і транспонування гармонічного супроводу до нескладних мелодій; вміння варіювати фактуру супроводу до інтонаційних вправ, надаючи їм різноманітності й гнучкості, аналізувати й усвідомлювати особливості структури мелодії та використаних у творі музично-мовленнєвих засобів тощо. (В. Мельниченко та ін., 2019; Т. Панасенко, 2001; Г. Побережна і Т. Щериця, 2004; П. Яловський, 2023 та ін.).

Однак важливо враховувати, що реалізація базової ролі музично-теоретичної підготовки для формування в здобувачів вокально-виконавської майстерності, потребує під час виконання всіх «співочих» завдань дотримуватися сформованих на вокальних і хорових заняттях базових навичок: співу на опорі, у високій вокальній позиції, з вірною артикуляцією, тобто базових вимог якісного інтонування, тобто забезпечення їх певної уніфікованості й інтеграції. Адже, як вірно відзначають Н. Кьон і Т. Мажара (2007), якщо у процесі сольфеджування студенти не будуть дотримуватися цих норм, то їхні, ще недостатньо міцні й автоматизовані навички співу, будуть руйнуватися, що негативно вплине на

загальний процес вокального, а з цим – і професійного розвитку майбутніх фахівців.

Важливу роль в активізації здатності до інтеграції знань і узагальнених практичних навичок мають відігравати завдання вокально-самостійного характеру, які студент має виконувати, неодмінно звертаючись до узагальнення музикологічного, музично-слухового й понятійно-теоретичного досвіду. Ці завдання мають стосуватися, зокрема, усвідомлення особливостей історико-культурного бекграунду навчального репертуару; звернення до диференційованого, цілісного та герменевтичного аналізу музичного тексту, в процесі якого поєднуються знання з історії вокального мистецтва, уявлення щодо адекватно-стильової виконавської манери, знання й навички в галузі аналізу й інтерпретації музичних творів на засадах вияву особливостей розвитку мелодії, застосованих в них гармонічних засобів, елементів поліфонії, способів фактурного викладу тощо (Dahlhaus, 1973; Gadamer, 2013; Шип, 2023).

Отже, повнота і глибина загально-мистецької, музикологічної і музично-теоретичної освіти має стати підґрунтям усвідомлення виокремлення головних елементів музичного твору та здатності їх узагальнювати, зіставляти й доповнювати знаннями і вміннями, отриманими з різних джерел, тим самим досягаючи синкретичної єдності й інтегрованості. Ці вміння суттєво впливають на здатність майбутніх фахівців осягати специфіку музичного, зокрема – вокального мистецтва, проникати в замисел автора мистецького феномену та створювати власну версію інтерпретації його художньо-образного сенсу.

Окреслимо коло психолого-педагогічних знань, які відкривають майбутнім фахівцям шлях до свідомого опанування вокально-виконавською майстерністю. Визначну роль у формуванні вокально-виконавської майстерності студентів відіграють знання, які стосуються розвитку в них музичних і вокальних здібностей, а також ролі анатомічних, психофізіологічних та індивідуально-психологічних властивостей здобувачів. Для виявлення їх комплексу будемо виходити з даних, представлених у низці досліджень О. Дикої (2011),

Т. Количевої (2004), Н. Костюк (2015), Ю. Черножука (2003), J. LoVetri, (2009), E. Thomas (2019) та ін. науковців, з яких стає ясно, що підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва вокалу має охоплювати широку платформу знань у галузі вокально-виконавської й педагогічної підготовки.

Серед головних, дидактично значущих знань цього роду найбільшої ваги для побудови методики удосконалення вокально-майстерності майбутніх фахівців, на наш погляд, набувають:

- знання психологічних засад розвитку музичних здібностей у співаків та їх роль у формуванні вокально-виконавської майстерності;
- особливості розвитку художніх і творчих здібностей співаків з різним когнітивним стилем сприйняття й художньо-ментального досвіду;
- зміст і форми забезпечення комфортного психологічного стану співака й удосконалення його індивідуально психологічних властивостей, що впливають на якість набуття вокально-виконавської майстерності.

Так, вочевидь, у процесі організації вокальних занять суттєвого значення набувають усвідомлення взаємозв'язку розвитку музично-слухових і вокально-інтонаційних здібностей, врахування індивідуально-психологічних рис особистості, її темпераменту, провідного типу сприйняття й мислення – художнього, практичного, наукового, а також здатність до емоційно-вольової саморегуляції, врахування ролі соматичної й рефлексивної свідомості у формуванні виконавської майстерності та психологічних засад розвитку творчих здібностей співака.

Аналізуючи значущість різних змістових аспектів вокально-педагогічної освіти та їх роль у формуванні в здобувачів вокально-виконавської майстерності, насамперед зазначимо доцільність звернення до принципів положень, сформульованих у межах педагогіки мистецтва та мистецької педагогіки, а також притаманним освітньо-мистецькому процесу закономірним зв'язкам і відношенням (В. Гурба, 2014; Є. Проворова, 2017; О. Михайличенко & О. Рудницька, 2010; С. Сисоєва, 2002; Н. Овчаренко та ін., 2019).

При цьому, на наш погляд, вокально-педагогічні знання мають охоплювати як суто педагогічні, так і специфічно-вокальні, методичні проблеми. До перших відносимо, зокрема, оволодіння методиками забезпечення комфортного психологічного клімату, дотримання діалогічного стилю спілкування. До других – вирішення суто вокально-методичних питань, які мають корелюватися із питаннями з методики формування вокальних навичок у здобувачів та сприяти їх комплексній екстраполяції на професійну вокальну діяльність в умовах викладання уроків музичного мистецтва.

Ми цілком згодні з твердженням Г. Ніколаї, що науково-мистецька парадигма освіти сьогодення передбачає підсилення її дослідницької складової «зі шкільної лави», а також потребує кардинального збільшення кількості науково-дослідних проєктів, які «базуються на комплексному використанні концептуальних ідей педагогіки» (Ніколаї, 2013, с. 3).

Відповідно цим уявленням, відзначимо зростання ролі осмислення студентами методологічних засад мистецької освіти, які стосуються як специфічної галузі загальної педагогіки – мистецької педагогіки, так і педагогіки мистецтва. Тим самим опанування здатністю до майстерного вокального виконавства буде відбуватися на базі усвідомлених загально-педагогічних і специфічно-мистецьких закономірностей впливу вокальних артефактів на становлення особистості, а також забезпечуватиметься науково-обґрунтованою методикою формування вокально-виконавської майстерності у всій повноті її прояву.

Важливість такого підходу підкреслюють Н. Овчаренко, О. Матвєєва, О. Чеботаренко & Н. Кьон (2019), Г. Ніколаї (2013), О. Олексюк (2006), Г. Падалка (2004), О. Реброва (2012) та інші науковці, зазначаючи, що осмислення методологічних закономірностей має сприяти всебічній реалізації гуманістичної парадигми мистецького навчання, перебудові стилю педагогічного мислення, що, в кінцевому підсумку сприятиме удосконаленню системи музичної освіти,

оновленню змісту підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва і духовному зростанню учнів загальноосвітньої школи.

Серед найбільш значущих для вокальної педагогіки вчені визначають настановні положення особистісного, аксіологічного, полікультурного, полімодального, інтегративного, герменевтичного, комунікативного, системного, творчого, інноваційного, синергійного та ін. наукових підходів (Г. Падалка, 2014; Т. Потапчук, 2025; С. Шип і Чень Цзицзянь (2018); Чжу Цянь, 2017; Ян Пенфей & Тан Сай, 2023; N. Denzin, 2018; W. Dilthey & F. Jameson, 1972 та ін.).

Не менш важливим є і дотримання принципів реалізації тих ідей, що закладені в означених наукових підходах. До найбільш важливих відносять «зв'язок між ціннісним ставленням учителя до вокально-педагогічної діяльності і характером художньо-естетичного впливу вокального мистецтва», а також принципи культурологізації та аксіологізації, психофізіологічної зумовленості вокально-педагогічного процесу, семіотичної спрямованості інтерпретації тексту музичного твору, творчого виконавства тощо (О. Дика, 2011; Т. Бодрова, 2017; В. Кузьмічова, 2017; Н. Овчаренко, 2016).

Надважливим питанням вважаємо і дотримання принципу системності у вокально-освітньому процесі та його забезпечення на засадах надання формуванню виконавських навичок алгоритмізації й етапності, яка полягає в послідовному ускладненні способів оперування ними в різних видах діяльності: від репродуктивного й самостійного – до індивідуалізовано-творчого, а також у здатності до інтеграції технічно-досконалих дій та їх спрямованості на втілення художньо-образного сенсу вокальних творів (Н. Мозгальова, 2012; Т. Лієнко, 2013; Пен Юй, 2021; Ян Пенфей, 2025 та ін.).

Визначу роль відіграє і забезпечення міждисциплінарних зв'язків, впровадження яких сприяє формуванню інтегративно-фахових знань і оволодінню здобувачів узагальненими способами виконавської діяльності. Особливо ефективним з цього погляду є дотримання його різновиду, а саме – міждисциплінарної координації, потреба в якій зумовлена необхідністю

налагодження взаємозв'язку лекційних, чітко організованих занять із індивідуалізованим за змістом і часовими параметрами вокально-виконавським процесом, перебіг якого відрізняється певною непередбачуваністю (Б. Демір, 2015; Г. Ніколаї, А. Линенко at al., 2020).

Особливої ваги у межах нашого дослідження набуває врахування національно-мистецьких традицій та соціокультурних чинників, які зумовлюють ментальні й освітні установки здобувачів, а також визначають типовий для них стиль спілкування та навчальної діяльності. Усвідомлення цих особливостей у процесі підготовки іноземних студентів має безпосередньо впливати на вибір і реалізацію педагогічних стратегій, спрямованих на адаптацію та модифікацію вокально-фахової освіти. Водночас доцільним є збереження тих елементів соціокультурного досвіду, які не вступають у суперечність із виконанням завдань, пов'язаних із формуванням вокально-виконавської майстерності. Такий підхід забезпечує інтеграцію національних традицій у сучасний освітній процес та сприяє розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців (Мен Ян, 2018; О. Олексюк і Л. Теряєва, 2021; Юй Хенюань і Н. Кьон, 2021).

Належної уваги заслуговує кластер знань, пов'язаний із антропологічними – анатомічними, психофізіологічними й психологічними властивостями співаків: адже голос – це «живий інструмент», на якість якого впливають анатомо-психофізіологічні особливості вокального апарату, особливості темпераменту співака, його емоційно-психологічного й фізичного стану.

Важливим в межах нашого дослідження є й питання національно-етнічних особливостей майбутніх учителів музичного мистецтва України й Китаю, які суттєво впливають на формування в них вокально-виконавської майстерності. Особливо гостро постають ці питання у контексті анатомо-фізіологічних і ментально-психологічних властивостей і особливостей музичного, вокального розвитку іноземних здобувачів.

Дані, які доводять їх вплив на процес навчання співу на прикладі занять із китайськими студентами, переконливо представлені в дисертаційному

дослідженні Г. Усової. Вони свідчать про те, що ці відмінності проявляються на всіх прошарках їхньої особистісної організації – від анатомічної структури вокально-фонаційного апарату до психологічних, соціальних і світоглядних проявів, особливостях естетико-філософського сприйняття творів музичного мистецтва, своєрідності художнього уявлення і мислення здобувачів, а також на специфіці формування вокально-виконавських навичок і типових для них способах організації самостійної навчальної діяльності та художньої комунікації (Усова, 2025, с. 4).

Врахування анатомічних особливостей співаків різних рас докладно досліджувалися видатним антропологом Артуром Кісом, в результаті чого було встановлено, що представники з Китаю відрізняються від співаків європейського типу будовою тіла, зокрема – черепу і лицевих м'яз, шириною обличчя, формою носу і носових кісток, масивністю і рухливістю нижньої щелепи, більш плоскою формою м'якого піднебіння, що суттєво впливає на глибину позіху й формування здатності до інтонування у високій вокальній позиції. Відрізняються ці співаки і за структурою гортані та її фізіологічному положенню: у китайців вона вище, ніж у європейців, що додає проблем у формуванні в них здатності під час співу утримувати гортань у нижньому положенні (Г. Усова, 2025).

Крім того, і викладачам, і самим співакам добре відомо, що якість вокального звучання безпосередньо пов'язана із станом нервової системи, а звідси – й диханням та м'язовим тонусом, мірою виразності в прояву художніх емоцій та їх сценічному утіленні: їх удосконалення тісно пов'язане із позбавленням співака від психологічного й фізичного перенапруження та його здатністю до емоційно-вольової саморегуляції під час вокального виконавства (О. Гладченко, А. Реброва, 2021).

Науковці звертають увагу на психофізіологічну природу та ментальну спрямованість виконавця, зокрема на його екстравертні чи інтровертні риси. Введене К. Г. Юнгом поняття екстраверсії та інтроверсії описує два полярні типи

особистості. Екстраверт орієнтований на зовнішній світ, соціальні контакти та впливи, інтроверт – на внутрішні переживання й власні цінності.

За Г. Айзенком (Eysenck, 1967), екстраверти комунікабельні, емоційні, оптимістичні, але схильні до слабкого самоконтролю; інтроверти – стримані, замкнені, схильні до самоспостереження та ретельного контролю емоцій. Біологічною основою цих відмінностей є рівень збудження кори головного мозку: інтроверти уникають надмірної стимуляції, тоді як екстраверти її шукають.

Етнопсихологи відзначають що в Східних культурах переважають інтровертні риси (стриманість, зосередженість, гармонія), у Західних – екстравертні (ініціативність, відкритість, соціальна активність). Прояви цих типів залежать також від темпераменту, розвитку емоційного інтелекту, комунікативних навичок і культурного середовища (І. Бех, 2013; В. Бондар, 2003; М. Братко, 2015; Захарченко, 2017; В. Костюков, 2017; Н. Кічук, 2024; Т. Количева, 2004; Л. Орлова, 2015; У Іфан, 2012 та ін.). Відтак, екстраверсія й інтроверсія формуються під впливом біологічних, психологічних і соціокультурних факторів, позначаючись на індивідуальних рисах особистості, які мають, зокрема, важливе значення для вокально-виконавської діяльності та методах їх удосконалення, а з цим – і для формування в майбутніх учителів музичного мистецтва вокально-виконавської майстерності.

Зрозуміло, що в умовах організації вокальної освіти у полікультурному середовищі важливо враховувати національно-культурні особливості сприйняття музичного мислення, традиційного стилю спілкування іноземних студентів та сприяти їхній адаптації до нових соціокультурних умов. Цьому питанню приділили увагу такі вчені, як М. Вітковська & І. Троцук (2004), Юй Хенюань (2021), І. Барановська & Н. Мозгальова (2019), Дін Сінь, Т. Стоянова & Цзінь Лулу (2015); Ян Пенфей & Н. Кьон (2024) та ін.

У дослідженнях, присвячених цим проблемам, зазначається, що відмінності виникають вже на рівні філософсько-культурних основ музичного мислення. Так, музична культура України сформувалася на основі європейської гуманістичної та

християнської традиції. Відповідно, музика сприймається як форма індивідуального самовираження, духовного зростання та емоційного розкриття особистості. У Китаї музичне мистецтво історично асоціюється з морально-етичним вихованням і відображенням соціальної гармонії: згідно з філософією конфуціанства, музика виконує насамперед функцію регулятора поведінки, а не засобу самовираження. Вона орієнтована на повторюваність і стабільність, де перевага надається збереженню традиції, копіюванню еталонів, ієрархії у стосунках «учитель – учень».

Однак у останні десятиліття під впливом світових тенденцій та інноваційних пошуків, з якими китайські студенти стикаються під час навчання, зокрема й в українських мистецьких закладах, вони знайомляться з новими вимогами до зростання самостійності мислення, емоційного включення й інтерпретаційної свободи, зовнішнього прояву сценічної виразності тощо. Це потребує їхньої адаптації до нових освітніх і соціальних умов (Вітковська, Троцук, 2004), а також до «входження» у нове мистецьке середовище, чому сприяє ознайомлення із стильовим, жанровим, музично-інтонаційним та образно-змістовим різноманіттям світового вокального мистецтва і розмаїттям виконавсько-вокальних манер.

Все це дає підстави підкреслити значущість *фахово-когнітивного* компоненту в структурі досліджуваного феномену. Однак не менш важливо враховувати, що ефективність формування вокально-виконавської майстерності в майбутніх учителів потребує удосконалення в здобувачів спроможності не тільки усвідомлено інтегрувати знання, а й спрямовувати цей процес на вирішення професійно-практичних завдань. Адже, як справедливо зазначає О. Отич, наукова цінність отриманого знання може бути доведена лише завдяки забезпеченню «принципу зв'язку теорії і практики, згідно із яким теорія розробляється відповідно до запитів практики, а її ефективність перевіряється на практиці шляхом виявлення її здатності задовольняти цим запитам» (Отич, 2009).

Відтак, важливість впровадження набутих знань у практику навчання співу здобувачів з метою формування в них вокально-виконавської майстерності, дозволяє визначити наступний, *фонаційно-інтерпретаційний* компонент даного процесу. У його обґрунтуванні ми виходили з того, що вокально-виконавська майстерність майбутніх учителів має забезпечуватися набуттям комплексу вокально-технічних, музично-слухових та інтерпретаційних умінь у їх взаємозв'язку й інтеграційно спрямованому взаємодоповненні. Адже, як зазначають відомі співаки та методисти, зокрема В. Антонюк (2007), Н. Овчаренко (2025), Т. Жигінас (2019), Р. Міллер (Miller, 1986), Л. Лемман (Lehmann, 1902), набуття вокальної техніки має сенс лише тоді, коли вона слугує мистецтву, тобто здатності інтерпретувати твір і передати слухачеві його художньо-образний зміст.

Успішному вирішенню цього завдання має сприяти свідоме виокремлення техніко-фонаційних, виконавсько-виразних та комунікативно-сценічних навичок в навчальній діяльності співаків та дотримання принципу й логіки їх поетапного й взаємопов'язаного ускладнення. Так, Н. Толстова (2017), Г. Усова (2024) та Ян Пенфей (2025) пропонують аналогічним чином організовувати вокально-формувальний процес, забезпечуючи поступовий перехід у засвоєнні кожного нового елементу: від репродуктивного рівня, спрямованого на алгоритмізацію навичок і формування динамічного стереотипу, до здатності самостійно використовувати його в конкретних музичних контекстах і застосовувати у творчо-варіативних видах діяльності, а саме:

- під час виконання завдань, пов'язаних із вивченням навчального репертуару:
- у самостійній підготовці відносно нескладних творів (переважно таких, які студенти зможуть виконувати для своїх майбутніх учнів);
- під час розроблення оригінальної інтерпретації творів із свого навчального і шкільного пісенного репертуару.

Завдяки цьому забезпечується збалансований підхід: на основі закладання технічної бази навчання співу акцент поступово зміщується на здатність до самостійної роботи з осмислення, інтерпретації та вивчення творів, а також на їх виразно-артистичне виконання й тим самим – на розвиток творчої індивідуальності здобувача.

Важливим елементом алгоритмізації цього процесу вважаємо також дотримання внутрішньо-предметної координації всіх складників вокально-навчальних дисциплін. Для індивідуальних занять з вокалу це, зокрема, *системне узгодження* всіх формувально-спрямованих компонентів заняття: розспівування, вокально-інтонаційних вправ, вивчення вокалізів, опрацювання репертуару.

З цього погляду слід наголосити, що, згідно з досвідом і переконаннями видатних фахівців минулого в галузі вокального мистецтва, як Поліна Віардо (1880), Н. Ваккаї, М. Гарсія (батько), та перевіркою ефективності даного положення в досвіді Н. Толстової (2015), Яна Пенфея & Тан Сай (2023) та інших дослідників, вивчення твору відбувається значно швидше й більш якісно, якщо його головні технічні труднощі були попередньо опрацьовані у відповідних інтонаційних вправах і вокалізах. Цьому має сприяти цілеспрямований добір вправ та поетапна організація процесу їх засвоєння – від автоматизації сталих навичок до їх варійованого виконання у різних темпах, динаміці, інтонаційно-ритмічних варіантах та в різному характері, а також індивідуалізований добір репертуару з врахуванням рівня музичної й вокальної підготовки студентів, їхніх фізичних та психологічних особливостей і освітньо-професійних цілей, відповідно національно-культурним потребам свого суспільства (Юй Хенюань, 2019).

Надважливим завданням у цьому напрямку є формування в студентів здатності до самостійної інтерпретації й вивчення репертуару. Адже в процесі майбутньої роботи вони мають постійно опановувати новий музичний, зокрема – і вокальний, репертуар і виконувати на достатньому художньому рівні твори, що сприятиме набуттю школярами здатності їх усвідомлено й адекватно сприймати і

виконувати. Закономірно, що досягнення такої самостійності потребує володіння здатністю до інтеграції музично-теоретичних та виконавсько-фонаційних умінь і навичок, а також їх практично утілювати в різних музичних контекстах, відповідно жанровому, стильовому, емоційно-художньому контексту репертуару (Пен Юй, 2017).

Вирішення цих завдань потребує цілеспрямованого виховання в майбутніх фахівців не лише якісного оволодіння потенційними властивостями голосу, а й усвідомлення комунікативної природи виконавства та необхідності виробляти власне розуміння художньо-образного сенсу у засвоюваному вокальному репертуарі, надаючи йому індивідуалізованого, особисто-пережитого втілення і здатність доносити його до своїх слухачів. Відтак, однією з центральних, концептуально значущих проблем музичного виконавства є феномен діалогу як форми співтворчості композитора та виконавця, що згодом переходить у взаємодію між виконавцем і слухачем» (Хуан Юйсі, 2023). Відповідно цьому розумінню, композитор не просто втілює свої творчі ідеї й уявлення в музичній формі, а й вступає в діалог з культурним середовищем, традиціями, тим самим забезпечуючи як мистецьку спадкоємність, так і транслявання здобутків людства в майбутнє.

При цьому, як зазначають науковці, учасники такого діалогу сприймають та інтерпретують музичні артефакти крізь призму індивідуального досвіду й ерудованості, розвинених здібностей, сформованого художнього смаку і конкретних завдань, які вони вирішують у цьому процесі. Крім того, інтерпретація одного твору різними виконавцями може суттєво відрізнятись за принципом трактування художньо-образного змісту твору. Так, розуміння інтерпретаційного процесу може розглядатися з позиції максимального наближення виконання до аутентичного трактування твору, тобто прагнення якомога більш точно і повно відтворити ідеальну образно-сміслову модель авторського замислу. Інший підхід до трактування змісту творів полягає у його розумінні як вислову виконавця, для якого твір – це канва для реалізації свого індивідуального переживання й почуттів,

суб'єктивно-романтичного осмислення музики, тим самим перетворюючи виконання твору в процес смислової взаємодії композитора і виконавця. Таким чином відбувається часткове переосмислення змісту при збереженні внутрішньої цілісності твору. Ця остання форма виконавства постає не просто відтворенням, а й відкриттям нових смислових горизонтів.

Особливо актуальним такий спосіб інтерпретації є для виконання творів модерну і пост-модерну XX–XXI століть, автори яких відрізняються пошуками нових музично-мовленнєвих елементів. Адже їх інтерпретація і виконання потребує засвоєння нових, як правило, досить складних елементів музичної мови й здатності до поглибленого аналізу відповідного музичного феномену (Біла, Шумський, 2015). Це, поряд із відсутністю усталеної виконавської традиції, часто зумовлює індивідуалізацію і «відкритість» трактування сучасних творів, завдяки чому розроблення інтерпретаційного інваріантну постає не як активізація та «осучаснення» тексту, а як діалог між авторським задумом і його осмисленням і спів-творінням, реалізація якого утворює культурне середовище, відповідно очікуванням нового часу (Ян Пенфей, 2024, с. 85-89).

Надзвичайно важливим з цього погляду є формування в студентів здатності до самостійної інтерпретації, що потребує запобігання її репродуктивного повторення – вслід за настановами викладача або копіюванням виконавської манери видатних співаків і надання цьому процесу особистісного, творчого ставлення за допомогою їх стимуляції до пошуку й розроблення різних інтерпретаційних версій та їх практичної апробації (Бондар, 2003).

Підкреслимо, що це спонукає викладачів до певної перебудови стилю навчання й вимагає від них здатності здійснювати непряме керівництво, спрямовуючи увагу студентів на самостійно-пошукову, аналітично-порівняльну й інтерпретаційну роботу. Підґрунтям ефективності цього процесу має стати усвідомлення здобувачами того, що вивчення твору є своєрідним діалогом між ним і композитором, і в той же час – із слухачами. Відтак, співак як виконавець має вступати в уявний діалог з історико-мистецьким і сучасним культурним

середовищем, забезпечуючи як мистецьку спадкоємність, так і транслявання вокальних здобутків у майбутнє (Хуан Юйсі, 2023).

У практичному вирішенні цього питання нам імпонує позиція І. Кліша, (Кліш, 2019, с. 130), що полягає у визнанні потреби самостійного опрацювання студентами на індивідуальних вокальних заняттях насамперед шкільного репертуару. Ми повністю згодні з тим, що саме на цих прикладах, тобто відносно нескладних творах, найбільш доцільно формувати навички самостійної роботи, зокрема – вміння аналізувати й вивчати текст, вибудовувати власну, «суб'єктивно-емоційну програму» (за В. Ражніковим) та готувати твір до його прилюдного виконання.

Набуття цих властивостей залежить також і від виконавсько-комунікативних якостей співака, його здатності до емоційно-вольової саморегуляції, а також від сформованості сценічної культури й артистичності. З цього погляду варто звернути увагу на те, що досягнення виконавського артистизму забезпечується, по-перше, суто вокально-виконавськими засобами, які стосуються емоційної експресії й здатності до художньо-сугестивної впливовості, а, по-друге, зовнішньо-сценічними, «театралізованими» прийомами. До зовнішньо-сценічних проявів артистизму відносять сценічну атрибутику (одяг, зачіску, оздоблення сцени), характер ходи і поведження, пластичність, виразність міміки, погляду, здатність до художньо-особистісної сугестії.

Досвідчені виконавці й викладачі наголошують, що успіх на сцені приходить, по-перше, із набуттям впевненості у власній якісній підготовленості до виконання конкретного твору, а по-друге, завдяки здатності до подолання так званого (за А. Санніковою, 2008), «сценічного бар'єру», який виникає у співака в результаті наявності досвіду невдалих сценічних виступів. Однак далеко не завжди у вокально-педагогічній практиці враховується, що емоційно-вольові якості вдосконалюються поступово й потребують як постійної, цілеспрямованої роботи й певного часу, так і обізнаності співака в питаннях психології виконавсько-сценічної діяльності (Lubert, 2025; Osborne et al., 2014).

Відтак, необхідним складником більшості занять має бути тренування в студента здатності до психологічної витривалості та виразного й артистичного виконання вже вивчених творів у ситуації, наближеній до публічного виступу.

У низці праць, в яких розглядалися ці питання, увага звертається також на те, що здатність до емоційної саморегуляції суттєво удосконалюється завдяки концентрації уваги на вирішення художньо-творчих, інтерпретаційних завдань, володінні способами зниження підвищеної тривожності та узгодження свого емоційного стану з художніми наративами (Ю. Тімакова & В. Кьон, 2019; Zelenin, 2024). Отже, як сценічна стійкість, так і виконавська експресія забезпечуються здатністю розуміти свої переживання та вносити відповідні корективи в процесі виконання.

Задля розвитку в студентів здатності до саморегуляції на засадах психо-експресивного підходу доцільно їх долучати до тренінгів на концентрацію творчої уваги й здатність до імпровізаційно-комунікативного порозуміння, зокрема – і невербальними способами: мімікою, поглядом, міні-жестами тощо.

Відтак, вокаліст має набувати здатності керувати своїми психологічними станами, м'язовим корпусом, навичками емоційно-вольової саморегуляції й сценічної витривалості, скеровуючи свої зусилля на досягнення художньої виразності та досягнення натхнення в умовах прилюдного виконання, тобто в ситуації, яка породжує стан підвищеної відповідальності (Д. Юник, 2011; О. Матвєєва, 2006; В. Міщанчук, 2015; А. Саннікова, 2009 та ін.) і стимулює до постійних пошуків і виконавської творчості.

На додачу зазначимо, що важливим аспектом удосконалення вокально-голосових властивостей майбутнього учителя є також оволодіння мовленнєвою культурою педагогічного спілкування. Адже, як визнають О. Олексюк і Л. Теряєва (2023), а також Л. Степанова (2018), майстерне володіння голосом, емоційно-багатим мовленнєвим інтонуванням, сприяє забезпеченню на заняттях фасилітативної підтримки й активізації процесу співтворчості між учителем і учнями і тим самим – підвищенню ефективності педагогічного спілкування.

Важливість активізації самостійності мислення й творчих потенцій майбутніх фахівців зумовила виокремлення *креативно-інноваційного* компоненту досліджуваного феномену. В його обґрунтуванні виходимо з того, що під креативністю (від англ. *creativity*), розуміється багатогранне універсальне явище творчого характеру, продукт якого має продуктивно-перетворювальний характер, ознаки новизни й оригінальності та набуває суспільної й індивідуально-особистісної значущості.

У зіставленні понять творчість і креативність існують різні погляди і точки зору. Однак в цілому більшість дослідників погоджується з тим, що, по-перше, творчість – більш широке і ємне поняття, яке характеризується такими рисами, як втілення художнього задуму в емоційно-естетичній формі й базується на поєднанні знань, досвіду, почуттів, уяви й виконавської техніки (О. Кудіна, 2010). Творчість співака має проявлятися у нестандартній інтерпретації твору, виробленні індивідуальної виконавської манери, де важливо проявити не тільки винахідливість і майстерність, а й художній смак, інтуїцію, здатність до персоніфікованого психологічного перевтілення тощо

Креативність частіше пов'язують з уявою про продуктивність, здатність проявляти винахідливість кмітливість задля розв'язання конкретних, практичних завдань і досягнення бажаного результату. Саме таким чином формулює дефініцію креативності канадський науковець П. Френкен, який визначає цей феномен як тенденцію «породжувати або розпізнавати ідеї, альтернативи чи можливості, які можуть бути корисними для вирішення проблем, спілкування з іншими та розважання себе й інших» (Franken, 1996, p. 396).

Нам також імponує визначення відмінності між цими поняттями М. Ліпіним, який вважає, що її сутність полягає в тому, що творчість є способом реалізації «універсальних потенцій буття, а креативність – суб'єктивних приватних інтересів. Творчість дослухається до логосу світу, натомість креативність нав'язує йому свій» (Ліпін, 2019, с. 83). І далі – «Для креативності

важливим є результат, час існування якого досить обмежений. Вона зорієнтована на скороминущу мить, а не на вічність» (там саме).

Визначенню ролі креативності приділено увагу в рамковому документі «PISA-2021», в якому зазначено глобальні цілі, що мають забезпечуватися завдяки розвитку креативності особистості. У тексті зазначено, що учні «мають навчатися того, як продуктивно долучатися до практик генерування ідей, як осмислювати ідеї, оцінюючи їхню як відповідність, так і новизну, а також як не зупинятися в процесі покращення ідеї, доки не буде досягнуто задовільного результату» (Programme for International Student Assessment, с. 27).

Враховуючи важливість цих завдань, учені все ж наполягають на тому, що, навчаючи креативності, важливо забезпечувати не тільки розвиток креативного мислення і оволодіння відповідними прийомами, а й розвивати любов до творчості як до виду діяльності, спрямованої на пізнання невідомого, на створення мотивації до творчості (Г. Альтшуллер, 4, с. 21. Наводиться за: Сидоров, 2024, с.6). З цього погляду варто уточнити, яким чином поняття креативності зіставляється із уявою про творчість і творчий характер діяльності в мистецькій галузі. Як зазначає Л. Дімітрова-Бурлаєнко, цінність креативності особистості полягає у вирішенні певних проблем, що існують у даній сфері, тоді як творчість «можна визначити як діяльність заради процесу» (Дімітрова-Бурлаєнко, 2017, с. 86), що споріднює її з ігровою діяльністю як важливим способом реалізації творчих потенцій особистості.

Виходячи з розуміння того, що креативність пов'язана насамперед з якістю мислення й психологічних властивостей майбутніх фахівців, спрямованих на генерацією ідей і пошук неочевидних рішень, вважаємо, що її роль цілком відповідає завданню методичної освіти й самовдосконалення, а також їх оволодінню спроможністю екстраполювати набуті знання й вміння у процесі викладання уроків музичного мистецтва.

Відтак, креативність у вокально-мистецькій сфері має сприяти ефективності методико-дослідницьких пошуків, розробленню інноваційних педагогічних

концепцій, методів і технологій, здатності до створення й оброблення музичного матеріалу: його варіювання, аранжування, імпровізації, експериментування із звуком, а з цим – і прояву не тільки винахідливості й гнучкості мислення, а й художній смак та інтуїцію.

Помітимо, що ці різновиди продуктивної діяльності мають взаємодоповнювати один одного: при цьому креативність проявляється як властивість особистості, здатної породжувати нові ідеї, а творчість – як процес втілення інноваційних ідей у художньо-естетичному вираженні. Це дозволяє акцентувати на значущості креативної діяльності насамперед для організації інноваційно-пошукової науково-методичної активності майбутніх учителів музичного мистецтва. Її зміст має стосуватися як здатності до самовдосконалення вокально-виконавської майстерності, так і вміння розробляти й удосконалювати методи й технології вокально-фахової діяльності у процесі викладання уроків музичного мистецтва на засадах поєднання здатності до наукового й художнього способів пізнавальної діяльності (М. Csikszentmihalyi, 2014; Т. Количева, 2004) .

Особливої важливості набуває креативність як засада пошуку учителем музики неординарних, нестандартних підходів, прийомів, методів та форм роботи з формування в учнів навичок співу, розкриттю їхніх музичних здібностей, мислення, уяви, фантазії, набуття музично-освітніх знань, що в сукупності сприятиме їх вмінню усвідомлено й виразно-емоційно виконувати вивчений пісенний матеріал.

Підґрунтям вирішення цих завдань має стати:

- рефлексивно-аналітичне ставлення до змісту мистецьких, психолого-педагогічних і методичних знань в галузі вокальної освіти та набутого досвіду оволодіння вокально-виконавською майстерністю;
- здатність до інтеграції всього комплексу знань і узагальнення практичних навичок та їх екстраполяції на педагогічну діяльність;

– готовність відмовлятися від шаблонних підходів, проявляти гнучкість, уміння перебудовувати й варіювати відомі методи й засвоювати інноваційні технології з метою підвищення їх ефективності.

Незамінну роль відіграє і врахування вокально-методичних здобутків у галузі інноваційних технологій – соматичних, нейропедагогічних, сугестивних, рухово-імпровізаційних та їх органічного поєднання з традиційними вокально-освітніми положеннями на засадах їх інтеграції із новітніми надбаннями. Їх імплементація в освітній процес має суттєво підвищити ефективність удосконалення особистісних властивостей майбутніх співаків, зокрема -- сприяти розвитку рефлексивного й осмисленого ставлення до свого фізичного й психологічного стану під час співу, удосконаленню волевих, емпатійних та емоційно-виконавських якостей, а з цим – і розвитку артистизму, сценічної культури й виконавсько-комунікативної сугестивності (О. Гладченко & О. Реброва, 2021; І. Герц & Г. Ніколаї, 2024). Таким чином здобувачі мають оволодівати мистецтвом методико-дослідницької діяльності, що забезпечує їх прогностичність і здатність до творчої трансгресії, уміння самокорекції недоліків і самовдосконалення вокально-виконавської майстерності та в цілому – підготовки до вокально-професійної діяльності.

Отже, якість вокальної підготовки впливає на діяльність вчителя у таких формах, як ілюстрація вокальних творів, призначених для розвитку музичного сприйняття учнів під час так званого «слухання музики»; демонстрація навчально-пісенного матеріалу в художньо-переконливому виконанні; надання учням якісних взірців вокального інтонування у процесі формування в них співацьких навичок; надання учням якісних взірців виконання мелодії під час вивчення пісенного репертуару; виправлення інтонаційних недоліків та помилок, яких учні припускаються під час засвоєння ладово-інтонаційних вправ, спрямованих на розвиток музичних здібностей і оволодіння елементарними музично-теоретичними поняттями; навчання учнів вокальної імпровізації й варіювання

мелодії або імпровізованого вокального аранжування (додавання другого голосу, виспівування підголосків тощо).

Узагальнюючи, зазначимо, що структура вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва утворюється єдністю структурних компонентів: особистісно-аксіологічного; фахово-когнітивного; фонаційно-інтерпретаційного; креативно-інноваційного.

Схематично структура вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва та головні складники її компонентів представлені на Рис. 1.1.



Рис. 1.1. Структурні компоненти вокально-виконавської майстерності

Висновки до першого розділу

Поняття «вокально-виконавська майстерність» у сучасній мистецькій педагогіці трактується як комплекс високорозвинених вокальних, музично-інтерпретаційних, сценічних та комунікативних умінь, що забезпечують художньо переконливе й професійно досконале виконання вокального твору. У структурі цієї якості інтегруються фізіологічні, психоемоційні, техніко-

технологічні та естетично-виразні складові, які формуються в процесі тривалої індивідуальної підготовки та навчально-виконавської практики.

Вокально-виконавська майстерність у діяльності вчителя музичного мистецтва набуває подвійних завдань: виконавсько-вокальної, яка дає йому змогу бути зразком для наслідування, формувати в учнів правильні уявлення про звукову якість, фразування, інтонацію та артикуляцію, а також педагогічну, відповідно якій спів стає інструментом впливу, що активізує емоційне сприйняття, викликає інтерес до музики та сприяє формуванню в школярів художнього смаку. Відтак, формування в майбутніх учителів музичного мистецтва вокально-виконавської майстерності потребує врахування специфіки змісту шкільної освіти та набуття здобувачами відповідних знань і вмінь, зокрема:

- володіння навичками яскравого й художньо-переконливого виконання репертуару, призначеного для розвитку музичного сприйняття школярів (так званого «слухання музики») й виховання в них художньо-ціннісного ставлення до вокального мистецтва;
- володіння методами і технологіями формування вокальних навичок в учнів різного віку;
- прищеплення школярам вміння й зацікавленого ставлення до емоційно-виразного виконання пісенного репертуару;
- здатність вправно використовувати співочі навички в процесі формування в учнів елементарної музичної грамотності;
- використання вчителем вокально-творчих умінь задля навчання учнів імпровізаційним формам музикування;
- екстраполяція засвоєних інноваційних технологій удосконалення власної вокально-виконавської майстерності на процес формування навичок співу в майбутніх учнів.

Вищезначене дозволило визначити *вокально-виконавську майстерність учителя музичного мистецтва як особистісно-цілісну властивість, утворену на засадах ціннісного й відповідального ставлення до соціокультурної значущості*

вокально-фахової діяльності й здатності до інтеграції здобутків вокально-виконавської підготовки, знанієво-когнітивного потенціалу й творчо-методичних умінь в їх спрямуванні на залучення сучасних школярів до духовних цінностей музичного мистецтва.

Відповідним чином структура вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва представлена в дослідженні єдністю таких компонентів:

- особистісно-аксіологічного, визначального для формування ціннісного ставлення до музики й потреби в художньому самовираженні);
- фахово-когнітивного, який обіймає загально-мистецькі, психолого-педагогічні, музикознавчі знання, основи вокальної методики;
- фонаційно-інтерпретаційний (володіння вокально-фонаційними навичками, інтонуванням, сценічною виразністю);
- креативно-інноваційний, який виражається у здатності до імпровізації, методико-творчих рішень, застосування інноваційних педагогічних технологій.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДОЛОГІЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА УКРАЇНИ І КИТАЮ

2.1. Наукові засади формування вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах інтегративного підходу

Досягнення основної мети дослідження з розробки методики формування вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва потребує опори на наукові підходи та педагогічні принципи, які дозволяють урахувати особливості даного процесу. Згідно з результатами досліджень з музичної педагогіки, формування виконавської майстерності забезпечується взаємодією комплексу педагогічних дій та методичних інструментів, які, функціонуючи у синергії, інтегруються у цілісну структуру (Го Яньжань, 2023; І. Левицька & Т. Олійник, 2025; Ян Пенфей, 2025). З урахування означених реалій, в якості генерального підходу в дослідженні визначено *інтегративний* – з огляду на його можливість забезпечувати основу задля створення цілісності, яка, завдяки взаємодії інтегрованих складників, набуває унікального функціонального потенціалу.

Основна особливість потенціалу інтегрованої цілісності досліджуваного феномену полягає у тому, що її дієвість не здатен забезпечити жоден з елементів у відокремленні від інших. У свою чергу, в основі інтегративного підходу в педагогічній площині лежить положення, згідно з яким освітній процес набуває найбільшої ефективності, якщо здобутки різних галузей знань інтегруються у цілісну систему задля формування гетерогенних конструктів – тобто тих, що складаються з різноманітних знань, навичок, якостей, диспозицій тощо, які у комплексі уможливають відтворення складної діяльності, зокрема, й діяльності вчителів музичного мистецтва (І. Хмелевська, 2021).

Філософські підвалини інтегративного підходу лежать у теорії систем, у межах якої інтеграція розуміється як цілеспрямоване структурування різноманітних елементів у функціональну єдність, взаємодія між елементами якої є не менш важливою, ніж вони самі (Govekar & Treviño-Rodríguez, 2007). У галузі освіти інтегральність кореспондується із теорією цілісної освіти, яка розглядає знання як взаємопов'язані та неподільні (Yihong, 2002).

Таким чином, основна спрямованість інтегративного підходу в тому, щоб створювати цілісні системи із окремих елементів, забезпечуючи при цьому, за рахунок взаємодії компонентів, більш високу результативність, ніж здатен забезпечити кожен компонент такої системи, взятий окремо (Л. Василевська-Скупа, Н. Кравцова & І. Швець, 2023).

Серед ключових функцій інтегративного підходу, які з успіхом реалізуються в освітній галузі:

- когнітивний синтез – об'єднання концептуальних і процедурних знань з різних областей задля формування специфічної функціональної обізнаності у контексті формування підготовленості до відтворення певної діяльності (Whittemore, et al., 2014).
- творчий синтез – поєднання контенту та інструментарію різних дисциплін, галузей діяльності, тощо задля створення нових ідей та творчого розвитку здобувачів (Samaniego, et al., 2024).
- педагогічний синтез – узгодження стратегій, методів, форм навчання та інструментів оцінювання задля створення цілісної структури, зорієнтованої на досягнення певної освітньої мети (Samaniego, et al., 2024).

Специфічною формою інтеграції є міждисциплінарний синтез, в основі якого лежить узагальнення й взаємне збагачення провідних знань, понять і видів діяльності з різних освітніх галузей, вагомим для формування досліджуваного конструкту, що утворюються на засадах вияву внутрішньо споріднених елементів та їх синтезування у новому мета-понятті або у формі узагальнених (і

усвідомлених) способів освітньої – самостійної й творчої – діяльності (Д. Байкал, 2015; Цуй Шилін, 2022).

Як зазначає І. Хмелевська, застосування даної методології забезпечує «...конгруентність функціонування усіх елементів системи підготовки фахівців мистецької освіти» задля формування компетентностей, що охоплюють міждисциплінарні знання, професійно-важливі якості та уміння, у високій мірі розвинені та адаптовані задля вирішення комплексних завдань у непередбачуваних варіативних умовах професійної діяльності (Хмелевська, 2021, с. 72).

Отже, інтегративний підхід дозволяє поєднувати різні освітні теорії, здобутки різних галузей знання та практичний досвід у єдину систему, адаптовану для вирішення того чи того складного завдання, з урахуванням існуючих обставин та специфіки задіяних процесів. Так, у формуванні вокально-виконавської майстерності суттєву роль відіграють взаємозв'язки і взаємодоповнення вмінь і навичок, набутих на заняттях, що формуються в класі вокалу, а також під час вивчення таких дисциплін як сольфеджіо, історія музичного, зокрема – вокального мистецтва, психології й педагогіки тощо, забезпечуючи системність професійної освіти та усвідомлення їх цінності для набуття вокально-виконавської майстерності. Відтак, *забезпечення системної координації змісту фахових дисциплін є важливим принципом реалізації ідей інтегративного підходу.*

Не менш важливо, що застосування настанов методології інтегральності має сприяти формуванню не тільки знань і професійних компетентностей, а й розвитку професійно-значущих особистісних якостей (Н. Мозгальова, 2012; Ю. Тарчинська, 2008).

Реалізація цих інтегративних потенцій відбувається, зокрема, і в межах *аксіологічного підходу*, положення якого зосереджують увагу на формуванні у здобувачів ціннісних орієнтацій, які належать до світоглядно-духовної категорії, а саме естетичних, художніх, культуровідповідних, національно-мистецьких тощо. Особистісно-аксіологічне ставлення до вокального мистецтва формується у

студентів завдяки поєднанню відчуття й усвідомлення його естетичної значущості — виразності та краси звучання, досконалого відтворення жанрово-стильових особливостей, завдяки переживанню яскравих художніх емоцій та емпатійного проникнення у стан і почуття ліричного героя вокального твору.

Ці враження утворюються як під час особистісно-пережитого сприйняття музичних шедеврів, так і в процесі навчання співу завдяки гедоністичному (і навіть фізіологічному задоволенню від власних результатів якісної вокально-виконавської діяльності (Л. Василенко, 2003).

Інтеграція мистецьких вражень і ціннісного ставлення до джерел їх утворення, реалізується у розвиненому художньому смаку й мисленні майбутнього вчителя, його здатності відрізнити натхненне від штучного, інноваційно-оригінальне від банального, етичне від аморального, корисне для розширення музичного досвіду школярів від невідповідного їхнім психологічно-віковим властивостям і потребам.

Розв'язання цього завдання виступає орієнтиром світоглядних та професійних установок майбутнього фахівця, зміцнення в нього впевненості у відповідності обраного фаху своєму покликанню та усвідомленню особистісного смислу досягнення виконавської майстерності, яка набуває для нього не тільки художнього, мистецького, а й соціокультурного і громадянського значення.

Тому ми цілком згодні з Н. Овчаренко, яка зазначає, що основна цінність музичного зокрема, вокального, мистецтва – це смислопокладання, яке «знаходиться у ієрархічному зв'язку із його світоглядною, етичною та естетичною цінностями» (Н. Овчаренко, 2016).

У працях Г. Ніколаї (2008; 2013), О. Олексюк (2006), Г. Падалки (2000), О. Ребрової (2012), О. Рудницької (2001) та ін. науковців також акцентовано, що ціннісні орієнтації фахівця мистецько-освітньої сфери мають відігравати провідну роль, оскільки вони визначають зміст і сенс морально-етичних орієнтацій і впливають на особливості художньо-естетичних принципів, на засадах яких вокальне мистецтво транслюється слухачам.

Крім того, як акцентує О. Сухомлинська, залучення до аксіологічного виміру мистецтва не лише поглиблює естетичне переживання, а й формує внутрішню мотивацію суб'єктів освітньої діяльності до творчості, стаючи передумовою їхнього стабільного професійного зростання (Сухомлинська, 2021).

Отже, сформованість ціннісних орієнтирів сприяє як загальному художньому розвитку майбутніх фахівців, так і їхній умотивованості й наполегливості у оволодінні вокально-виконавською майстерністю, яка усвідомлюється ними як важливий складник успішної майбутньої діяльності.

Аксіологічний підхід має накладати свій відбиток на зміст методологічної, вокально-виконавської та методичної підготовки майбутніх учителів, спрямовуючи їх на формування в здобувачів художньо-ціннісної та професійно-цільової орієнтації. Для вокальної педагогіки це означає виховання у студента не лише вокально-виконавської майстерності, а й усвідомлення значущості музичного мистецтва як носія духовних та культурних цінностей і важливого способу виховання школярів, що свідчить про важливість дотримання *принципу афективної узгодженості*.

Означене передбачає дотримання особливого стилю педагогічного спілкування, заснованого на взаємній довірі, його спрямуванні на створення емоційно-комфортного клімату, у якому студент буде відчувати себе впевненим і переконаним у тому, що викладач зацікавлений у його/її професійному зростанні. На практиці це забезпечується здійсненням постійного моніторингу психологічного стану студентів та підтримкою відкритого, емпатичного спілкування.

Особливої педагогічної уваги потребує актуалізація ключової ролі комунікації у даному процесі, адже смисли та виконавські стратегії народжуються в уявному віртуальному діалозі із автором та іншими інтерпретаторами (у форматі обговорення, або через ознайомлення з різними інтерпретаційними версіями) та із аудиторією. Під час вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва ця комунікація трансформується у полілог між авторами твору,

педагогом, студентом та учнями (у гіпотетичному або реальному форматі під час педагогічної практики).

Організація такої комунікації забезпечується дотриманням принципу *реалізації освітньо-інтерпретаційного завдання як процесу художньо-комунікативної співтворчості*.

В основі даного принципу усвідомлення того, що текст вокального твору є простором уявної комунікації із його авторами (композитором та поетом), яка розгортається за умов усвідомлення того, що саме автори, їх внутрішній світ, почуття, думки, світогляд, є джерелом семантичного та емоційного контенту твору. Це постулює неможливість повноцінної інтерпретації без актуалізації такої інформації про авторів. Ще однією ланкою цього діалогу є комунікація між викладачем та студентом, яка інтегрує у собі як уявний діалог із авторами, так і проєкцію на майбутню комунікацію студентів. Таким чином, діалог перетворюється на тріадний полілог, що перетворюється на інтерпретаційну співтворчість. Задля забезпечення такої співтворчості студенти мають усвідомлювати, що вони є активними співавторами інтерпретації та художнього нарративу що створюється, які інтегрують ідентифіковані контексти з особистим сприйняттям, створюючи особистий художній голос.

Створення позитивного психологічного клімату і взаємин, побудованих на діалогічному, довірливому й емпатійно-спрямованому спілкуванні сприяє і розвитку в співаків здатності до емоційної саморегуляції, самопізнання через рефлексію, усвідомлення своїх психологічних особливостей, емоційних ставлень та притаманних афективних реакцій і здатності їх реалізовувати з корисністю для своєї виконавської діяльності (С. Яковлева, 2022).

Як зазначає В. Зеленін (Zelenin, 2024) емоційна регуляція забезпечується не придушенням, а перенаправленням емоційної енергії в інтерпретаційні рішення. Це передбачає усвідомлення власного емоційного стану, його узгодження з художнім нарративом і підтримку виконавської стійкості в стані високої збудженості. Суголосно висловлюються А. Саннікова (2009), Ю. Тимакова &

В. Кьон (2019), В. Луберт (Lubert, 2025) та ін. Ґрунтуючись на проведених дослідженнях, вони доводять, що виконавці, які активно тренують емоційну усвідомленість і саморегуляцію, відчують як зниження тривожності, так і більш інтенсивну інтенцію ініціювати художню комунікацію через виступ перед публікою, щоб виразити свої художні ідеї та емоції у виконанні.

Отже, як сценічна стійкість, так і виконавська експресія забезпечуються здатністю розуміти свої переживання та вносити відповідні корективи в процесі виконання. При цьому, за висновками науковців, стабільність на сцені досягається цілеспрямованим тренуванням уваги і самоконтролю. Так, Ван Чень (2016); Го Янжань (2023); О. Матвеева (2006); М. Осборн та співавт. (Osborne et al., 2014) експериментально довели, що співаки, які пройшли цілеспрямовану сценічно-психологічну підготовку, демонстрували помітне зниження тривожності, поліпшення концентрації уваги, емоційно-вольової саморегуляції та, відповідно, підвищення самооцінки і свого стану, і якості виступу. Таким чином, тренування усвідомленості знижує тривожність, підвищує художню виразність виконання та сприяє більш повному та точному виконанню інтерпретаційних завдань, адже виконавці, замість страху та бажання уникнути травмуючого досвіду, починають відчувати свою присутність «в моменті», ідентифікувати свої емоції, розуміти себе та коригувати шляхом застосування вже відпрацьованих технік психоемоційної саморегуляції (Mahony et al., 2022).

Ще одним важливим напрямом дієвості даного принципу є спрямування студентів на інтеграцію експресивних цілей з технічно-виконавськими задля досягнення емоційної впливовості. Завдяки цьому, як свідчать розробки П. Юсліна та зокрема його теорія BRECVEMA (Juslin, 2016), виконавці під час виступу передають емоційний зміст, сконструйований задля вираження художнього образу відповідно до стилістичних та драматургічних особливостей твору, через винайдення емоційних еквівалентів художніх подій, тобто активізації суто художніх емоцій та асоціацій.

Отже, взаємодоповнення інтегративного й аксіологічного підходів дозволяє досягати, з одного боку, інтелектуально-цілісного осягнення здобувачами змісту вокальної освіти, а з іншого – надання цьому процесу смислового вектору, а також формування особистості майбутнього вчителя як носія художніх цінностей, здатного свідомо ставитися до набуття вокально-виконавської майстерності задля виконання функціональних обов'язків і здійснення мистецько-виховної, національно-громадянської і загальнолюдської місії.

Реалізації провідних положень цих підходів має сприяти дотримання принципу *формування особистості майбутнього вчителя як «інтегральної індивідуальності»*, здатної до професійної самоідентифікації. Його висування зумовлено тим, що інтегральна індивідуальність визначається науковцями як сукупність особистісних властивостей людини, що являє собою складну ієрархічну саморегульовану систему, утворену синтезом анатомічних, біохімічних властивостей, психофізіологічних особливостей нервової системи, темпераменту, прийнятими соціально-рольовими завданнями, іміджевим статусом тощо. Їх цілісна сукупність, на думку науковців, і дозволяє фахівцю досягати професійної самоідентифікації (С. Мерлін, 1986).

Професійну самоідентифікацію розуміємо як усвідомлення особистістю себе як фахівця певної галузі, прийняття цінностей, норм і ролей відповідної професії та формування стійкого відчуття належності до професійної спільноти. Така самосвідомість здобувача свідчить про те, що, поряд із набуттям знань і вмінь, його характеризує і внутрішнє переконання у значущості обраної професії та відповідальності за її реалізацію (А. Денгаова, 2020; Н. Чорна, 2011).

У контексті підготовки вчителя музичного мистецтва професійна самоідентифікація проявляється на всіх рівнях його самосвідомості:

- на світоглядному, що пов'язаною як зазначалося вище, із усвідомленням власної ролі як носія й транслятора музичної культури й оволодіння інтегрованими знаннями задля найкращого виконання своїх професійних функцій (О. Рудницька, 2001);

- на ціннісному рівні, який реалізується у прийнятті аксіологічних орієнтирів (естетичних, етичних, культурних) й ставленні до педагогічної діяльності як до свого покликання (І. Зязюн, 2013);
- на професійно-діяльнісному рівні, який стосується здатності інтегрувати знання з різних галузей фахової освіти, вибудовуванні власного стилю педагогічної взаємодії; умінні поєднувати виконавську й педагогічну функції (М. Ткач, 2023);
- на особистісному рівні, що проявляється у сформованості рефлексивно-оцінної самосвідомості, відповідальності за якість навчання й виховання учнів, готовності до саморозвитку та професійного вдосконалення (Л. Гаврілова, 2016).

На цьому тлі в особистості розвивається здатність до регуляції емоцій, яка забезпечує, одночасно технічність та художню виразність виконання, оскільки дозволяє зберігати виконавську стійкість та усвідомлено втілювати інтерпретаційну концепцію, не піддаючись стресу, викликаному виступом, а також цілеспрямовано налаштовувати себе на художньо-емоційні переживання, які забезпечують виразність виконання.

Отже, емоційна впливовість досягається умінням інтуїтивно-цілісно переживати мистецькі емоції на засадах психологічно-емоційного занурення в переживання свого персонажу і здатністю концертувати увагу на збалансованості особистих емоцій та самоналаштуванні на художньо-експресивне й комунікативно-сугестивне спрямування сценічного виступу.

Дієвим способом забезпечення синергії функціонування означених елементів у освітньому процесі є звернення до настановних положень *соматичного підходу*. Його виникнення відбулося на теренах соматики – міждисциплінарної за своєю суттю галуззю знання.

Термін «соматика» був уперше введений філософом Т. Ханна на тлі зростаючого інтересу вченого до ролі тілесності у сприйнятті людиною навколишнього світу та набуття персонального досвіду. Вивчаючи даний

феномен крізь призму результатів нейробіологічних досліджень, Т. Ханна дійшов висновку, що будь-який життєвий досвід накопичується у вигляді тілесних уявлень («фізичних патернів»), які визначають сприйняття та поведінку (Hanna, 1986).

Ключовою спрямованістю соматичного підходу є не стільки констатація значної ролі тілесного досвіду, скільки досягнення стану усвідомлення тілесних уявлень задля самопізнання та саморозвитку, що зумовило його очевидну перспективність як основи досліджень з погляду як медицини, психології й психіатрії, так і вокальної педагогіки. Сучасні дослідження в галузі нейробіології вивчають такі феномени як втілене пізнання (тобто засноване на тілесних уявленнях) та інтерцепцію (механізм сприйняття мозком внутрішніх сигналів тіла, як-от, серцебиття, дихання, м'язова напруга тощо) у якості соматичних основ навчання та саморегуляції (Goodall, 2021). Доведена у результаті таких розвідок дієвість соматичного підходу щодо покращення процесів навчання через усвідомлення тілесності зумовила чималий інтерес до нього в дослідженнях, пов'язаних із проблемами формування та удосконалення виконавської майстерності у перформативних мистецтвах.

Філософські основи даного процесу до певної міри обґрунтовано у межах соматоестетики Шустермана (Shusterman, 1999), яка стверджує домінуючу роль тілесності в естетичному пізнанні та, відповідно, у діяльності, пов'язаної з мистецтвом. Передбачувано, що особливого поширення означена спрямованість набула в дослідженнях митців та мистецьких педагогів, які прагнули винайдення методів удосконалення виконавської майстерності в галузях мистецтва, художньо-комунікативний процес яких використовує тіло як інструмент виразності, зокрема задля розвитку:

– акторської майстерності – наприклад, метод Сузукі спирається на розвиток сенсорного сприйняття, зв'язок тіла із землею та «виразну присутність» на сцені, через використання особливих рухів тіла та контроль над диханням. Означена система має глибокі зв'язки зі східною мистецькою традицією, зокрема

принципами, притаманними традиційному японському театру Кабукі, як-от, зосередженість на тілесності та енергії (Wang, 2024);

– хореографічної майстерності (балетмейстерської та виконавської) – опора на соматичний підхід набула значного поширення в теорії танцю й техніках покращення і трансформації виконавського процесу (наприклад, контактна імпровізація, техніка Скінера, у яких превалює зосередженість на пропріоцепції та внутрішніх тілесних відчуттях (Kimmel et al., 2018).

Особливим потенціалом соматичний підхід володіє у контексті формування вокально-виконавської майстерності через ключову роль, яку відіграє у співацькій діяльності розвинута соматична свідомість – тобто усвідомлене сприйняття внутрішніх станів і рухів тіла, як основа контролю над голосоутворенням та художньо-емоційною виразністю (Parago, 2021). Як підкреслює Н. Фоломеєва (2025), опора на соматичний підхід ефективно допомагає майбутнім вокалістам сформувати власний вокально-виконавський стиль, зокрема через актуалізацію тілесних уявлень і відчуттів та, зокрема, їх трансформацію в емоції задля винайдення відповідних засобів вокальної виразності.

Дж. Хаузер звертає увагу на доцільність інтеграції у процесі) підготовки співаків курсів, заснованих на соматичних практиках (Houser, 2025). Учена застосовує поняття «навчання тілом» та підкреслює його переваги в порівнянні з парадигмою навчання виключно через інтелектуальний контроль та само контроль. Відповідно до окресленого напрямку, увага звертається і на важливість координації дихання, тіла і голосу та здійснення сенсомоторної рефлексії, яка дозволяє співакам удосконалювати виконавську стійкість, знижувати тривожність під час виступів та підвищувати свої можливості щодо виразного втілення художньо-інтерпретаційної концепції вокального твору.

Відтак, стверджується, що вокальне навчання має спиратися на цілісну координацію дихання, тіла й голосоутворення, а не на ізольовану роботу гортані. У підході М. Гілман це описано як «соматичне перевиховання»: заміна неефективних навичок інтегрованою психофізичною координацією та постійним

«уявленням про ціле» — поставу, динаміку тіла відповідно до потреб голосу (Gilman, 2014). На цьому тлі розробляються й соматичні методи, спрямовані на зниження м'язової напруги й розвиток тілесної усвідомленості. Це, зокрема, методики Body Mapping – для формування точної «внутрішньої карти» тіла та практики, що загострює сприйняття, а також посилює вібраційні відчуття (Buchanan, 2014).

Центральною категорією соматичної усвідомленості є пов'язана з поняттям сенсорного інтелекту — здатності обробляти емоційні стимули через тілесні відчуття; цей інтелект корелює з адаптивністю й креативністю (Pishghadam et al., 2022). У підсумку, сенсорний, емоційний і когнітивний компоненти спільно діють в акті співу, створюючи умови для високої вокально-виконавської майстерності.

Ураховуючи важливу роль уявлень про функціонування тіла під час співу та усвідомлення соматичних процесів, які забезпечують їх активізацію, доцільним вважаємо у процесі формування вокально-виконавської майстерності здобувачів дотримання принципу *активізації сенсорного інтелекту*. Означене передбачає налаштування студентів на те, що сенсорний інтелект повинно активізувати, а також те, що йому слід довіряти під час навчання співу: спиратися як на джерело інформації про особливості вокальної координації й використовувати як основу художньої інтуїції для пошуку художньо-інтерпретаційних рішень.

У даному напрямі соматичний підхід тісно інтегрується із *герменевтичним*, опора на який є необхідною умовою успішного формування вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва, оскільки даний вид діяльності потребує розвинених інтерпретаційних умінь (Го Яньжань, 2023).

У музичному виконавстві опора на герменевтичний підхід передбачає розгляд самого виконання як акту інтерпретації, заснованого на полілозі між композитором, художнім текстом (який через стильові особливості актуалізує культурні контексти, чим набуває суб'єктності в художній комунікації) та виконавцем і слухачем (Ян Ханьжи, 2025). Означена специфіка зумовлена самою

сутністю герменевтики, як методології тлумачення текстів, що виникла на теренах філології та біблійної екзегетики, але стала підґрунтям формування сучасного розуміння інтерпретації.

Філософські підвалини герменевтичного підходу визначили перебіг інтерпретації як циклічного процесу, під час якого смисл привласнюється знакам, присутнім у тексті (включно із художньо-аудіальними знаками музичного тексту), на основі чого конструюється розуміння, яке у даному процесі є, по суті, актом інтерпретації. Отже, з позицій герменевтичного підходу, сенс виникає в художньому діалозі, через що партитура розглядається як живий, контекстно-залежний артефакт, сенс якого постійно конструюється у виконанні (Лі Юе, 2018; Romagnoli, 2023). На основі зазначеного можна виділити основні функції герменевтичного підходу в інтерпретації музичного твору:

- спрямування інтерпретаційного процесу – визначення напрямів музично-теоретичного та музично-історичного аналізу, художньо-емоційної саморефлексії та інтеграція їх результатів у цілісне розуміння, на основі якого конструюється інтерпретаційно-виконавська концепція твору;
- посередництво між контекстами – зв'язок культурно-історичних умов творення та біографічних відомостей про автора із сучасним досвідом інтерпретатора-виконавця (Hatten, 2021).
- сприяння діалогу – забезпечення комунікації між композитором, художнім текстом (як носієм культурних референсів), виконавцем та аудиторією як активними співучасниками конструювання сенсу (Denzin, 2018).

Задля визначення специфічних функцій герменевтичного підходу як методологічної основи процесу формування вокально-виконавської майстерності розглянемо загальну функцію «сприяння діалогу» докладніше. Зокрема, підкреслимо особливу роль комунікаційного процесу в контексті створення сенсу: з позицій герменевтики, прийняття релятивності сенсу культурного тексту, є чинником, що утворює простір для інтерпретації (Mateos-Moreno, 2024). Це дозволяє розглянути твір мистецтва як художню розповідь про події, що

розгортаються в процесі його виконання і тим самим стимулює до використання нових можливостей для виконавського опрацювання музичного твору, зокрема:

- використання аналізу для обґрунтування інтерпретаційних рішень, не обмежених вибором засобів вираження сталими інтерпретаційними традиціями;
- організації інтерпретаційного процесу із опорою на принцип герменевтичного кола, коли повторювальний рух між аналізом частин та цілого, стилістичних деталей та загальної художньої концепції, самим аналізом і втіленням, уможлиблює конструювання нових значень, розуміння, образного вираження (Schleiermacher, 1998; Ronyak et al., 2014).

Таким чином, особливої значущості набуває сам процес інтерпретації у вокально-виконавській підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, який розгортається за певними етапами, що в цілому передбачає зростання творчої активності – від аналітичної творчості, до інтерпретаційно-виконавської.

Особливої уваги в контексті творчої участі виконавця потребують етапи, пов'язані зі створенням художньо-емоційного змісту. Зазначимо, що у герменевтичній парадигмі емоції не просто «виражаються», але втілюються як рушійна сила інтерпретаційного акту (Dahlhaus, 1973).

На практиці це реалізується як інтеграційно-інтерпретаційний процес, коли інтерпретатор, аналізуючи певний епізод, його драматургійну функцію у цілісній структурі твору, особливості динаміки та гармонії (кульмінації, відхилення й модуляції, каденції тощо), інтегрує контекстну інформацію із емоційним ставленням, та конструює виконання як послідовність взаємопов'язаних художніх подій. Такі події складаються у художній наратив, що має бути втілений у виконанні зі збереженням семантичної безперервності, але, разом із цим, залишати інтерпретатору простір задля інтерпретаційної варіативності відповідно до емоційного стану та рефлексії під час виконання. Така інтерпретаційна варіативність розглядається як вищий рівень музично-інтерпретаційної творчості. Остання, у свою чергу, є важливою складовою виконавської майстерності.

Формування у майбутніх учителів музичного мистецтва здатності до її здійснення потребує дотримання принципу *нарративно-семіотичної інтерпретації*. Означене передбачає розгляд музичного твору як структурованого нарративу, закодованого за допомогою системи художніх знаків.

У даному процесі викладачі мають культивувати ставлення до створення сенсу як до центрального елементу методичної роботи, коли експресивність не сприймається як «доповнення», що додається після набуття технічної досконалості, але як мета, що визначає технічні засоби. Це вимагає спрямування на формування у студентів інтерпретаційної «звички», коли кожен вибір технічно-виконавського прийому засновується на ідентифікації художньої функції епізоду в нарративі, що був створений в інтерпретаційно-аналітичному процесі. Важливою, також, є спрямованість на розвиток у студентів усвідомлення, що увесь інтерпретаційний процес є циклічним, тобто, після аналізу та втілення, які мають супроводжуватися рефлексією, настає етап вдосконалення, коли інтерпретаційні стратегії можуть бути переглянуті, доповнені новими контекстами та художніми ідеями за принципом «герменевтичного кола» (Schleiermacher, 1998).

Фундаментально важливу роль у цьому процесі відіграє інтеграція свідомо-когнітивного й творчого (інтуїтивного) проявів у музично-виконавському процесі. Особливу роль у ньому відіграє індивідуальне бачення – передумова виникнення творчого (тобто унікального) продукту, що, як правило, засноване на інтуїції. Згідно з Р. Кірляускене, саме інтуїція, через її фундаментально важливу роль, виступає генератором творчих ідей в діяльності музиканта, превалюючи в ній від початкового етапу навчання музики: співу, гри на музичних інструментах, і до найвищого та найскладнішого її рівня – музичної композиції. Означене пов'язане з тим, що музична діяльність, навіть на її ранніх стадіях, потребує прийняття рішень, які часто є не повністю усвідомленими. У такий спосіб інтуїція поєднує афективне і когнітивне, пов'язуючи емоційний досвід (настрій, афект,

внутрішні уявлення) з особливостями музичної мови та структури (Kirliauskienė, 2014).

Важлива роль інтуїції у виконавсько-творчому розвитку здобувачів підкреслюється в багатьох музично-педагогічних дослідженнях, зокрема – в працях О. Башкір (2019), Н. Білої & М. Шумського (2015), С. Гмиріної (2018), С. Шипа (2023) та ін. У їхніх дослідженнях засвідчено, що інтуїція розвивається у творчій, зокрема – спонтанній діяльності, в процесі вирішення завдань, які потребують досягнення стану натхнення. Її стимулювання відбувається через підтримку здобувачів у творчих пошуках, створенні комфортного й «безпечного» художньо-дослідницького й методико-креативного середовища, у якому творчий процес цінується так само високо, як і досконалий художній результат (Kirliauskienė, 2014).

Із наведеного можна зробити два важливих висновки: 1) дихотомія інтуїції та усвідомленості є основою музичної діяльності; 2) інтуїцію у синергії з усвідомленістю можна активувати та розвивати за допомогою відповідних педагогічних стратегій та методів. У зв'язку з цим, важливим у процесі формування вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва є дотримання *принципу інтегрованої єдності інтуїції та усвідомленості* в основі своїй пов'язаного із теорією «Mindful Learning», тобто усвідомленого навчання, запровадженого наприкінці минулого століття Е. J. Langer (Langer, 1998). Означена теорія, в свою чергу, побудована на концепті інтеграції когнітивних та емпіричних процесів, спрямованої на взаємодію між емоційними реакціями та когнітивним осмисленням. Як зазначають Н. Мозгальова та співавтори мистецька освіта за своєю суттю є такою, що інтегрує когнітивний аналіз і методологічні інновації задля розвитку усвідомленості та інтуїції – фундаментально важливих для музичного виконавства якостей (Mozgalova et al., 2024).

Згідно досліджень в галузі нейропсихології (Chamberlain et al., 2014), дихотомія інтуїції та усвідомленості узгоджується з ключовими

характеристиками психологічних процесів в основі творчої діяльності, пов'язаної з мистецтвом. Означене зумовлене фундаментальним спрямуванням творчості в музично-виконавській діяльності, що реалізується у створенні художніх образів, що потребує, з одного боку, свободи мислення та самовираження, а з іншого, – усвідомлення сутності творчого процесу, його етапів, чинників тощо, які впливають на міру його успішності (Лю Цзя, 2015).

Таким чином, з одного боку, художньо-творча виконавська інтерпретація вимагає свободи діяти з опорою на інтуїцію, фантазію, асоціації й натхнення; з іншого – на усвідомленість, забезпечену активними когнітивними процесами самомотивації, організації, оцінювання й коригування. Дотримання принципу єдності інтуїції та усвідомленості у даному контексті передбачає застосування форм і методів навчання, які заохочують співака до творчого пошуку та, одночасно, пропонують інструменти структурування інтерпретаційно-виконавського процесу задля оцінювання власних станів, реакцій, результатів та досягнення прогресу (О. Ляшенко, 2014; Leonido et al., 2023).

Вирішенню означених педагогічних завдань у високій мірі сприяє опора на *мультимодальний принцип*, сутність якого пролягає в зверненні до різних видів мистецтва і тим самим – збагачення внутрішнього світу різноманітним пережитим вражень, асоціативних уявлень та відчуттям і усвідомленням спільності художніх емоцій і мислення завдяки одночасній активізації декількох модальностей сприйняття. Завдяки цьому відбувається формування так званих «поліфонічних уявлень», тобто таких, що інтегрують у собі слухові, афективні, кінестетичні, пропріоцептивні, візуально-просторові та інші образи.

З погляду сучасної когнітивної науки, пізнання за своєю суттю є утіленим і ситуативним, тобто осмислення інформації та набуття навичок напряду залежать від полімодального комплексу уявлень, які формуються в результаті взаємодії всього комплексу вражень, включно із тілесними модальностями сприйняття та способами пізнання. Отже, саме на засадах активізації мультимодального способу сприйняття студенти навчаються одночасно обробляти та регулювати декілька

потоків інформації, тобто набувають здатності інтегрованого багатоканального (або поліфонічного) усвідомлення процесу вокально-виконавських дій.

Ще одним значущим напрямом дієвості даного принципу є пошук інтерпретаційних рішень на основі усвідомлення різних підвалин самого процесу формування знаків музичної мови. Як слушно зауважує О. Вороновська, в основі музичної мови лежать два початково дані людині засоби спілкування і передачі певної духовної інформації – словесна мова і мова рухів. (Вороновська, 2018). Цього висновку вчена доходить, зокрема, спираючись, і на погляди Р. Барта (R. Barthes), який вважав, що музика є продуктом соматичної активності тіла, через що основу музичної мови складають пульсація і акценти, які, по суті, є відображенням мови тіла («сома темами») (цитування по: Вороновська, 2018, с. 145). За результатами свого дослідження О. Вороновська (2018) майстерно доводить, що на всіх етапах розвитку музичного мистецтва моторно-пластична основа музичної мови «...або безпосередньо організовувала музичний рух (при поєднанні музики з танцем, процесією, пантомімою), або ставала однією з найважливіших підвалин інтонування у психологічно-асоціативній формі» (Там само, с. 146).

Екстраполяція означеного в контексті вокально-виконавської підготовки передбачає, поряд із аудіальним каналом сприйняття інформації, включення різноманіття асоціацій — від естетико-гедоністичних, візуально-просторових, рухово-м'язових – до виконавсько-психофізичних і мистецько- та художньо-емоційних. Їх реалізація в процесі формування вокально-виконавської майстерності припускає застосування техніки візуального моделювання (Ся Цзін, 2019), а також наративних уявлень і актуалізації широкого кола асоціацій, які сприятимуть формуванню як художньо-експресивних, так і технічно-виконавських умінь (Szczerpek Reed, 2021).

З врахуванням означеного, важливим для успішного формування вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва вважаємо дотримання *мультимодального принципу* як чинника сприяння

інтеграційній активності сенсорних і когнітивних художньо-інформативних каналів і тим самим – підвищенню ефективності вокально-освітнього процесу.

Таким чином, активізація сенсорного й когнітивного інтелекту, інтуїції й логіки під час опанування майбутніх фахівців вокально-виконавською майстерністю, допомагає корекції фонаційно-технічної майстерності співака за рахунок удосконалення звукоутворювальної культури, здатність до розуміння та інтерпретації музичної мови.

Вирішенню цього завдання, також, сприяє опора на *технологічний* підхід, який забезпечує результативність процесу завдяки інтеграції технологій – педагогічних та цифрових – у музично-освітній процес. Слід підкреслити, що застосування технологій в освітній галузі відзначається неабияким потенціалом у контексті оптимізації та підвищення ефективності процесу навчання завдяки наступним принциповим характеристикам технологізації:

- результативності – тобто досягнення чітко визначених результатів навчання в оптимальні терміни та з оптимальними ресурсами;
- алгоритмованості – дотримання етапності у формуванні автоматизованих вокально-рухових навичок на засадах покрокових, повторюваних дій та їх варійованої координації у різноманітних контекстах;
- когерентності – логічної, взаємопов’язаної послідовності усіх етапів навчання;
- самокорекції – постійного моніторингу і коригування процесу відповідно до даних про його результати;
- ітеративності – циклічного повторення з удосконаленням на кожному етапі;

Отже, організація підготовки здобувачів на засадах технологічного підходу передбачає проєктування процесу навчання через упровадження *принципу алгоритмізації вокально-формувальних дій*, які можуть реалізуватися у таких напрямках: загальна організація роботи; формування конкретних вокально-виконавських навичок; самостійна робота над вивченням і виконанням твору за відповідними інтегрованими алгоритмами.

Так, алгоритм загально-організаційного типу полягає у:

- *визначенні мети* (забезпечує ефективність та узгодженість усього процесу)
 - визначити конкретні, вимірювані цілі та чітко сформулювати їх, разом зі студентом у зрозумілій та мотивуючій формі;
 - *початковій діагностиці* задля вияву особистісних властивостей і якості підготовленості що опанування вокально-виконавською майстерністю;
- *алгоритмованому розподілі завдань*, сутність яких полягає у прогностичному визначенні процесу ускладнення завдань, доборі інструктивного матеріалу й репертуару та визначенні найбільш ефективних для даного здобувача методів їхнього опанування;
- *розробленні силабусу*, зокрема – «технологічної карти» занять з визначенням стратегій, прийомів, методів і способів зворотного контакту, викладом усних рекомендацій та візуальних демонстрацій, переліком аудіальних і кінестетичних ілюстрацій, а також визначенням цифрових інструментів задля розширення можливостей мультимодального обміну інформацією тощо;
- *виконанні, корекції і порівняні наступних варіантів* (ітеративність), а також надання рекомендацій на основі результатів персоналізованої мікродіагностики та самооцінювання здобувачем позитивних досягнень і не виправлених недоліків. На цьому етапі одним з методів роботи є порівняння зафільмованих/задокументованих результатів оцінювання на попередніх стадіях.
- *узагальнено-оцінній рефлексії з наступним плануванням* механізмів самокорекції, яка, крім пост-оцінювання і врахування даних рефлексивного аналізу, становить матеріал для докладного обговорення зі студентами результатів і побудови прогностичних стратегій подальшого музично-виконавського розвитку.

Принцип алгоритмізації є не менш важливим і для вирішення часткових, але надзвичайно важливих завдань з формування практичних навичок і вмінь, а саме:

самостійне опрацювання тексту нового твору, розроблення його інтерпретаційної версії, підготовка вивченого твору до прилюдного виконавства, нарешті – оволодіння комплексом вокально-виконавських навичок співака, а в цілому – формування вокально-виконавської майстерності за певними етапами – від репродуктивного до самостійного, інтерпретаційно-варіативного та імпровізаційно-комунікативного сценічного виконавства (Го Яньжань, 2022; Б. Демір, 2016; Н. Толстова, 2018; Цуй Шилін, 2023).

Важливим різновидом алгоритмізації вокально-формуального процесу вважаємо також забезпечення поетапної суголосності у доборі інструктивного матеріалу і художнього репертуару, а саме – завчасне формування суб'єктивно нових для співака навичок, які він має використовувати у процесі підготовки запланованого для вивчення твору, на чому здавна наполягали такі науковці й педагоги-практики, як М. Гарсія, П. Віардо, а також сучасні фахівці, зокрема – В. Антонюк, 2007; Н. Кьон, 2018 та ін.). Це свідчить про важливість дотримання *принципу системного планування вокально-освітнього процесу на засадах внутрішньопредметної координованості його формуально-змістових векторів.*

Отже, організація підготовки здобувачів на засадах технологічного підходу передбачає проєктування процесу навчання через упровадження алгоритмованих методичних систем, а також практичних завдань, спрямованих на підвищення продуктивності освітнього процесу і його постійне самокорегування.

Допоміжну роль у даному процесі відіграє інтеграція цифрових технологій – у той час як педагогічна технологія визначає форму та зміст освітнього процесу, цифрові технології надають інструменти для підвищення ефективності методів що застосовуються. Наприклад, у вокальній педагогіці цифрові платформи та системи на основі ШІ дозволяють відстежувати параметри голосу в режимі реального часу, візуалізувати характеристики звуку та моделювати різні умови виконання (Lã F., M. Fiuza, 2022).

Задля результативного в контексті формування вокально-виконавської майстерності застосування технологій – педагогічних та цифрових – доцільно

дотримуватися принципу *технопоетичної інтеграції*. Розглянемо його більш докладно.

Принцип технопоетичної інтеграції поєднує декілька рівнів розуміння понять «техне» та «поезису» (Tuckwell, 2017). Зокрема поняття «техне» втілює категорії виконавської майстерності, технологізації освітнього процесу, розширення можливостей виконавського вдосконалення шляхом застосування цифрових технологій. У свою чергу поняття «поезис» утілює категорії художньої образності (у парадигмі аристотелівської поетики (Aristotle, 2019)) і творчості (у розуміння поезису як процесу творення (Tuckwell, 2017)). При цьому, поезис як «творчість», у свою чергу, охоплює: а) педагогічний процес розробки педагогічної технології, інтегрованих до неї методів виконавського вдосконалення, прийомів, технік тощо; б) творчу музичну діяльність (інтерпретаційну, виконавську, імпровізаційну, аранжувальну тощо); в) дослідницьку співтворчість із застосуванням цифрових технологій.

Поєднання принципів *технопоетичної інтеграції* та *алгоритмізації процесу вокально-виконавського вдосконалення* зумовлено важливою роллю педагогічних технологій у процесі вокальної підготовки на засадах технологічного підходу. Означений принцип, сприяє утіленню на практиці основної ідеї дослідження – формуванню вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах генерального –*інтегративного* підходу, адже забезпечує інтеграцію усіх елементів розробленої методології у цілісну багатофункціональну систему.

Таким чином, реалізація положень технологічного підходу сприятиме вирішенню вокально-формувань, організаційно-освітніх та герменевтично-мистецьких завдань завдяки чіткій організації зазначених процесів.

Натомість у реальній дійсності деталізація їх перебігу набуває суттєвої варіативності й потребує постійного осмислення способів логічного будування вокального зростання здобувачів на засадах поєднання логіки й інтуїції задля його осмислення, постійного творчого пошуку та моніторингу досягнутих результатів

із наступною корекцією власної діяльності. Отже, тим самим процес формування вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва у його формувальній, інтерпретаційно-пошуковій та коригувальній спрямованості за своєю сутністю перетворюється на творче дослідження.

У даному контексті, можна стверджувати, що процес підготовки має у певному сенсі бути спрямований на формування дослідницької культури здобувачів, яка включає здатність аналізувати художній текст шляхом здійснення культурологічного аналізу та експериментальної перевірки правомірності його результатів (Г. Ніколаї, 2013; В. Тушева, 2016) та обґрунтовувати можливі шляхи і способи удосконалення своєї вокальної діяльності у всіх різновидах її прояву. Отже, ці свідчить про важливість врахування настанов *дослідницького* підходу, який стає основою для осмислення художнього змісту твору, винахідливості у пошуку виконавських засобів його втілення та шляхів удосконалення своєї вокально-виконавської майстерності.

Активізація дослідницького способу мислення у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає також застосування методів, які спонукають до комбінаторної творчості, зокрема *інтеграції* жанрів, технік виконання, музичних стилів тощо через комбінування елементів музичної мови та методів опрацювання, оволодіння навичками аранжування мелодії, створення до неї акомпанементу, полегшеного перекладу інструментального супроводу до вокального твору тощо.

Отже, застосування дослідницького підходу передбачає інтеграцію різнопланових знань і вмінь музикологічного, музично-теоретичного, виконавсько-технологічного, інтелектуально-мистецького характеру та залучення здобувачів до діяльності – здійснення творчих проєктів, виконання імпровізаційно-виконавських завдань, розроблення наочних посібників та інших методичних матеріалів тощо. Виконання таких дослідницько-творчих завдань, як зазначає Р. Бенністер (Bannister, 1992), може розглядатися як лабораторія з перевірки інтерпретаційних гіпотез, зокрема — для апробації студентами своїх

художньо-інтерпретаційних або методичних ідеї, перш ніж інтегрувати їх у цілісну концепцію.

Ставлення до інтерпретаційної діяльності як до творчого дослідження й інтегрування набутих знань і вмінь є також важливим у контексті підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до творчого розвитку учнів, зокрема – щодо формування у них навичок вокальної імпровізації або висування власних пропозицій стосовно деталізації виконавського плану пісенного твору, який вивчається з ними на заняттях. Як зазначають А. Булл (Bull, 2024), творчість передбачає пошук нових художніх форм виконання. У даному процесі, трансгресія між жанрами і техніками є засобом свідомого переосмислення художніх норм задля винайдення нових засобів виразності, ближчих до сучасної аудиторії, зокрема і сучасних учнів.

Задля забезпечення педагогічної підтримки означеного творчого пошуку доцільно дотримуватися *принципу творчої трансгресії*, який спрямовує на контрольований перетин стилістичних та художньо-виконавських і методичних меж під час виконання творчих завдань.

Однак така трансгресія вимагає не тільки різноманітної підготовленості, а й готовності йти на творчий ризик у виконанні та викладанні. У даному контексті творчий ризик розуміється як художньо-дослідницький експеримент, спрямований на активізацію здатності до інноваційної діяльності, зокрема – до варіативно-апробаційної виконавської інтерпретації, перевірки ефективності й доцільності впровадження певних експериментальних методик і технологій, зокрема – і власних методичних ідей (В. Лабунець, 2014).

Іншу проєкцію творчого ризику в контексті інтеграційної спрямованості зумовлюють глобалізаційні процеси в сучасному культурному просторі. Як зазначає де Вільєрс (De Villiers, 2021), мультикультурна музична освіта вимагає творчого ризику, оскільки викладачі та студенти стикаються з різними естетичними традиціями, які необхідно, з одного боку досліджувати, транслювати та зберігати, а з іншого, інтегрувати у цілісний контент музично-освітнього

процесу, формуючи в учнів повагу до культурного різноманіття та відчуття спільного культурного простору одночасно.

Творчий ризик, у свою чергу, тісно пов'язаний із проявом спонтанності. Разом з цим у музично-виконавській діяльності спонтанність не розглядається як випадковість, але як творча здатність, що ґрунтується на професійній підготовленості та розвиненій виконавській культурі (І. Левицька, Т. Олійник, 2025; О. Теплова, 2005; Н. Травкіна, 2025; Ян Пенфей & Кьон, 2024). У даному контексті дослідницький підхід ініціює ґрунтовний аналіз, який дозволяє визначити критерії стильової відповідності та культури виконання, що, в цілому забезпечує автентичність творчої інтерпретації.

За спостереженням Ян Цзинчжоу (Yang Jingzhou, 2023), який дослідив потенціал сенсорних асоціацій щодо стимулювання спонтанно-емоційних інтерпретаційних рішень, спонтанна творчість має ґрунтуватися на попередній аналітично-дослідній роботі. Як зазначає учений, задля того, щоб, наприклад, раптова зміна динаміки, або метроритму вважалися дійсно оригінальним інтерпретаційно-творчим рішенням, спонтанні імпульси мають проходити через фільтр сформованої виконавської культури співака, чітких естетичних диспозицій, заснованих на ґрунтовних мистецтвознавчих знаннях, завдяки чому інтерпретація стає дійсно автентичною та художньо-комунікативно переконливою (О. Вороновська і Чи Сіньюй, 2023; О. Котляревська, 1996, Yang Jingzhou, 2023).

Отже, очевидною є доцільність дотримання Погоджуючись із твердженням В. Тушевої (2016) щодо необхідності формування культури дослідження в майбутніх учителів музики, цей принцип детермінує обов'язкове обґрунтування та апробацію художніх та методично-педагогічних ідей. Така апробація передбачає надання студентам рекомендацій щодо розробки та випробування методів виконавської роботи, вибору репертуару та стратегій інтерпретації, оцінюючи їх ефективність як щодо вдосконалення виконання, так і в контексті викладання музичного мистецтва в майбутній професійній діяльності.

У такій спрямованості доцільно заохочувати студентів до розробки та реалізації як спільних творчих проєктів, так і здійснення невеликих художньо-дослідницьких експериментів у виконавському процесі. При цьому такі форми творчості мають відбуватися як у процесі індивідуальної виконавської підготовки, так і під час педагогічної практики. Це можуть бути, наприклад, створення інтонаційних вправ для учнів з метою їхньої підготовки до вивчення певного твору, розроблення візуальних моделей звуковисотного розвитку мелодії, комплекту ритмових карток для організації творчої гри на komponування фраз із засвоєних ритмо-блоків тощо (Чжу Цянь, 2017).

Торкаючись питання забезпечення сприятливих дослідницькій творчості умов у процесі формування вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва, необхідно ураховувати впливовість чинників психологічного комфорту та емоційної залученості здобувачів, що забезпечується опорою на ефективну інтеграцію технічно-виконавських, когнітивних та афективних здатностей у цілісний конструкт професійної музично-виконавської майстерності (Williamon, 2004).

Лавиноподібне розширення різноманіття інноваційних технологій стимулює пошуково-інноваційну активність музикантів і педагогічної спільноти. Однак важливо враховувати, що далеко не всі інноваційні ідеї відповідають досягненню мети – удосконаленню формувального процесу й підготовці фахівців, здатних до ефективної професійної діяльності. Так, на наш погляд, використання таких пристроїв і програм, як Vocal Pitch Monitor, Tunable, Tonal Energy Tuner та ін., що дозволяють візуалізувати інтонаційні відхилення співака, знижують в нього потребу в розвитку слухового самоконтролю й аналітично-оцінних вмінь і провакують на пасивне споживання даних з пристрою, а не на розвиток рефлексивної свідомості й знижують віру в своїх можливостях.

Ці міркування спонукали нас до висування *принципу доцільності впровадження інноваційних технологій у вокально-освітній процес* з врахуванням міри їх ефективності для розвитку музичної самосвідомості й вокально-

педагогічної спостережливості майбутнього вчителя музичного мистецтва. Його реалізація потребує глибокого вивчення наслідків їх застосування і обґрунтування реальних перспектив розроблення механізму впровадження у широку практику мистецької, зокрема – вокальної освіти.

Отже, комплекс зазначених вище підходів відіграє важливу роль у процесі формування вокально-виконавської майстерності майбутніх фахівців. Визначальну роль відіграють концептуальні положення інтегративного підходу, як такого, що забезпечує ефективність процесу формування вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах дотримання принципу забезпечення системної координації змісту фахових дисциплін, спрямованої на реалізацію ідей інтегративного підходу;

Важливого значення набуває і звернення до настанов таких наукових підходів, як: аксіологічний, соматичний, герменевтичний, технологічний і дослідницький, а також дотримання педагогічних принципів, що забезпечують реалізацію концептуальних положень зазначених вище наукових підходів, а саме:

- забезпечення системної координації змісту фахових дисциплін, спрямованої на реалізацію ідей інтегративного підходу;
- афективної узгодженості;
- реалізації освітньо-інтерпретаційного завдання як процесу художньо-комунікативної співтворчості;
- формування особистості майбутнього вчителя як «інтегральної індивідуальності», здатної до професійної самоідентифікації;
- активізації сенсорного інтелекту;
- наративно-семіотичної інтерпретації;
- інтегрована єдність інтуїції та усвідомленості;
- мультимодальності;
- алгоритмізації вокально-формувань дій;

- системного планування вокально-освітнього процесу на засадах внутрішньопредметної координованості його формувально-змістових векторів;
- технопоетичної інтеграції.
- творчої трансгресії;
- настанови на методично-творче дослідження у виконавстві та викладанні;
- доцільності впровадження інноваційних технологій у вокально-освітній процес.

2.2. Педагогічні умови і методи формування в майбутніх учителів музичного мистецтва України й Китаю виконавської майстерності на засадах інтегративного підходу

В обґрунтуванні педагогічних умов формування виконавської майстерності у майбутніх вчителів музичного мистецтва України й Китаю ми виходили з того, що заняття вокально-виконавською діяльністю відіграють ключову роль у формуванні якісної професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, а також враховували, що процес набуття ними вокально-виконавської майстерності має складну, багатоаспектну природу та потребує створення відповідних педагогічних умов.

Так, в Словнику синонімів української мови (ред. О. Вусик, 2013) та тлумачному словнику української мови (ред. Т. Бусел, 2005), умова розглядається як методологічна категорія, що сприяє виникненню й перебігу певного явища, процесу, стану та забезпечує їх успішну реалізацію.

З точки зору психології, умова виступає як один із провідних чинників, що впливає на результативність освітнього процесу, а також на якість розвитку особистості в різних аспектах – емоційному, соціальному, когнітивному, фізичному, діяльнісному й творчому. Однак її трактування залежить від напрямку,

в якому відбувається дослідження. Так, у біхевіоризмі уява про умови тісно пов'язана із його ключовим поняттям стимулу, який передуює реакції ($S \rightarrow R$), та умовним підкріпленням. Тому умови найчастіше пов'язуються із особливостями впливу ситуаційних або середовищних факторів, що впливають на поведінку особистості й підкреслюють доцільність поетапного формування поведінкових навичок, знань і вмінь, через набуття досвіду й керування цим процесом на засадах психологічного підкріплення (Skinner, 1968).

К. Роджерс, А. Маслоу та інші представники гуманістичної психології, умови визначають як чинники, що сприяють самореалізації особистості й формуванню в особистості сприйняття, конгруентності, здатності до емпатії, що відбивається на її комунікативних властивостях і способах взаємодії з партнерами із спілкування (Rogers, 1959; Maslow, 1971).

Свого часу уявлення щодо умови як засади психології розвитку особистості спричинила їх проєкцію на дослідження педагогічних феноменів і тим самим зумовила введення в науковий обіг наукової спільноти поняття «педагогічні умови». У такому трактуванні це поняття розумілося як комплекс спеціально створених і взаємопов'язаних чинників, здатних відігравати визначальну роль у перебігу і результатах освітньо-виховного процесу (Падалка, 2008).

Згідно з О. Отич, педагогічні умови відіграють роль одного з ключових інструментів реалізації закономірностей освітнього процесу й закладають підґрунтя побудови ефективної методично-процесуальної моделі формування професійної компетентності викладача (Отич, 2013).

Є. Хриков визначає педагогічні умови як обставини, що формують напрямок розвитку освітнього процесу (Хриков, 2011, с. 6). До них науковець відносить зміст освіти, педагогічне середовище, методи й технології навчання, організаційні форми діяльності, стиль педагогічного спілкування, а також матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу.

У дослідженнях науковців особлива увага приділяється виокремленню й аналізу педагогічних умов різних типів. Так, зокрема, вивчаються «особистісні

характеристики студентів, які детермінують успішність протікання навчально-виховного процесу» (Тан Сай, Л. Тверезовська & Н. Філіппова, 2009, с. 136), властивості професійного середовища, в якому відбувається освітньо-виховний процес (О. Орлова, 2015), організація змісту діяльності студентів і міжособистісні відносини викладів із студентами та останніх поміж собою (О. Дурманенко, 2014), високий статус та імідж закладу освіти в інтернаціональному мистецько-освітньому полі (Г. Усова, 2025) тощо.

Окремий блок досліджень присвячено обґрунтуванню педагогічних умов, сприятливих для підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва й вокалу. У низці праць даного напрямку обґрунтовано необхідність врахування специфіки мистецької освіти й відповідності створюваних педагогічних умов завданням певного дослідження та їх чіткій специфікації (Л. Степанова, 2018, с. 92).

Т. Осадча визначає, що під комплексом педагогічних умов, які забезпечують ефективність вокальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва доцільно розуміти «взаємопов'язаний комплекс заходів педагогічного процесу, структура якого, з одного боку – цілісна, з іншого – гнучка, динамічна», що дозволяє враховувати «розгортання даного процесу в оптимальному режимі на кожному новому етапі» (Т. Осадча, 2019, с.106). До комплексу таких умов учена відносить розвиток мотиваційної сфери, співробітництво з викладачами музичних дисциплін у напрямку інтеграції фахових знань, поетапність формування вокально-виконавських знань і умінь, створення креативного середовища, забезпечення пріоритету самостійної та практичної діяльності (там саме, с. 109-110).

Ван Цзяньшу (2013) вважає, що для формування вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики необхідно забезпечити комплекс умов, серед яких особливо значущими, з нашого погляду, є: організація комфортного вокально-навчального середовища, сприятливого для реалізації креативного потенціалу здобувачів, а також формування толерантних взаємовідносин поміж

суб'єктами вокально-освітнього процесу та інтеграція аудиторних й поза-аудиторних способів вокально-фахової самореалізації.

Науковці також акцентують на важливості врахування освітніх потреб і особистісних властивостей здобувачів, як чинників, що дозволяють створювати сприятливі обставини для їхнього індивідуального й гармонійного розвитку, розкриття мистецько-фахового потенціалу й досягнення інтегрованості між змістом і процесами формування виконавсько-інтерпретаційної майстерності та методико-практичної підготовки, спрямованих на їх взаємопроникнення й взаємозбагачення і тим самим – досягнення цілісності в їхній підготовці до професійної діяльності та активізації педагогічно-творчої винахідливості (Л. Василенко, 2003; В. Лабунець, 2019; О. Кудіна, 2010 та ін.).

З погляду завдань нашого дослідження, варто також звернути увагу на працю Хуана Юйсі (2023), в якій наголошується на тому, що національно-культурні контексти можуть змінювати акценти в освітніх потребах здобувачів, відповідно їхнім інтересам і змісту майбутньої фахової діяльності. Особливої актуальності це питання набуває в навчанні іноземних студентів у інокультурному середовищі, що породжує низку проблем щодо їхньої адаптації до нових соціокультурних умов (М. Вітковська & І. Троцук, 2004; Мен Ян, 2018) та потребу в наданні варіативності змісту навчання, метою якого є наближення його змісту до вимог їхньої вітчизняної освітньої системи (Юй Хенюань & Н. Кьон, 2019).

Крім того, розглянемо й різновиди педагогічних умов – як за характером їх утворення, так і за формою прояву: зовнішніми або внутрішніми. До внутрішніх умов науковці відносять біологічні властивості – генетику, структуру мозку, темперамент, інтелектуальні задатки тощо, а також індивідуально-психологічні характеристики особистості: мотивацію, здатність до саморегуляції, типовий стиль поведінки та спілкування, особливості пізнавально-освітньої діяльності.

До зовнішніх чинників відносять вплив родинного оточення й соціального середовища, особливості освітньої системи, які в комплексі впливають на

формування в особистості світогляду, системи цінностей, а також на розвиток інтелектуальних здібностей, здатності до самостійного мислення й творчої самореалізації тощо. Усвідомлення значення їх взаємовпливу та взаємодії надзвичайно важливе для успішного вирішення педагогічних завдань.

Визначаючи першу педагогічну умову успішного формування в здобувачів вокально-виконавської майстерності, звернемо увагу на те, що ключовим чинником досягнення високого рівня вокально-виконавської майстерності є сутнісні характеристики змісту освіти та висока умотивованість майбутніх фахівців щодо її набуття. Останнє базується на глибокій внутрішній зацікавленості суб'єктів діяльності у професійному розвитку: адже саме мотиваційна складова забезпечує усвідомлений вибір спеціальності, що опановується, міру активності й творчої ініціативи, а також самовимогливість до результатів власної освіти як запоруки досягнення успіху в обраній галузі освіти. Отже, формування досліджуваного феномену потребує їхнього поєднання задля забезпечення системного і багатофункціонального педагогічного впливу, спрямованого на перетворення генетичних задатків співака-початківця на виконавські здібності та здатність їх творчо реалізовувати у різноманітних видах вокально-фахової діяльності.

Згідно з фундаментальними дослідженнями у галузі психології, формування мотивації відбувається як процес якісних змін і переходу від простого зацікавлення певним видом діяльності до сталого інтересу та формування внутрішнього переконання у власній і соціальній значущості цієї діяльності. Цей процес передбачає набуття відповідних умінь, готовність до бездоганного виконання професійних завдань і потребу в постійному самовдосконаленні. Така динаміка досягається в тісній єдності із формуванням світоглядно-ціннісних уявлень, розвитком інтелектуальних, емоційно-вольових, комунікативних, поведінкових проявів особистості, набуттям відповідних знань, навичок і вмінь, навичок самоорганізації, рефлексії й самокорекції.

Як зазначала О. Рудницька, саме стимулювання готовності суб'єктів учіння до виконання потрібних дій «від себе», тобто «керуючись не тільки засвоєними правилами і нормами, але і власними переконаннями», свідчить про результативність педагогічного впливу. Тому цей процес можна розглядати, на думку вченої, з позиції «перетворення зовнішніх вимог у внутрішню позицію учня, введення нових знань та дій у систему усталених ставлень до навколишньої дійсності», а відтак – і як перехід особистості в якісно інший, педагогічно зумовлений стан її індивідуального розвитку (Рудницька, 2005, с. 79).

Відтак, важливу роль у цьому процесі мають відігравати внутрішні, інтринсичні мотиви вокально-освітньої діяльності співака, а саме: інтерес до музичного мистецтва й викладання музики, бажання досягти майстерності, прагнення самовдосконалення тощо. Наявність таких мотивів сприяє усвідомленню здобувачами значущості власної діяльності в мистецько-освітній системі та формуванню стійкої установки на професійну самореалізацію (Ю. Карпюк, 2018; Лю Вей, 2024).

Згідно з дослідженнями сучасних українських науковців – В. Лабунця (2014); Мен Яна (2018); Т. Осадчої (2019); О. Отич (2013); Л. Степанової (2018) та ін., поступова трансформація позитивних мотивів у внутрішнє переконання щодо важливості якісної фахової підготовки й відповідального ставлення до процесу навчання сприяє тому, що набуття освіти сприймається здобувачами не як формальне завдання, а як засіб власного художньо-виконавського розвитку й самовдосконалення й набуття здатності до педагогічно-ефективного впливу на майбутніх учнів у процесі викладання уроків музичного мистецтва. Ґрунтуючись на глибокій внутрішній зацікавленості особистості у змісті й результатах професійної діяльності, мотиваційна складова стає рушійною силою і джерелом їхньої пошуково-творчої активності, наполегливого опанування вокально-виконавською майстерністю, здатністю створювати індивідуалізовані інтерпретаційні версії вокального репертуару та опанувати способи використання набутих знань і вмінь у майбутній фаховій діяльності.

Важливу роль у цьому процесі відіграє й підкріплення мотивації позитивним виконавсько-емоційним досвідом та переживанням практичної успішності його застосування у апробаційно-рольових формах, наближених до умов викладання уроків музичного мистецтва. У цьому контексті мотивація виступає рушієм удосконалення і освітнього процесу, і професійної етики майбутнього педагога-музиканта, позначаючись на усвідомленні своєї місії у здійсненні художньо-педагогічного впливу на вихованців і здатності брати на себе відповідальність за міру власної готовності до фахової діяльності. Завдяки цьому, процес вокальної підготовки стає передумовою формування здобувача не тільки як успішного виконавця, а й фахівця, здатного досягати ефективності в процесі викладання уроків музичного мистецтва й впливами на духовне становлення учнів засобами музичного, зокрема – вокального мистецтва. Таким чином, мотивація навчання, за умови її підтримки та цілеспрямованого розвитку, переходить із зовнішнього регулятора в особистісно значуще переконання й почуття внутрішньої відповідальності – як базової риси зрілої, професійно-свідомої особистості майбутнього вчителя.

Відтак, умотивованість і фахова відповідальність перебувають у нерозривному зв'язку: перша є внутрішнім джерелом розвитку другої, а друга – зовнішнім проявом глибокої мотивації до творчої, змістовної й соціально значущої реалізації своєї вокально-виконавської майстерності у сфері мистецької освіти. Узагальнення цих міркувань дозволило визначити *першу педагогічну умову успішного формування досліджуваного феномену як стимулювання в майбутніх вчителів музичного мистецтва фахово-відповідального ставлення до опанування вокально-виконавською майстерністю.*

В обґрунтуванні методів і технологій формування в здобувачів відповідального ставлення до набуття вокально-виконавської майстерності як засади успішного викладання уроків музичного мистецтва, звернемо увагу на те, що успішність цього процесу значною мірою залежить від усвідомлення студентами особистої ролі у збагаченні мистецького поля суспільства,

прищепленні новим поколінням любові до музичного, зокрема – вокального мистецтва і тим самим – їхнього особистісного й духовного збагачення. Одним із напрямів у розв'язанні цього завдання є формування в здобувачів уявлення щодо ідеального образу фахівця, який, завдяки своїй всебічній професійній обізнаності й глибокому розумінню специфіки сутнісних мистецько-пізнавальної діяльності та їх реалізації у процесі досягнення вокальної-виконавської майстерності набуває здатності доносити духовну й особистісну цінність творів музичного мистецтва до школярів.

О. Олексюк (2018) зазначає, що педагогічний ідеал формує у майбутнього викладача уявлення про місію вчителя мистецтва та закладає основу для гармонійного поєднання професійних умінь із етичними орієнтирами.

Подібного висновку дотримуються й О. Семенов (2018) та Кашуба (2020), акцентуючи на технологіях формування смислів у процесі педагогічної підготовки, а також на тому, що обрання певного педагогічного ідеалу сприяє формуванню цілісної професійної ідентичності. Сутність останньої полягає, на думку науковців в усвідомленні себе як фахівця, що розуміє значущість професійних цінностей, цілей, набутих знань і компетентностей та в повній мірі визнає особистісну соціальну відповідальність. Тим самим у майбутніх учителів музичного мистецтва формується здатність інтегрувати музично-виконавський і педагогічний досвід в цілісну професійну позицію й досягти художньо-яскравої, творчої діяльності та здатності надихати учнів на активне залучення до музичної діяльності, а не лише передавати їм знання та вміння. У вокальній педагогіці таке наслідування ідеальному образу вчителя передбачає усвідомлення єдності високого художнього рівня виконавської діяльності й здатності здійснювати педагогічне керівництво музичним розвитком своїх учнів.

Формуванню даного уявлення має сприяти комплекс методів і технологій, серед яких:

- перегляд відеоматеріалів із демонстрацією позитивного досвіду, який підтверджують можливість досягнення високих результатів у навчанні співу;
- ознайомлення з мемуарами видатних педагогів, фрагментами методичних праць і статей, у яких переконливо представлено процес і результати успішної вокально-педагогічної діяльності;
- проведення показових занять з демонстрацією ефективних методів розвитку музичних і вокальних здібностей всіх, без винятку, школярів, в умовах колективного навчання співу.

Особливу увагу варто звернути на використання ігрових, а також сучасних комп'ютерних методів, цікавих для учнів, зокрема, впровадження інформаційно-комунікаційних, цифрових і медіа-технологій.

Вирішення цих завдань висуває високі вимоги до вдосконалення вокально-освітнього процесу, який має гарантувати успішність підготовки здобувачів майбутньої фахової діяльності. До таких вимог відносимо, зокрема, забезпечення психологічно-комфортного освітнього середовища та надання належної уваги цілеспрямованому формуванню самостійності й творчої активності майбутніх учителів музичного мистецтва. Варто також враховувати, що навчання китайських здобувачів потребує прояву особливої тактовності і врахування властивих їм мистецьких ідеалів, специфіки прояву естетичних емоцій та стилю комунікації, їхнього художньо-ментального досвіду (О. Реброва, 2013).

Характеризуючи роль психологічно-комфортного середовища для успішного вирішення завдань дослідження, відзначимо, що суттєву роль відіграє встановлення довірливих стосунків і досягнення взаємопорозуміння між всіма учасниками вокально-освітнього процесу. За визначенням В. Кременя, такі стосунки забезпечують досягнення синергійності в педагогічній діяльності, що дає можливість по-новому підійти до організації педагогічного процесу, розглядаючи його «...із позиції відкритості, співтворчості та орієнтації на саморозвиток» (В. Кремень, 2013, с. 4.). Це передбачає превалювання

діалогічного, демократичного стилю спілкування й особистісно-творчої спрямованості педагогічного керівництва і забезпечення фасилітативної підтримки здобувачів у процесі їхньої самостійної діяльності – без зниження міри вимогливості до якості досягнутих ними результатів. Адже, як зазначила О. Рудницька, одним із найважливіших результатів педагогічного впливу має стати підготовка свого вихованця до самостійного подолання труднощів, здатності до самостійного мислення, самопроєктування й цілеспрямованої самоорганізації своєї навчальної діяльності (Рудницька, 2005, с. 78).

Тим самим має закладатися підґрунтя до постійного самовдосконалення і безперервної освіти здобувачів, а з цим – і їхнього успішного фахово-особистісного ставлення та творчої адаптованості до інноваційних змін у сучасному освітньому полі (О. Кудіна, 2010; Л. Орлова, 2015).

Підкреслимо також, що у вокально-педагогічному процесі надважлива роль відносин між педагогом і студентом-вокалістом зумовлена роллю їхньої вокально-психологічної й духовної емпатії творчої взаємодії для вирішення навчальних завдань, зокрема – задля винаходу співаком власної виконавської манери, особистого трактування художньо-образного сенсу твору, в якому не останню роль відіграє здатність викладача приймати позицію студента й врахувати його індивідуально-особистісні, професійно-значущі властивості, природу вокально-виконавських здібностей, особливості попередньої фахової освіти тощо.

При цьому надзвичайно важливим є здатність викладача стимулювати студента, надихати його на розкриття своїх творчих потенцій завдяки емоційно-щирому й відвертому обговоренню інтерпретаційно-виконавських версій і досягнення суголосності з концертмейстером у процесі виконання твору. Отже, особистісно-діалогічний стиль спілкування відіграє суттєву роль у досягненні співаком комфортного психологічного стану, який відбивається не тільки на його впевненості й творчій активності, а на фізіологічному стані вокального апарату, звучанні голосу, успішності формування виконавських навичок і артистизму та в

цілому – на процесі набуття виконавської майстерності (Гу Цзін, 2018; З. Дубовий, 2019, І. Кліш, 2019; Л. Опарик, 2007 та ін.).

З огляду на це, ефективними методами мають стати: індивідуально орієнтовані завдання спрямовані на формування самостійності й творчої активності майбутніх учителів музичного мистецтва з врахуванням їх індивідуально-особистісних, професійно-значущих властивостей, музичних, вокально-виконавських здібностей і аналізу особливостей їхньої попередньої фахової освіти;

– порівняльний аналіз і самоаналіз процесу й результатів опанування вокального репертуару та їх обговорення з метою спонукання студента до самостійного осмислення власних проблем і пошуку способів позбавлення виявлених недоліків;

– розроблення комплексу завдань та алгоритму їх самостійного виконання, як-от: ознайомлення з історико-мистецтвознавчим бекграундом нового твору, його поетичним першоджерелом, аналіз музичної мови і фактури, сольфеджування мелодії, розроблення власної виконавської та вербально-герменевтичної інтерпретаційної версії.

Зазначимо, що тим самим у студентів виникає потреба у самостійній інтеграції набутих на різних дисциплінах знань, навичок і узагальнених способів діяльності. Їх формування потребує цілеспрямованого застосування комплексу організаційних форм і методів, спрямованих на використання студентами різнопланового досвіду, набутого як у процесі здобуття фахової освіти, так і у вільний час, а також на здатність враховувати й інтегрувати цей досвід задля ефективного опанування майстерністю вокального виконавства й розвитку своєї творчої індивідуальності й тим надання цьому процесу особистої освітньої траєкторії (Н. Кічук, 2024).

Вищевикладене зумовило визначення другої педагогічної умови – *удосконалення організаційно-методичного забезпечення формування в здобувачів здатності до самостійної інтеграції фахових знань і узагальнення досвіду*

вокально-практичної діяльності. Це завдання стосується, зокрема, удосконалення навчальних і робочих планів, змісту навчальних програм з ОК (освітніх компонентів) та силабусів, а також введення, відповідно до освітніх потреб і бажань студентів, вибіркових дисциплін і розроблення методичних рекомендацій щодо виконання самостійних і творчих завдань.

Реалізація цієї педагогічної умови потребує набуття всебічної фахової ерудованості та інтелектуального розвитку здобувачів: їх здатності до узагальнень, вияву елементів збігу, взаємозалежності і взаємодоповнення навчальних елементів тощо. Відтак, доцільним є звернення до ідей теорії «усвідомленого навчання» (*mindful learning*), які передбачають поведінку викладачів і студентів, орієнтовану на досвід «тут і тепер», на відкритість, рефлексію, критичне мислення та пошук нових рішень.

Відповідно до цих ідей, акцент робиться не на формуванні навичок, а на створення умов для досягнення сутності формувального процесу через завдання на рефлексію, розвиток креативності, командну роботу, відкриту комунікацію тощо (А. Мельниченко, 2005; Langer, 2000). Таким чином, усвідомлене навчання передбачає зміну ролі викладача як джерела інформації на створення простору, в якому студент самостійно розпізнає значення знання «для себе». Застосування ідей даної концепції у процесі викладання дисциплін навчального плану має реалізуватися через педагогічні дії, що спонукають здобувачів до свідомої уваги та рефлексії, завдяки чому навчання постає як освітня взаємодія, спрямована на формування в них самостійності мислення й навчальної діяльності, зокрема – і здатності до самостійної інтеграції набутого освітнього досвіду.

На такому підґрунті формується свідоме ставлення здобувачів до опанування інтонаційно-технічних навичок, інтерпретаційної майстерності й сценічного артистизму, що є складниками цілісного художнього втілення вокального твору (Мен Ян, Т. Шафарчук, 2019). Важливу роль у цьому процесі відіграє також реалізація міжпредметних зв'язків та їх актуалізація за принципом міждисциплінарної координації (У. Демір, 2015; Цуй Шилін, 2018; Nikolai,

Lunenکو, Koehn at al., 2020). У цьому ракурсі особливого значення набули питання інтеграційної спрямованості міждисциплінарних взаємозв'язків, які утворюються між лекційними (чітко організованими у часі) та індивідуальними заняттями (варіативними, відповідно до можливостей кожного здобувача).

На рис. 2.1. подано схему зв'язків між дисциплінами навчального плану з погляду їх співвідношення із підготовкою здобувачів до вокально-фахової діяльності, з виокремленням трьох функціональних рівнів: підготовчим, безпосередньо-освітнім та забезпечувальним відносно до завдання з підготовки студентів до вокально-фахової діяльності.



Рис. 2.1.Схема змістових взаємозв'язків у вирішенні навчальних завдань

Перший з них стосується дисциплін, які пов'язаних із різними формами вокальної діяльності, а саме – вокальних занять (включно із ансамблевим музикуванням), хорового співу й диригування, сольфеджіо.

Завданням координованості є досягнення суголосності принципів, методів послідовного ускладнення вокальних навичок і критеріїв оцінювання їхньої досконалості як у сольних, так і в ансамблевих і хорових формах музикування (О. Маруфенко, 2014). Для занять із сольфеджіо це означає важливість дотримання під час інтонаційних вправ і сольфеджування навичок фонаційного дихання, звукоутворення, культури фразування тощо.

Другий, опосередкований, різновид взаємозв'язків цього рівня, проявляється у впливі набутих на різних дисциплінах знань, зокрема:

- анатомічних і психофізіологічних закономірностей утворення вокального звуку й гігієни голосу (анатомія, фізіологія, психологія й педагогіка);

- музичної ерудованості, яка має безумовний вплив на формування в здобувачів музичного смаку, здатність співаків орієнтуватися у жанрово-стильових особливостях вокального репертуару й інтерпретувати засвоєваний репертуар;

- психолого-педагогічних й вокально-методичних знань, які важливі для набуття здобувачами усвідомленого ставлення до процесу формування й самовдосконалення навичок співу та ефективного будування методики його навчання майбутніх вихованців.

На наступному рівні важливим є забезпечення підготовки здобувачів до фахової діяльності за фонаційно-вокальним, виконавсько-інтерпретаційним і виконавсько-комунікативним векторами їхнього навчання вокалу у взаємозв'язку й інтеграції технічних, художніх та сугестивно-виконавських завдань (В. Міщанчук, 2015).

На вищому рівні реалізації міждисциплінарної координації відзначено зв'язок змісту навчання з використанням властивих учителю музичного мистецтва функціональних обов'язків: вокально-ілюстративних, вокально-формувальних, диригентсько-хорових, концертмейстерських, інструментально-ілюстративних, музично-освітніх.

Варто також не забувати про можливість введення до навчального плану вибіркового дисциплін, зміст яких надає можливість здобувачам отримати додаткові знання відповідно своїм особисто-професійним інтересам. Сьогодні затребуваними стають такі освітні напрямки, як технології здоров'язбереження співаків, арт-педагогічні, вокально-терапевтичні методики, впровадження інноваційно-цифрових та дистанційних технологій тощо.

Натомість ці взаємозв'язки будуть реалізовуватися тільки за умов усвідомлення всіма викладачами специфіки і завдань формування вокально-виконавської майстерності саме у майбутніх вчителів музичного мистецтва, розуміння специфіки їхньої діяльності в шкільних умовах та розумінні сутності внеску у формування необхідних йому інтегрованих знань і узагальнених навичок діяльності, які мають формуватися у процесі засвоєння змісту відповідної дисципліни навчального плану.

Забезпечення інтегрованої цілісності всіх освітніх компонентів методико-теоретичної та практичної підготовки вважаємо ключовим педагогічним завданням і водночас важливою умовою формування як виконавською так і педагогічною майстерністю майбутнього вчителя музичного мистецтва. Значущість такого взаємозв'язку неодноразово підкреслювалася в працях Л. Василенко (2013) та інших дослідників.

Натомість, у системі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва ознайомлення з методичними засадами формування здатності до якісної вокально-виконавської діяльності часто не передбачене навчальними планами. У курсі методики питання формування вокальних навичок у школярів розглядаються в загальному плані, що не дає змоги ґрунтовно й всебічно висвітлити проблематику підготовки самого вчителя до вокально-виконавської та педагогічної діяльності. Частково ці знання студенти здобувають у процесі практично-виконавської діяльності під час індивідуальних занять із вокалу та хорового співу. Проте обсяг, зміст і спрямованість таких знань залежать

винятково від поглядів, фахової обізнаності викладача й не набувають системного і комплексного характеру.

Особливого значення набувають питання, пов'язані з роллю *музично-теоретичної освіти* як фундаменту розвитку музично-слухових здібностей та усвідомлення здобувачами музичної мови і структури вокальних творів (У. Б. Демір, 2015; С. Новосадова, 2013; І. Малашевська, 2005; П. Яловський, 2023; Г. Побережна & Т. Щериця, 2004 та ін.).

У цих працях завдання музично-теоретичної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва розглядаються також у контексті сприяння формуванню в них здатності до самостійної й творчої діяльності у процесі опанування вокального репертуару й досягнення виконавської майстерності.

Здобуття належної музично-теоретичної підготовки майбутніх учителів у єдності із вокальними формами музичної діяльності має сприяти вирішенню таких питань, як:

- збагачення музичного тезаурусу в процесі сольфеджування значної кількості музичних прикладів різних стилів і жанрів;
- удосконалення ладового, метроритмового чуття й навичок інтонаційно-якісного, чистого співу;
- оволодіння ґрунтовними музичними поняттями й усвідомленням принципів організації музичної мови й закономірностей структурної організації музичних, зокрема – вокальних творів;
- набуття навичок диференційованого і цілісного аналізу мелодичної мови та ролі гармонічного акомпанементу вокальних творів і тим самим – поглиблення розуміння їх мовленнєвих і художньо-виразних особливостей;
- удосконалення музично-творчих здібностей студентів і оволодіння навичками вокальної імпровізації та інших видів творчого музикування, якими мають володіти вчителі музичного мистецтва;

- удосконалення навичок оперування внутрішніми слуховими уявленнями як підгрунтя самостійного вокального інтонування;
- розвитку рефлексивно-оцінного ставлення до власної вокально-виконавської діяльності;
- збагачення форм музично-творчої взаємодії у колективних формах сольфеджування і вокальних діалогах;
- опанування в рольових іграх способів організації музично-теоретичної освіти школярів, які тісно пов'язані із навичками співу і формуванням в них внутрішніх слухових уявлень.

Отже, така корекція організаційно-методичного забезпечення вокально-освітнього процесу має сприяти формуванню в здобувачів здатності до самостійної інтеграції фахових знань і досвіду удосконалення вокально-виконавської майстерності.

Важливим інструментом такої інтеграції знань і досвіду є дисципліна з *аналізу музичних творів*, завдання якої полягає у вияву причинно-наслідувальних зв'язків між музично-мовленнєвими й структурними особливостями твору та його художньо-образним сенсом, характером і динамікою розвитку емоційного наповнення процесу виконання й сприйняття.

Здійснення аналізу творів вимагає врахування комплексу тонально-ладових і темпо-метро-ритмових принципів організації музичного твору, його структурних особливостей, гармонічні й поліфонічні мовленнєві, а також виконавсько-виразні засоби музичного мовлення, особливості будови мелодії, фактури й динаміки розвитку музичних образів у цілому.

Головною особливістю такого аналізу має стати усвідомлення адекватно-стильових характеристик твору і причинно-наслідкових залежностей, зокрема виявлення зв'язків між виражальними засобами і його художньо-образним змістом

Звернемо увагу на те, що ці інтегровані навички важливі для всіх видів виконавської, а також лекційно-вербальної діяльності вчителя музичного

мистецтва. Відзначимо також інші, спільні для вокальної, диригентсько-хорової та концертмейстерської підготовки узагальнені знання й навички, а саме:

- розуміння принципів формування рухово-виконавських навичок; роль стану м'язів;
- здатність до апперцепції, тобто випередженого уявлення музичного тексту (наспівування інструментальної мелодії, програвання вокальної партії);
- свідоме ставлення до логіки розвитку художньо-образного змісту, зіставлення кульмінацій, особливостей фразування;
- володіння навичками емоційно-вольової саморегуляції як елементу підготовки до виконавської діяльності.

Взаємозв'язок вокальної й диригентсько-хорової підготовки є очевидним: їх споріднює вокальна форма виконавства. Тим не менше, відзначимо значущість типової для навчання диригента техніки вивільнення м'язового корпусу й удосконалення виразності й точності жестів, пластичність і гнучкість рухів, набуття яких має допомагати вивільняти м'язи відповідного виконавського апарату. Варто також звернути увагу на те, що хоровий диригент має володіти вмінням інтонаційно точно і виразно демонструвати хористам мелодичні фрагменти, уявляти внутрішнім слухом хорову партитуру й переходити з партії на партію, а також миттєво, відповідно до завдань щодо корекції інтонування хорової партії, змінювати регістр голосу, а також здійснювати настроювання колективу й проводити розспів під власний супровід, до речі – як у процесі роботи з хором, так і під час самостійних занять вокалом та навчання школярів сольного співу, важливість чого неодноразово відзначається такими фахівцями, як К. Дяденко (2024), Г. Захарченко (2017), В. Кващюк (2007), А. Карпенко (2016) та ін. Тим самим професіоналізм хорового диригента, як і вчителя музичного мистецтва в цілому, залежать від його вміння інтегрувати навички й вміння, що формуються під навчання співу, сольфеджуванню та інструментальному музикуванню.

Для концертмейстера важливими є відчуття дихання, типу цезури, готовність до зміни ролі акомпаніатора й виконавця сольних епізодів, досягаючи

відповідної динамічної координованості, підстроюватися під особливості вокальних можливостей і вмінь співака, стимулюючи тим самим його самостійність та ініціативність.

Оскільки майбутній учитель музичного мистецтва опановує навички діяльності у всіх зазначених видах музикування, це обумовлює природний взаємозв'язок між здобутими на цих заняттях навичками та вміннями. Однак, як показує практика, ці процеси протікають епізодично, несистемно і тому недостатньо ефективно. Отже, цьому має сприяти застосування низки методів і прийомів, як-от: аналіз фактури в інструментальному акомпанементі вокального (хорового) твору, інтонування мелодії інструментального твору, всіх партій хорового твору. Доцільним є і повторення однотипових форм діяльності на різному матеріалі: вокальному, хоровому, інструментальному, а саме – виконання твору подумки, будування візуальної моделі динамічного розвитку (суб'єктивно-емоційна програма твору), стимулювання в майбутніх учителів музичного мистецтва навичок читання з аркушу незнайомого твору та самостійне вивчення навчального репертуару.

Отже, організаційно-методичне забезпечення здатності здобувачів до самостійної інтеграції фахових знань і узагальнення практичного досвіду оволодіння вокальними навичками має сприяти досягненню ними високого рівня виконавської майстерності та вміння її реалізувати в процесі майбутньої фахової діяльності.

Одним із важливих видів діяльності майбутнього фахівця є здатність до самостійної підготовки вокального репертуару до його виконання. Однак варто зазначити, що формування цього вміння є однією із найбільш гострих і актуальних проблем в галузі вокальної педагогіки, що стосується, не в останню чергу, і майбутніх учителів музичного мистецтва.

Чинником такої ситуації, вірогідно, є традиційна для вокальної педагогіки, наслідувальна практика навчання співу, яка впродовж багатьох століть панувала у вокально-педагогічній практиці (В. Антонюк, 2007; Р. Лоцман, 2015 та ін.). З

цього приводу доцільно звернутися до ґрунтовних праць у галузі педагогічної дидактики й вокальної педагогіки. Так, І. Зязюн зазначав, що без глибокого осмислення навчального змісту неможливе перетворення знань у засіб педагогічної дії та творчості (Зязюн, 2000; 2013).

В. Антонюк, узагальнюючи досвід видатних співаків і методистів, також акцентує, що аби навчання було успішним, учень мусить усе сприйняти, усвідомити й виконати: співак мусить пройти всі стадії роботи над голосом, тобто, від несвідомого, автоматичного співу через свідомий аналіз механізму звукоутворення до професійного автоматизму (Антонюк, 2007).

На подолання цієї проблеми в українських мистецьких закладах спрямована низка ґрунтовних досліджень таких науковців, як О. Олексюк & О. Реброва (2019), Н. Овчаренко (2016), О. Оганезова-Григоренко & Хуа Цивей, 2024 та ін., в яких представлено методологічно-інноваційні пошуки, спрямовані на удосконалення мистецької, зокрема – вокальної освіти з акцентуванням уваги на гуманізації методів і технологій сучасної мистецької педагогіки та її спрямованості на всебічний особистісний розвиток майбутніх фахівців і здатність до творчої самоактуалізації.

Відповідно цим тенденціям, науковцями обґрунтовуються парадигмальні ідеї інтегративного, полікультурного, мультимодального, герменевтичного, семіотичного, феноменологічного, синергетичного, рефлексивного, інноваційного, антропологічного та ін. методологічних підходів (Ніколаї, 2013; Мікулінська, 2019; Л. Степанова, 2019; Г. Усова (2024), С. Шип, 2023) а також інноваційних технологій – здоров'язберезувальної, драмогерменевтичної, партисипативної, персоніфікаційної, пропедевтичної та методів і способів їх реалізації в умовах інтернаціоналізації освітнього простору й стрімкого розвитку засобів мистецької комунікації (Ло Чао, 2018; У Сюань, 2019; Юй Хенюань & Кьон, 2019; Ян Сяохан, 2018 та ін.).

Представлені у цих дослідженнях й інноваційні методики й техніки, зокрема – алгоритмізації й візуалізації вокально-формуваньних процесів (Ся Цзін, 2019;

Н. Толстова, 2015), тілесно-орієнтовані соматичні, релаксичні методики (І. Герц, Г. Ніколаї, 2024, В. Міщанчук, 2015), сугестивні й творчо-артистичні тренінги, елементи нейропедагогіки (В. Бондар, 2019; Ван Чень, 2016; Н. Косінська, 2021; Юйань Шаоцян, 2018, Damasio, 1996; LoVetri, 2009 та ін.).

Провідного значення набуло й положення щодо надання вокально-освітньому процесу студентоцентрованості та індивідуалізації. Однак утілення цих настанов потребує докладання значних зусиль для вивчення особливостей кожного студента й відповідного проектування його вокально-освітнього шляху. Це потребує розроблення практичної методики вияву особливостей не тільки вокальних, а й психологічних особливостей здобувачів, врахування типу художньо-цілісного або логічно-дискурсивного сприйняття й мислення (Кічук, 2019). Адже це проявляється в тому на який зміст навчання краще реагує майбутній співак: на емоційні, образні, інтуїтивні стимули – музичні метафори, естетичні аналогії, тілесні відчуття, або на засвоєння знань на основі аналітичних пояснень, наприклад – функціонально-анатомічного обґрунтування вокальної техніки, детального аналізу орфоепічних особливостей вимови на певній мові тощо. Усвідомлення цієї різниці дає змогу добирати ефективні саме для певного здобувача методи навчання, будувати комунікацію з урахуванням його когнітивного стилю, пояснювати матеріал у найбільш доступній формі: через метафору або деталізований аналіз вокально-рухових дій.

Варто звернути увагу на те, що превалювання одного із шляхів не означає повну відмову від іншого способу педагогічного впливу: кожен з них має здійснювати внесок у гармонічну й всебічну підготовку майбутнього фахівця до набуття вокально-виконавської майстерності та здатності її ефективно використовувати в процесі своєї фахово-педагогічної діяльності (Зязюн, 2001; 2013).

Це положення переконливо доведено в розробленій Гарднером «Теорії множинного інтелекту» (*Frames of Mind*), з якої виходить, що людина не має однієї «загальної» здібності, натомість володіє різними типами інтелекту, які

проявляються в індивідуальних комбінаціях. Різниця зумовлена як генетикою, так і середовищем розвитку, культурними чинниками, стилем виховання тощо (Gardner 2006). Отже, ідея Гарднера полягає в тому, що кожна людина володіє всіма типами інтелекту, однак один або два її різновиди виражені більш яскраво. З цього виведено й практичні рекомендації, більшість з яких знайшла широке втілення у сучасній педагогічній дійсності. Це, зокрема – забезпечення студентоцентрованості й індивідуалізації процесу навчання, а також чітке формулювання освітніх цілей. Однак при цьому недостатньо повно й активно, на наш погляд, враховуються такі поради, як забезпечення принципу множинного подання навчального матеріалу та оцінювання результатів індивідуалізованого навчання (Gardner 2006).

Відтак, у вирішенні цієї проблеми варто враховувати індивідуально-психологічні особливості конкретного співака, зокрема тип його інтелектуальної діяльності — схильність до інтуїтивного, художньо-цілісного сприйняття та мислення або до логічного, дискурсивного способу опрацювання інформації та в цілому звертати увагу не тільки на тип інтелекту (вербально-логічний, художньо-образний тощо) й когнітивний стиль, а й на дихотомію за типом темпераменту, емоційної чутливості й здатності до емпатії.

Особливого значення це набуває у процесі навчання співаків з КНР. Так, дослідження свідчать про відмінність менталітету й перевагу цілісного сприйняття художніх образів, споглядальний тип мислення й пізнавальної діяльності, стриманість емоційних проявів, традиційне підкреслення шанобливого ставлення до вчителя (що нерідко заважає їм висловлювати думки, відмінні від висловлених викладачем та вступати в дискусії).

Суттєвим з цього погляду є й усвідомлення особливостей психофізіологічної природи співаків різної національності, вивченню яких присвячено чимало досліджень.

Нагадаємо, що психофізіологія як міждисциплінарна наука сформувалась у другій половині XIX століття на перетині фізіології, медицини та психології, в

межах яких було доведено зв'язок між фізіологічними процесами і психічною діяльністю. Її витоки, пов'язані з працями Густава Теодора Фехнера, І. Сеченова, І. Павлова, надалі поглиблювалися в дослідженнях, пов'язаних із психофізіологічними закономірностями у сфері мовленнєвої, емоційної та сенсомоторної діяльності, що заклало підґрунтя і для вивчення психофізіологічних основ вокальної діяльності.

Сьогодні особливої активності набули наукові пошуки в сфері аналізу психофізіологічних передумов оволодіння навичками співу, взаємозв'язку тілесного, емоційного й інтелектуального розвитку вокаліста, їх злиття в єдиний вокально-розвивальний і виконавсько-формульвальний процес. Серед них низка праць таких науковців, як Ганс Айзенк (Eysenck, 1967), І. Кліш (2019).

Так, Ганс Айзенк, один із новаторів у цій галузі, довів, що психотип особистості безпосередньо пов'язаний із реакцією на навчання, стрес, емоційну мобільність і творчу активність. Науковець стверджував, що «Вивчення особистості без урахування біології подібне до будівництва дому без фундаменту» (Eysenck, 1967, р. 12). Ці положення вплинули на вокальну педагогіку через запровадження індивідуалізованих методик навчання залежно від психофізіологічного типу студента (О. Дика, 2011; Н. Кічук, 2019).

Привертають увагу й праці Н. Rübsamen-Waigmann, яка досліджувала питання тілесно-резонансної педагогіки, J. LoVetri, авторки психофізіологічної системи «Somatic Voicework (LoVetri, 2014), Р. Міллера (R. Miller, 1986), які приділили увагу науковому обґрунтуванню структури вокальної техніки та ін.

Отже, основні психофізіологічні засади вокальної підготовки полягають у доведенні єдності психіки, фізіології, емоцій та мислення у вокальному акті, які проявляються, зокрема, у процесі:

- формування умовних вокально-моторних зв'язків;
- розвитку вокального слуху через тілесно-кінестетичні механізми;
- впливі емоційного стану співака на якість звукоутворення, вокального звуку, вираз характеру твору тощо.

Сучасні тенденції в цій галузі інтенсивно розвиваються в лоні нейронауки, яка вивчає питання функціонування мозку і нервової системи під час співу, соматики, предметом дослідження якої є технологія формування здатності співака свідомо відчувати й регулювати тіло в процесі вокальної дії. Їх провідні положення сприяють більш ефективному, безпечному та творчо-вільному розвитку співоного голосу, тим самим впливаючи на удосконалення методики й технологій формування вокально-виконавської майстерності співака. Це, зокрема праці минулого століття А. Р. Damasio (1996), в яких закладено основу розроблення підходів до голосового тренінгу на основі тілесної свідомості, оптимізації резонансного балансу та збереження вокального здоров'я.

Таким чином, психофізіологія й нейропедагогіка стають не лише теоретичною основою, а й підґрунтям практично-інноваційного оновлення методів вокального навчання. Звернення до їх положень дозволяє розглядати студента як цілісну особистість із певним типом нервової організації, емоційними реакціями та тілесними особливостями, що мають бути враховані у вокально-методичних розробках (В. Бондар, 2019). Тому сучасна вокальна педагогіка дедалі більше інтегрує знання про тілесно-голосову взаємодію, нейрофізіологічні механізми співу й психофізіологічні принципи, що сприяє її трансформації від стандартизованого підходу до розроблення особистісно-диференційованої інтегративної моделі формування в співаків вокально-виконавської майстерності (І. Гець, Г. Ніколаї, 2024; Г. Захарченко, 2017, Т. Павленко, 2008; О. Шуляр, 2017; О. Стахевич, 2012; Т. Ткаченко, 2010 та ін.).

Це, зокрема, новітні наукові дослідження в цьому напрямку, спрямовані на вивчення механізмів взаємозв'язку між слуховими структурами й руховими діями в контексті вокального інтонування, єдністю тілесного, емоційного й інтелектуального розвитку, їх злиттям в єдиний вокально-розвивальний і виконавсько-формуваельний процес, зокрема – у вдосконалення вокального слуху (Цзюнь Ма, 2011; Gilman, 2014; Lehmann at al., 2007; Schön at al., 2004).

Широкого розповсюдження також набули інноваційні пошуки у галузі мистецької й вокальної педагогіки іншого роду, що базуються на впровадженні сучасних ІК та спеціалізованих цифрових і музично-спеціалізованих технологій. Звернення до них дозволяє насичувати вокально-навчальний процес цікавими сенсорно-розвивальними, візуально-моделюючими й імпровізаційно-творчими комп'ютерно-ігровими завданнями, використання яких збагачує методичний арсенал і дозволяє підвищувати ефективність самостійної навчальної діяльності майбутніх фахівців. Їх вміле використання має формувати в майбутніх фахівців адаптованість до їх стрімкого і постійного оновлення й застосування у вокально-виконавській освіті.

Як вірно зазначила Г. Усова, «...сучасний вокаліст має бути здатним виходити за межі усталених у вітчизняній освіті положень й збагачувати свої знання й вміння досвідом найкращих професіоналів різних країн і національних культурних традицій, враховувати лавиноподібне розширення інформаційного простору, стрімке зростання об'єму знань, появу інноваційних педагогічних та комунікативно-інформаційних технологій, бути готовим до їх критичного й творчого засвоєння та постійного самовдосконалення, відповідно до мінливого попиту сучасного суспільства (Усова, 2024, с.28.).

Відтак, осмислення співаками наукових здобутків у цій галузі, апробація та імплементація у власний досвід тих інновацій, які відповідають їх власній освіченості й педагогічному стилю, сприятимуть удосконаленню в них власної виконавської майстерності та здатності її реалізувати в процесі викладання уроків музичного мистецтва. Це свідчить про важливість розвитку в майбутніх фахівців інноваційного мислення і готовності до критичного аналізу інноваційних пропозицій та здатності апробувати й опановувати найбільш ефективні з них саме з метою розв'язання невирішених проблем вокальної педагогіки.

Разом із тим, дослідники констатують, що впровадження наукових здобутків у широку практику вокального викладання відбувається досить повільно. Так, зокрема, Г. Падалка (2008), Лю Цзя (2013), та інші, серед чинників

такого стану називають, по-перше, певну інертність частини викладачів і студентів, а, по-друге, значне розмаїття вокально-педагогічних інновацій та недостатність праць з їх аналізу й систематизації, що в сукупності стає бар'єром для імплементації інноваційних методик у практику вокальної освіти. Ці висновки підтвержені як нашими спостереженнями (Вей Ліньтао, 2025), так і узагальненням досвіду викладання вокалу в різних освітніх системах (Н. Усова, 2025; Homone, 2020), а також переконанням певної частки вокалістів щодо того, що співак має довіряти виключно оцінному судженню викладача і своїй інтуїції, а не самоаналізу й музичному інтелекту.

А. Хомоне акцентує на тому, що інноваційні тенденції мають стати важливими ключовими орієнтирами сучасної педагогіки, відповідно чому їх реалізація потребує постійного оновлення методів і засобів навчання, які використовує педагог для формування ефективних дидактичних стратегій. Однак вчена помічає, що «лише незначна частина вчителів дійсно готова ризикувати, виходити за рамки шаблонів і впроваджувати нові ідеї, які б могли мотивувати учнів і зацікавити їх музикою по-новому» (Homone, 2020, с.101).

Отже, спонукання майбутніх учителів музичного мистецтва до досягнення новітніх здобутків у галузі вокальної педагогіки й впровадження можливостей сучасних ІКТ, нейропедагогіки, соматика, ігрових методик та їх органічного поєднання із традиційними формами й методами фахової освіти є на часі, й тому потребує перебудови стилю мислення й педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва задля успішного музичного розвитку прийдешніх поколінь і сприяння їхньому духовному й особистісному зростанню (О. Барицька, 2014; І. Барановська & Д. Барановський at al. 2022, Н. Каралашвілі, 2012; Сюй Ченьцзі & Н. Кьон, 2024; S. Foster, 2010; D. Goleman, 2017; P. N. Juslin, 2016).

Варто також враховувати що засвоєння інноваційних технологій має не обмежуватися тільки забезпеченням вокально-виконавської майстерності здобувачів, а й усвідомлюватися ними як підґрунтя збагачення шляхів і механізмів досягнення успіху в майбутній вокально-педагогічній діяльності.

Враховуючи, що звернення до означених інновацій дозволяє суттєво підвищувати ефективність вокально-освітнього процесу у формуванні в здобувачів вокально-виконавської майстерності в її повному обсязі, наступну педагогічну умову визначимо як *спонукання здобувачів до засвоєння інновацій у процесі формування вокально-виконавської майстерності та до їх подальшої ефективної імплементації у майбутню фахову діяльність*.

Отже, зазначимо, що формування в майбутніх учителів музичного мистецтва вокально-виконавської майстерності в її спрямованості на виконання властивих цій професії функцій буде протікати більш успішно завдяки забезпеченню обґрунтованих в розділі педагогічних умов:

- стимулювання в майбутніх вчителів музичного мистецтва фахово-відповідального ставлення до опанування вокально-виконавською майстерністю;
- організаційно-методичного забезпечення удосконалення в здобувачів здатності до самостійної інтеграції фахових знань і узагальнення досвіду вокально-практичної діяльності;
- спонукання здобувачів до засвоєння інновацій у процесі формування вокально-виконавської майстерності та до їх подальшої ефективної імплементації у майбутню фахову діяльність.

Узагальнені дані щодо сутнісних характеристик вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва, її структури та обґрунтування наукових підходів, принципів, педагогічних умов, а також методів і технологій їх реалізації у вокально-освітньому процесі відображено у моделі методики формування досліджуваного феномену, представлену на Рис. 2.2.



Рис. 2.2. Модель методики формування вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів України і Китаю на засадах інтегративного підходу

Висновки до другого розділу

Розділ присвячено обґрунтуванню методологічних засад формування вокально-виконавської майстерності у майбутніх учителів музичного мистецтва. Він є логічним продовженням попередніх положень дослідження та водночас виконує функцію концептуального підґрунтя для подальшої практичної реалізації освітнього процесу.

Особливий акцент зроблено на інтегративному підході, який у сучасних умовах розвитку музично-педагогічної освіти набуває статусу генеральної методологічної стратегії, здатної поєднувати різноманітні наукові орієнтири в єдину систему та забезпечувати цілісність професійної підготовки.

Звернення до настанов цього підходу спирається на врахування специфіки вокально-педагогічної діяльності майбутніх вчителів музичного мистецтва, що зумовлює необхідність не лише оволодіння суто вокальною майстерністю, а здатністю спиратися на набуті знання, вміння й навичок задля найкращого виконання властивих даній процесії функціональних обов'язків що потребує розвитку творчої самостійності, здатності до інтерпретаційного мислення та формування діалогічно-фасилітативного стилю педагогічного спілкування.

Зазначені положення доповнюються методологічними настановами таких підходів, як аксіологічний (що акцентує увагу на ціннісних орієнтирах у мистецькій освіті), соматичний (який підкреслює взаємозв'язок фізіологічних і психічних процесів у становленні вокально-фонаційних навичок), герменевтичний (спрямований на інтерпретацію музичного твору як тексту, що потребує багаторівневого осягнення), технологічний (що забезпечує методичну організацію та впровадження сучасних освітніх технологій) і дослідницький (як такий, що спрямовує увагу майбутніх педагогів на розвиток професійно-рефлексивної свідомості, готовність до постійного пошуку й творчого ризику задля удосконалення результатів практичної діяльності. Сукупність цих підходів дозволяє досягати міцного підґрунтя для системного розвитку вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Доведено доцільність реалізації зазначених ідей на засадах дотримання принципів їх упровадження, серед яких: забезпечення системної координації змісту фахових дисциплін, спрямованої на реалізацію ідей інтегративного підходу; афективної узгодженості; реалізації освітньо-інтерпретаційного завдання як процесу художньо-комунікативної співтворчості; формування особистості майбутнього вчителя як «інтегральної індивідуальності», здатної до професійної самоідентифікації; активізації сенсорного інтелекту; наративно-семіотичної інтерпретації; інтегрованої єдності інтуїції та усвідомленості; мультимодальності; алгоритмізації вокально-формувальних дій; системного планування вокально-освітнього процесу на засадах внутрішньопредметної координованості його формувально-змістових векторів; технопоетичної інтеграції, творчої трансгресії; настанови на методично-творче дослідження у виконавстві та викладанні; доцільності впровадження інноваційних технологій у вокально-освітній процес.

Відзначено, що результативність формування вокально-виконавської майстерності у майбутніх учителів музичного мистецтва безпосередньо залежить від створення комплексу педагогічних умов, який включає:

- стимулювання в майбутніх вчителів музичного мистецтва фахово-відповідального ставлення до опанування вокально-виконавською майстерністю;
- організаційно-методичне забезпечення удосконалення в здобувачів здатності до самостійної інтеграції фахових знань і досвіду удосконалення вокально-виконавської майстерності;
- спонукання здобувачів до засвоєння інновацій у процесі формування вокально-виконавської майстерності з подальшим ефективним упровадженням у майбутню фахову діяльність.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА УКРАЇНИ І КИТАЮ НА ЗАСАДАХ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ

3.1. Методика діагностики рівнів сформованості вокально-виконавської майстерності в майбутніх учителів музичного мистецтва

Експериментально-дослідна робота з формування вокально-виконавської майстерності в майбутніх учителів музичного мистецтва України і Китаю здійснювалася впродовж 2022–2025 навчальних років. До експериментальної роботи було залучено 71 здобувача 3 курсу бакалаврського рівня освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, 36 з яких увійшли до експериментальної групи (далі ЕГ) і взяли участь у формувальному експерименті. Ще 35 здобувачів увійшли до контрольної групи (далі КГ) і навчалися за звичайною методикою. Важливо, що національний склад учасників експериментальної роботи у обох групах складався як із українських, так і китайських здобувачів. Це дозволяло виявляти особливості впливу експериментальних методичних прийомів і технологій на формування досліджуваного феномену в студентів з різним рівнем музичної освіченості, підготовленості до вокально-виконавської діяльності, особливостей музичної освіти й навченості вокальному інтонуванню в здобувачів з КНР, що дозволяло приділити увагу індивідуальним особливостям кожного учасника експериментальної роботи й розробляти, з врахуванням отриманих даних і виявлених відмінностей, варіативні формувальні завдання.

З метою підготовки до основного етапу констатувального експерименту було здійснено попереднє дослідження, до якого було залучено 56 здобувачів першого (бакалаврського) рівня 3-4 курсів, яке мало на меті апробацію технології опитування

та організацію самопостереження й самооцінювання здобувачами свого психологічного й фізичного стану та інших діагностичних методик, спрямованих на вияв рівнів сформованості окремих компонентів вокально-виконавської майстерності в учасників дослідно-експериментальної роботи на цьому етапі.

Основний етап констатувального експерименту охоплював перший, діагностичний зріз та обчислення отриманих результатів, отриманих в ЕГ та КГ.

Наприкінці експериментальної роботи впроваджувався другий діагностичний зріз, що давало можливість здійснити порівняльний аналіз результатів двох діагностичних даних і виявити динаміку змін в обох групах, а також узагальнити й інтерпретувати отримані результати.

Діагностичний механізм оцінювання представлений у таблиці 3.1. Її зміст відображає структурні компоненти вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва, обґрунтовані критерії й показники їх оцінювання, а також методики, застосовані в процесі діагностування досліджуваного феномену.

Таблиця 3.1.

Критеріально-діагностичний апарат вияву рівнів сформованості вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва

№	структурні компоненти	критерії оцінювання	показники	діагностичний інструментарій
	особистісно-аксіологічний	інтенційно-мобілізаційний	міра усвідомлення ролі вокально-виконавської майстерності у фаховій діяльності вчителя музичного мистецтва	педагогічне спостереження; самозвіт і самооцінка; бесіда-інтерв'ю, опитування; анкетування; тестування
ступінь мистецько-пізнавальної активності				
міра усвідомлення власної відповідальності за здатність якісно виконувати властиві				

			вчителю музичного мистецтва завдання й функції	
фахово-когнітивний	гностично-професійний	міра обізнаності щодо еволюції музичного й вокального мистецтва	практичні й творчі завдання; тестування; анкетування; розроблення презентацій; створення есе	
		міра музично-теоретичної освіти		
		міра ерудованості в психолого-педагогічній і вокально-методичній галузі		
фонаційно-інтерпретаційний	технологічно-виконавський	міра фонаційно-технічної досконалості	педагогічне спостереження; узагальнення оцінок незалежних експертів; відеозапис і самооцінювання; творчі завдання	
		ступень володіння засобами виконавської виразності		
		якість сприйняття й аналізу інтерпретаційної версії вокального твору		
креативно-інноваційний	творчо-продуктивний	вміння самостійно інтерпретувати й опанувати вокальний репертуар	самостійна робота та її оцінювання незалежними експертами; опитування; систематизація вокально-навчального репертуару; рольові ігри, проведення фрагментів занять; творчі завдання на розроблення методичних матеріалів	
		вміння вдосконалювати вокальної-виконавську майстерність на засадах володіння інноваційними методиками і технологіями		
		вміння екстраполювати набуті навички й вміння в процесі вокально-фахової діяльності		

Як видно з таблиці, для вияву міри сформованості в респондентів вокально-виконавської майстерності за особистісно-аксіологічним компонентом було обрано інтенційно-мобілізаційний критерій. Підґрунтям його визначення слугувало те, що, як було зазначено в підрозділі 1.2., ціннісне ставлення до

вокального мистецтва стає спонукою пізнавальної й навчально-практичної діяльності. Відповідно цьому, відбувається мобілізація пізнавальної й творчої активності здобувачів, посилюється їхнє внутрішнє стремління до професійної самореалізації у процесі оволодіння вокально-виконавському мистецтву та почуття відповідальності за результативність своєї майбутньої вокально-фахової діяльності в процесі викладання уроків музичного мистецтва.

З метою вияву міри сформованості даного критерію, показниками у діагностуванні даного критерію було обрано:

- міру усвідомлення ролі вокально-виконавської майстерності у фаховій діяльності;
- ступінь мистецько-пізнавальної активності здобувачів;
- міра усвідомлення власної відповідальності за здатність якісно виконувати властиві вчителю музичного мистецтва завдання й функції (пов'язані із його вокальною діяльністю).

Задля діагностування було обрано такі методи, як анкетування, педагогічне спостереження, самозвіт і самооцінка, бесіда-інтерв'ю, опитування; творчі завдання, тестування.

Запитання, подані в анкеті, спрямовувалися на вияв міри усвідомлення респондентами ролі набуття вокально-виконавської майстерності задля досягнення успіху у фаховій діяльності (Повний текст запитань міститься в Додатку А).

Наведемо приклади запитань.

1. *Що для вас означає положення «відповідальність учителя музичного мистецтва за якість власної вокально-виконавської майстерності:*

- здатність позитивно впливати на ставлення учнів до вокального/ музичного мистецтва;
- важливу частку виконавсько-професійних обов'язків;
- освітнє завдання, спрямоване на здатність демонструвати якісні вокально-виконавські вміння;

- спрямованість освіти на досягнення високого професійного іміджу;
- зацікавленість у досягненні яскравого художнього результату;
- бажання подобатися учням;
- інше: _____

2. Чи вважаєте Ви, що особистий приклад викладача (манера співу, емоційна подача, поведінка) впливають на сприйняття учнем вокальних творів?

- так, це вирішальний чинник
- так, це один із найбільш важливих чинників
- так, це один із багатьох чинників
- частково, але несуттєво.

Крім того, з метою уточнення рівня сформованості в здобувачів мотиваційно-ціннісної зорієнтованості на набуття фахової освіти, з ними проводилися бесіда (власне – опитування-інтерв'ю), в процесі якого респонденти мали відповісти на заздалегідь підготовлені запитання. Їхні відповіді також оцінювалися експериментатором за 4-бальною шкалою. Нижче подано приклади таких запитань і орієнтовно можливі відповіді, які стосувалися міри сформованості внутрішніх мотивів оволодіння здобувачами вокально-виконавською майстерністю та глибини усвідомлення власної відповідальності за здатність якісно виконувати властиві вчителю музичного мистецтва завдання й функції оцінювалися за 4-балбною шкалою (повний перелік запитань подано в Додатку Б).

У процесі інтерв'ювання експериментатор здійснював також педагогічне спостереження за емоційним станом, настроєм, активністю здобувачів. Адже, як справедливо визначила свого часу О. Рудницька, ставлення особистості до певних феноменів або подій яскраво проявляється саме за «непрямими показниками», які проявляються «у формі збудження, змінах настрою, висловленні оціночних суджень, характері власної мистецької діяльності – творчої, виконавської, слухацької тощо» (Рудницька, 2005, с.76), тому ми приділяли таким ознакам

важливого значення для адекватного оцінювання міри усвідомленого й позитивного ставлення здобувачів до набуття вокально-виконавської майстерності як незамінного компоненту успішної фахової діяльності.

Задля оцінювання другого показника, який стосувався прояву здобувачами мистецько-пізнавальної активності, використовувалися результати самозвіту здобувачів, для чого було розроблено «Карту самооцінки» з пунктами, що мали дати інформацію настанови на музичну ерудованість і міжкультурну комунікацію здобувачів. Отже, респонденти мали оцінити своє ставлення за 4-бальною шкалою: 4 – дуже важливо; 3 – в цілому важливо; 2 – майже байдуже; 1 – мені це нецікаво. Наводимо приклади запропонованих респондентам запитань_(повний перелік міститься у Додатку В):

1. *Оцініть за 4-бальною шкалою, наскільки ви цікавитесь різними видами мистецтва (1 – зовсім не цікавлюся, зрізка цікавлюся, цікаво, але моя активність залежить від життєвої ситуації, 4 – захоплююся, охоче вдосконалюю свої знання):*

<i>Вид мистецтва</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Вокальне мистецтво (академічне)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Вокальне мистецтво (естрадне/джазове)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Хорове мистецтво	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Література і поезія	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Інструментальна музика	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Театр / акторська гра	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Танцювальне мистецтво	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Образотворче мистецтво	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Цифрове / мультимедійне мистецтво	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Інший вид (зазначте, який саме) _____				

Міра усвідомлення здобувачами власної педагогічної відповідальності за здатність якісно виконувати властиві вчителю музичного мистецтва завдання й функції, зокрема – у формуванні художньо-ціннісного ставлення школярів до

вокального мистецтва (третій показник), також визначалася за результатами анкетування на самооцінку. Наведемо приклад:

№	Питання	Варіант відповіді (підкресліть потрібне)
1	Наскільки, на вашу думку, важлива роль учителя у формуванні ставлення учнів до вокального мистецтва?	Визначальна Значна Помірна Незначна Важко відповісти
2	Як ви оцінюєте власну готовність впливати на естетичні смаки та художні уподобання школярів?	Повністю готовий(а) Переважно готовий(а) Частково Потребую допомоги/досвіду Не готовий(а)
3	Чи вважаєте ви себе відповідальним(ою) за рівень сформованості у школярів інтересу до вокального мистецтва?	Так Ні Частково Не можу визначити

(Повний перелік запитань див. у Додатку Г).

Отримані в процесі діагностування дані представлено в таблиці 3.2.

Як бачимо, результати діагностики засвідчили недостатньо сформовану мотивацію на здобуття професії вчителя музичного мистецтва в переважній частині здобувачів як в ЕГ, так і в КГ. Так, за першим показником, що мав засвідчити міру усвідомлення ролі вокально-виконавської майстерності у фаховій діяльності, вищий бал отримало 8,3% – ЕГ та 8,6% в КГ; у 3 бали було оцінено ще 22,2% в ЕГ і 20,0% в КГ, у той час, як біля третини з них змогли отримати тільки 2 бали (30,6% з ЕГ і 34,3% в КГ), а в 1 бал було оцінено ще більше респондентів – 38,9% в ЕГ та 37,1% в КГ.

Дані, які характеризували ступінь мистецько-пізнавальної активності респондентів (другий показник) були дещо більш низькими, порівняно із попередніми результатами. Так, у ЕГ 5,5% респондентів досягли найвищого результату, 19,5% з них отримали по 3 бали, а 33,3% і 41,7% було оцінено в 2 і 1 бал відповідно. В КГ ці дані були аналогічними а саме: 4 бали отримало 5,7%, 3 бали – 22,9%, а ще 31,4% з них отримали 2 бали і 40,0% – 1 бал.

Таблиця 3.2.

Дані констатувального діагностичного зрізу щодо рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва особистісно-аксіологічного компонента вокально-виконавської майстерності за інтенційно-мобілізаційним критерієм

Бали	Показники						\bar{x} у %
	1		2		3		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	3	8,3	2	5,5	2	5,5	6,5
3	8	22,2	7	19,5	8	22,2	21,3
2	11	30,6	12	33,3	11	30,6	31,5
1	14	38,9	15	41,7	15	41,7	40,7
Контрольна група							
4	3	8,6	2	5,7	2	5,7	6,7
3	7	20,0	8	22,9	6	17,1	20,0
2	12	34,3	11	31,4	12	34,3	33,3
1	13	37,1	14	40,0	15	42,9	40,0

Важливим для нас було й те, що китайські студенти проявляли незначний інтерес до інструментальної музики, а також найменшу активність щодо таких питань, як самостійне вивчення творів й ознайомлення з науково-методичною літературою.

Задля вияву загальної якості сформованості компоненту за даним критерієм, було підраховане середнє арифметичне. Отже, ці дані виглядали таким чином: 6,5% в ЕГ і 6,7% в КГ отримали найвищі бали. 21,3% в ЕГ і 20,0 в КГ – по 3 бали; 31,5% респондентів з ЕГ і 33,3% з КГ – по 2 бали, а переважна кількість – 40,7% в ЕГ і 40,0% в КГ продемонстрували найнижчі результати.

Діагностування рівня сформованості другого, *фахово-когнітивного компоненту, вимірювалося за гностично-професійним критерієм. У його обґрунтуванні ми враховували, що набуття студентами фахово-значущих знань має забезпечувати їхню здатність усвідомлювати сутність загально-мистецьких понять і володіння базовими навичками самостійного музикування, принципово важливими для опанування вокально-виконавською майстерністю і вирішення в майбутній фаховій діяльності вокально-виховних і освітніх завдань.*

Ці міркування зумовили обрання наступних показників для оцінювання рівня сформованості даного критерію, а саме: міру мистецької та музичної освіченості; міру обізнаності щодо еволюції вокального мистецтва; міру ерудованості в психолого-педагогічній і вокально-методичній галузі.

Так, збір даних за першим показником, що мав дати уяву щодо міри обізнаності в галузі еволюції музичного і вокального мистецтва респондентів, відбувався за допомогою вербального й аудіального тестування.

Наведемо приклади вербального тесту: (повний перелік завдань подано в Додатку Д).

1. Який з наведених напрямів найбільше орієнтований на інтелектуально-сміслову інтерпретацію музики?

- а) Неоромантизм.
- б) Постмодернізм.
- в) Неокласицизм.
- г) Бароко.

2. Відзначте, вокальна творчість композиторів яких художніх напрямів є Вашою улюбленою? (до 5 напрямів)

3. До програмних творів належить:

- а) тільки вокальна музика, тому що в ній поєднуються поетичний текст і музика;
- б) інструментальні твори, яким автор або слухачі додали назву;
- в) музичні твори, в яких специфічними засобами (назва, епіграф, малюнок) автор стимулює асоціативне уявлення слухача з метою більш повного й точного сприйняття художньо-образного змісту твору.

Друге завдання являло собою аудіальне тестування, в процесі якого студенти мали прослухати чотири різностильові твори і визначити художній напрям і стиль, епоху його написання (і, бажано, – країну), вірогідне ім'я композитора та обґрунтувати свою думку на засадах визначення головних ознак, які вони враховували, надаючи свої відповіді. До прослухування на цьому етапі пропонувалися такі вокальні твори: арія Дідони з опери «Дідона і Еней» Г. Пьорсела, концертна арія В. А. Моцарта, камерний твір Ф. Шуберта «Du bist der Ruh», а також романс Лесі Дичко «На човні». Для китайських студентів, замість українського твору, пропонувався до аналізу твір сучасного китайського композитора у жанрі художньої пісні.

Здатність респондента вірно визначити твори за всіма ознаками та всебічно і переконливо обґрунтувати свої відповіді, оцінювалася у 4 бали. Надання адекватних відповідей на більшу частину запитань та вміння достатньо повно доводити свої висновки, дозволяла здобувачу отримати 3 бали. Якщо вірні відповіді стосувалися незначної частки запитань, але їх доведення було більш-менш адекватним, досліджуваний отримував 2 бали. Нездатність визначити більшість прослуханих творів та пояснити, що для них є характерним, оцінювалася у 1 бал.

Якість музично-теоретичної освіченості респондентів перевірялася в трьох видах випробувань. Перший з них становив тест, спрямований на вияв міри володіння респондентів головними музичними поняттями. Зміст запитань наведено у Додатку 3. Ще два завдання мали практичний характер і стосувалися

Оскільки мета опанування вокально-виконавською майстерністю розуміється як передумова здатності ефективно використовувати її у фаховій діяльності, враховуючи індивідуально-психологічні та вікові особливості майбутніх вихованців, вирішення цього питання також нерозривно пов'язане з рівнем психолого-педагогічної та вокально-методичній обізнаності здобувачів.

Якість знань студентів у психолого-педагогічній і вокально-методичній галузях перевірялася за допомогою тестування, а також за допомогою виконання завдання на розроблення презентації за темою самостійно обраної проблеми з формування вокально-виконавських навичок. Це завдання респонденти мали підготувати за 2 академічних години, не використовуючи впродовж цього часу інформаційні джерела.

Наведемо приклади завдань з діагностичного тесту (повний перелік завдань викладено в Додатку І).

1. Визначте основні психологічні і фізичні особливості учнів, які заважають їм спонтанно оволодівати навичками співу

- а) надмірна емоційність;
- б) мовчазність;
- в) психологічна і фізична скутість;

2. Визначте, яке поняття свідчить про здатність учня самостійно оцінювати й коригувати власне навчання?

- а) саморефлексія;
- б) імітація;
- в) навчена безпорадність

Отримані дані за всіма показниками представлено в Таблиці 3.3.

Як бачимо, в цілому знання респондентів у зазначених освітніх галузях знаходилися на недостатньому рівні сформованості, однак за різними показниками ці результати дещо вирізнялися. Так, за першим показником міра обізнаності щодо еволюції музичного і вокального мистецтва в ЕГ 8,3% респондентів отримали 4 бали, 19,5% – 3 бали. Ще 33,3% оцінені у 2 бали, а

найбільша кількість з них були – 38,9% отримала найнижчий, 1 бал. У КГ ці результати були такими: 4 бали отримало 5,8% досліджуваних, 3 бали – 20,0% з них, у два і один бал було оцінено по 37,1% здобувачів.

Таблиця 3.3.

Дані констатувального діагностичного зрізу щодо рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва фахово-когнітивного компоненту вокально-виконавської майстерності за гностично-професійним критерієм

Бали	Показники						\bar{x}
	1		2		3		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	у %
Експериментальна група							
4	3	8,3	2	5,6	1	2,8	5,5
3	7	19,5	8	22,2	8	22,2	21,3
2	12	33,3	12	33,3	13	36,1	34,3
1	14	38,9	14	38,9	14	38,9	38,9
Контрольна група							
4	2	5,8	2	5,8	1	2,9	4,7
3	7	20,0	7	20,0	8	22,9	21,0
2	13	37,1	12	34,2	13	37,1	36,2
1	13	37,1	14	40,0	13	37,1	38,1

Найбільш повні знання респонденти продемонстрували в галузі музичного мистецтва: вони достатньо впевнено орієнтувалися в стильових відмінностях музичного мистецтва культур доби класицизму, романтизму, а також у національних особливостях музичної творчості власного народу.

Однак їхні знання щодо національних музичних традицій інших регіонів, а також освіченість у вокальному мистецтві доби пізнього Ренесансу і раннього Бароко, а також сучасного музичного мистецтва була досить обмеженою. Так, українські здобувачі, здебільшого, погано орієнтувалися у старовинних стилях, а

китайські студенти були недостатньо обізнаними також і щодо творчості сучасних авторів. Незадовільною була і здатність обґрунтовувати свої відповіді: більша частка респондентів просто користувалася знаннями, але не усвідомлювала сутність стильових відмінностей творів різних епох і художніх напрямів.

Міра музично-теоретичної освіченості (другий показник) була дещо нижчою, що свідчить про те що цьому питанню у підготовці майбутніх учителів надається уваги недостатньо. Крім того, було з'ясовано, що значна частка китайських респондентів навчалася за прийнятою в системі початкової музичної освіти національною системою «Цзяньпу» і тому погано володіла музично-теоретичними знаннями і вміннями, властивими європейській системі, а звідси — і нерозвиненими вміннями сольфеджування й імпровізації.

Відповідно цьому, в ЕГ 4 бали отримало 5,6% респондентів, 3 бали – 22,2%, а 2 і 1 – 33,3% і 38,9% здобувачів. У КГ ці результати були такими: 4 бали отримало 5,8% досліджуваних, 3 бали – 20,0% з них, у два і один бал було оцінено по 37,1% здобувачів. У КГ результати були дещо нижчими, а саме: у 4 було оцінено 5,8% студентів, у 3 бали – 20,0%, 3 бали отримало 34,2% з них, а найбільша кількість – 40,0% – 1 бал.

Недостатньою була й міра ерудованості студентів у психолого-педагогічній і вокально-методичній галузях: у ЕГ і КГ вищим балом було оцінено 2,8% і 2,9% респондентів відповідно; 22,2% і 22,9% з них отримали по 3 бали; 2 і 1 бали в ЕГ отримали 36,1% і 38,9%. У КГ такі оцінки отримало по 37,1% здобувачів.

Отже, узагальнені дані за цим критерієм були такими: вищого рівня досягло в ЕГ 5,5%, а в КГ – 4,7%. Трьома балами було оцінено 21,3% в ЕГ і 21,0% у КГ. По 2 бали отримали в ЕГ 34,3%, а в КГ – 36,2%. І найбільша частка респондентів отримала по 1 балу: 38,9% в ЕГ і 38,1% в КГ.

Для вияву рівнів сформованості в здобувачів *фонаційно-інтерпретаційного компоненту досліджуваного феномену було обрано технологічно-виконавський критерій*. Завданням даного діагностичного зрізу слугував вияв якості володіння здобувачів *фонаційно-технічними навичками й здатністю до виразно-*

виконавського утілення художньо-образного сенсу вокального репертуару, а також вміння самостійно розробляти й утілювати власну інтерпретаційну версію засвоюваного твору. Якість їх сформованості визначалася трьома незалежними експертами на засадах вияву середньоарифметичного значення та узагальнення їхніх оцінок і тим самим — надання більшої об'єктивності остаточним результатам за даним випробовуванням. Крім того, з цією метою було обгрунтовано ознаки прояву досконалості володіння студентів базовими виконавськими навичками та ознаками їх оцінювання за 4-бальною шкалою, на які спиралися експерти, надаючи свої оцінки якості володіння студентів вокальними навичками. Цими ознаками за першим показником, було обрано:

- володіння технікою вокального звукоутворення – відповідно стильовим особливостям виконуваного твору (навичками співу у високій вокальній позиції, вирівняним тембром, згладженими регістровими переходами);
- використання техніки співу на опорі в різноманітних контекстах (на п'яно, форте в різних типах звуковедення; вміння філірувати звук тощо);
- володіння навичками артикуляції й вокальної дикції (у виконанні творів на різних мовах);
- точність вокального інтонування у мелодико-інтонаційних зворотах різного рівня складнощів (діатоніка, альтерація, хроматика, відхилення й модуляції, різноманітні стрибки в мелодії, тощо);
- метроритмова точність, темпова стабільність, за необхідністю – його гнучкість завдяки застосуванню прийомів агогіки;
- володіння елементами віртуозної техніки.

Матеріалом для оцінювання слугували аналіз виступів студентів, зафіксованих у виді відеозапису, педагогічне спостереження під час занять вокалом, контрольне прослухування вже вивченого репертуару під час діагностичного тестування.

Отже, їх впевнене й бездоганне виконання творів за цими ознаками оцінювалося вищим балом – 4; наявність незначних недоліків за однією – двома

ознаками відповідала 3 балам; наявність постійних помітних недоліків за декількома ознаками оцінювалося у 2 бали, а відсутність їх сформованості за більшістю ознак та їх постійне повторення – у 1 бал.

Аналогічним чином відбувалося оцінювання і другого показника технологічно-виконавського критерію, який стосувався ступеня володіння респондентів засобами виконавської виразності. Критеріями оцінювання здобувачів за цим показником слугували:

- володіння комплексом інтонаційно-штрихових прийомів у різних варіантах – відповідно заданому експериментатором характеру: легато (мотивне-коротке, «схильоване», як наприклад, у каватині Керубіно, або довге, у мрійливому характері), нон-легато (зокрема – наближене до портаменто або маркато), стакато різного типу (жартівливого або загрозливого характеру тощо);
- вміння відтворювати емоційно-контрастне зіставлення фрагментів твору;
- володіння навичками фразування і вияву кульмінацій у різних структурних елементах (мотивах, фразах, періодах та ін.);
- вміння досягати логічної динаміки в розвитку художньо-образного змісту виконуваного твору (куплетна, двох-частинна, трьох-частинна форма тощо);
- прояв ознак зовнішньо-виконавського артистизму: ходи, постави, міміки, погляду, мікро-рухів корпусу, жестів рук та їх відповідність характеру твору, образу ліричного героя та його почуттів.

У процесі діагностування за третім показником респондентам було запропоновано ознайомитися з нотним тестом і відеозаписом виконання твору та впродовж двох академічних годин розробити аналіз і оцінку сприйнятої інтерпретаційної версії у формі стислого есе (на 250-300 слів).

Експериментатори оцінювали: здатність адекватно аналізувати інтонаційну тканину й структуру мелодії: розкриття особливостей мелодичної структури як носія пісенного емоційно-художнього змісту; врахування особливості інструментального супроводу (фактуру, гармонічну мову, за наявністю – елементи поліфонії); пояснити їх роль у створенні художнього образу твору;

надати належну увагу ремаркам і позначенням, що стосуються характеру звукоутворення, деталізації темпу, штрихової артикуляції тощо.

Оцінювання змістовності есе здійснювалося за чотирибальною шкалою. Найвищий бал – 4 – отримували студенти, які враховували всі деталі історико-культурного контексту, мовленнєві особливості й структурну будову твору та переконливо й всебічно обґрунтовували їх вплив на розуміння художньо-образного сенсу твору, розроблену ними інтерпретаційну версію та її виконавське утілення.

3 бали отримували респонденти, які намагалися дати пояснення щодо свого розуміння характеру твору та його виконавсько-інтерпретаційного плану, однак їхній аналіз був недостатньо ґрунтовним і не враховував частку важливих інтонаційно-змістових і виразно-звукових особливостей, зокрема – авторські (або редакторські) ремарки.

1 бал отримували респонденти, які характеризували твір у занадто загальних формулюваннях, які не в повній мірі відповідали його художньо-стильовим особливостям. Наприклад, одна студентка визначила характер твору Г.Ф. Генделя «Dignare» як «урочистий», інша охарактеризувала пісню Р. Шумана «Du Ring an meinem Finger» (Ти, персик на моєму пальці) як «сповнену щасливих мрій», не зважаючи на її підтекст, головним у якому є мотив розчарування.

Дані, отримані в процесі діагностики за третім критерієм, наведено в таблиці 3.4. З наведених даних видно, що найбільш високі оцінки здобувачі отримали за першим показником, який стосувався вокально-виконавської технології. Так, в ЕГ 4 бали отримало 8,4% досліджуваних, а в КГ – 11,4%.

Майже четверта частка з них була оцінено у 3 бали (25,0% в ЕГ і 22,9% в КГ). Кількість респондентів, яких було оцінено в 2 і 1 бали, не перевищувала 34,3%, тобто була найменшою у порівнянні з даними, отриманими від час діагностування двох перших критеріїв. Це свідчить про те, що цьому аспекту освіти майбутніх учителів музичного мистецтва приділяється більше уваги, чим іншим напрямом їхньої підготовки до вокально-фахової діяльності.

Таблиця 3.4.

Дані констатувального діагностичного зрізу щодо рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва фонаційно- інтерпретаційного компоненту вокально-виконавської майстерності за технологічно-виконавським критерієм

Бали	Показники						\bar{x} У %
	1		2		3		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	3	8,4	2	5,5	1	2,8	5,6
3	9	25,0	7	19,5	7	19,4	21,3
2	12	33,3	13	36,1	11	30,6	33,3
1	12	33,3	14	38,9	17	47,2	39,8
Контрольна група							
4	4	11,4	1	2,8	1	2,8	5,7
3	8	22,9	8	22,9	7	20,0	21,9
2	12	34,3	12	34,3	11	31,5	33,3
1	11	31,4	14	40,0	16	45,7	39,1

Результати, отримані за другим показником, були дещо нижчими: вищим балом було оцінено 5,5% в ЕГ і 2,8% в КГ, найбільша їх кількість отримала низький бал 1-: 38,9% і ЕГ і 40,0% в КГ.

Суттєво нижчими були й оцінки, отримані респондентами за третім показником, який характеризував їхню здатність до самостійної інтерпретації творів: тільки 2,8% в обох групах отримали 4 бали, натомість 1 бал за цим показником отримала найбільша кількість досліджуваних – 47,2% в ЕГ і 45,7% в КГ.

Відповідно цьому, узагальненні результати були такими: в ЕГ вищого рівня з 4 балами досягло 5,6% респондентів, достатнього з трьома балами – 21,3%, у 2 і 1 бал було оцінено відповідно 33,3% та 39,8%. У КГ ці дані були близькими за

значенням: 5,7% з них отримали по 4 бали, 21,9% – по 3 бали, ще 33,3% і 39,1% - 2 і 1 бал.

Рівні сформованості вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва за *креативно-інноваційним компонентом* виявлялися за *творчо-продуктивним критерієм*. Його особливістю було те, що перевірялась власне не якість вокально-виконавської творчості майбутніх вчителів музичного мистецтва, а їх здатність використовувати набутий досвід у методичній і практичній формах вокально-фахової діяльності. Отже, показниками цього критерію було обрано:

- вміння самостійно інтерпретувати й опанувати вокальний репертуар;
- вміння вдосконалювати вокально-виконавську майстерність на засадах володіння інноваційними методиками і технологіями;
- вміння екстраполювати набуті навички й вміння в процесі вокально-фахової діяльності (відповідно до завдань, які має вирішувати вчитель у процесі викладання уроків музичного мистецтва).

Дані за першим показником отримувалися на основі виконання здобувачами завдання з самостійного трактування художньо-образного змісту народної пісні куплетної форми та його вивчення. Китайським студентам також пропонувалося підготувати китайську народну пісню, записану в європейській системі.

Наведемо перелік цих творів. Для сопрано пропонувалися вивчення української народної пісні «Лугом іду, коня веду» в обробці М. Лисенка або дитяча пісня М. Лисенко «У садочку». Для мецо-сопрано – українська народна пісня «Чи я в лузі не калина була» у обробці О. Сандлера. Тенору пропонувалася до вивчення пісня «Стоїть гора високая» в обробці Н. Скоробагатько. Для басу призначався твір К. Стеценко «Ой, чого ти, дубе». Китайські здобувачі отримували для виконання цього завдання текст пісні Шао Веньцзін «All for One» (Всі за одного).

Здобувачі мали впродовж двох академічних годин самостійно ознайомитися з текстом творів, розробити власний інтерпретаційний концепт й проспівати

мелодію у відповідному характері в присутності групи експертів. Оцінювання відбувалося за таким ознаками, як:

- точність відтворення музичного тексту;
- переконливість розробленого інтерпретаційного концепту;
- емоційно-виразне виконавське утілення характеру твору;
- прояв елементів зовнішнього артистизму.

Увага експертів зверталася на те, чи враховують здобувачі особливості інтерпретації творів куплетної форми, а саме – надавати динамічного розвитку його характеру, а також переконливо пояснити своє розуміння його виконавського утілення.

Дані за другим показником, що мав продемонструвати здатність до самовдосконалення вокально-виконавської майстерності завдяки володінню інноваційними технологіями, отримувалися на основі завдання, яке проходило в два етапи. Сутність першого полягала в тому, що респондент мав зазначити в анкеті, якими сучасними технологіями і наскільки впевнено він володіє. На наступному етапі даному студентові пропонувалося виконати творче завдання з їх використанням.

Так, наприклад, для студентів, які вказували, що користуються нотографічними редакторами, пропонувалося продемонструвати свої вміння на прикладі запису тексту певного вокального твору. Якість виконання цього завдання мала свідчити про володіння всім комплексом позначень – нотних, темпових; фразувальних, штрихових, демонструвати його вміння підписувати поетичний текст твору й транспонувати його (що важливо саме для співаків, які таким чином можуть змінювати діапазон певного твору, відповідно до особливостей свого голосу).

Здобувачам, які декларували досвід використання інструментів штучного інтелекту, пропонувалося за допомогою ШІ зібрати інформацію з окресленої методичної проблеми, оцінити доцільність її використання та викласти власні

пропозиції, які б доповнювали або варіювали отриману інформацію з врахуванням власного досвіду навчання співу.

Під час оцінювання цього етапу експерти звертали увагу на вміння респондента коректно формулювати запити, уточнювати відповіді, перевіряти достовірність інформації та осмислювати її релевантність і значущість.

Відповідно до третього показника, що мав засвідчити вміння майбутніх учителів музичного мистецтва екстраполювати набуті знання і вміння на вокально-фахові види діяльності, досліджуваним пропонувалося виконати 2 завдання. Перше з них полягало у розробленні вокальної вправи, розучування якої із співаком-початківцем мало сприяти формуванню в нього конкретної фонаційно-технічної навички (за вибором самого респондента). Це були, наприклад, інтонування мелодії з хроматичними послідовностями або опанування певного різновиду атаки звуку (маркато, чергування стакато і портаменто тощо), задля надання емоційної виразності відповідному мелодичному фрагменту. Аналіз виконаних завдань здійснювалося незалежними експертами «всліпу» і мав оцінюватися за 4-бальною шкалою за критеріями адекватності розробленої вправи отриманому завданню, її мелодійної логічності, прояву елементів оригінальності.

Друге завдання полягало у розробленні *методичного есе* (до 250 слів) на тему, яка стосувалася проблеми взаємозв'язку навчання співу і розвитку музичних здібностей. У процесі його написання здобувач мав спиратися на власний досвід навчання співу і пояснити, яким чином набуті знання можуть сприяти навчанню співу його майбутніх вихованців. Зазначимо, що конкретизація завдання залежала від бажання студента і могла стосуватися як його самоспостереження за своїм музичним розвитком, так і міркувань щодо змісту занять на уроках з музичного мистецтва.

Аналіз виконаного завдання здійснювалося незалежними експертами «всліпу» і мав оцінюватися за 4-бальною шкалою за критеріями: змістовності самоаналізу, логічності викладу, методичної винахідливості.

Отримані дані представлено в Таблиці 3.5, з яких видно, що за цим критерієм респонденти показали найгірші результати.

Таблиця 3.5.

Дані констатувального діагностичного зрізу щодо рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва креативно-інноваційного компоненту вокально-виконавської майстерності за творчо-продуктивним критерієм

Бали	Показники						\bar{T} у %
	1		2		3		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	1	2,8	1	2,8	0	0,0	1,9
3	7	19,4	8	22,2	5	13,9	18,5
2	13	36,1	12	33,3	13	36,1	35,2
1	15	41,7	15	41,7	18	50,0	44,4
Контрольна група							
4	2	5,7	1	2,8	1	2,9	3,8
3	7	20,0	8	22,9	6	17,1	20,0
2	12	34,3	11	31,4	11	31,4	32,4
1	14	40,0	15	42,9	17	48,6	43,8

Так, в ЕГ вищий бал за двома показниками отримало всього 2,8% респондентів, а за третім – 0,0%. У КГ також їх кількість коливалася від 5,7% до 2,8%. У 3 бали було оцінено від 13,9% до 22,2% у ЕГ і від 17,1% до 22,9%. Біля третини респондентів у обох групах отримали по 2 бали, а від 40% до 50% було оцінено найнижчим балом – 1.

Відповідно цьому загальний рівень сформованості даного компоненту був більш низьким, чим в інших компонентах, а саме: вищого рівня досягли в ЕГ 1,9% респондентів, а в КГ – 3,8%. Трьома балами в ЕГ було оцінено 18,5%, а в КГ – 20,0%. Отже, 1 і 2 бали в сукупності в ЕГ отримало 79,6%, а в КГ – 76,2%.

На засадах узагальнення даних за всіма критеріями і показниками оцінювання вокально-виконавської майстерності було встановлено чотири рівні її сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва: фахово-результативний; самостійно-рефлексивний; репродуктивно-наслідувальний; початково-фрагментарний. Ці дані наведено в таблиці 3.6. та в гістограмі на Рис. 3.2.

Таблиця 3.6.

Рівні сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва з ЕГ і КГ вокально-виконавської майстерності (констатувальний зріз діагностики)

Рівні	Критерії (в %)				\bar{x} у %
	1	2	3	4	
Експериментальна група					
фахово-результативний	6,5	5,6	5,6	1,9	4,8
самостійно-рефлексивний	21,3	21,3	21,3	18,5	20,7
репродуктивно-наслідувальний	31,5	34,2	33,3	35,2	33,5
початково-фрагментарний	40,7	38,9	39,8	44,4	41,0
Контрольна група					
фахово-результативний	6,7	4,7	5,7	3,8	5,3
самостійно-рефлексивний	20,0	21,0	21,9	20,0	20,7
репродуктивно-наслідувальний	33,3	36,2	33,3	32,4	33,8
початково-фрагментарний	40,0	38,1	39,1	43,8	40,2

З таблиці видно, що на вищому, фахово-результативному рівні було виявлено 4,8% респондентів, а у КГ 5,3%. На самостійно-рефлексивному рівні

опинилося в кожній із груп по 20,7%, на репродуктивно-наслідувальному – 33,5% у ЕГ і 33,8% у КГ.

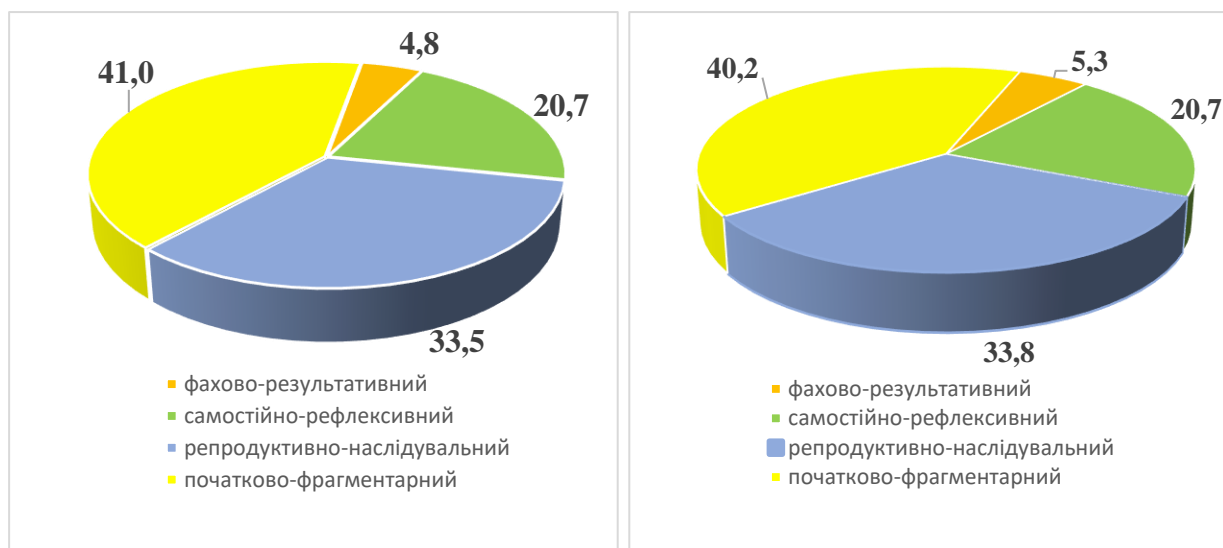


Рис. 3.2. Порівнянні дані результатів констатувального діагностичного зрізу в ЕГ та КГ

Респонденти, які досягли вищого рівня, відрізнялися усвідомленим ставленням до набуття вокально-виконавської майстерності та її ролі в діяльності вчителів музичного мистецтва, проявляли пізнавальну активність і самостійність мислення, визнавали власну відповідальність за рівень ефективності своєї музично-виконавської й освітньої діяльності завдяки всебічній вокально-виконавській, психолого-педагогічній та методичній підготовленості до впливу на художньо-ціннісне ставлення школярів до вокального мистецтва.

Здобувачі, які належали до цієї категорії, також відрізнялися всебічною ерудованістю в галузі музичного та вокального мистецтва, обізнаністю з питаннями психолого-педагогічного характеру, володіли досконалими навичками вокально-виконавської та інтерпретаційної діяльності, були здатні самостійно аналізувати і вивчати вокальні твори, здійснювати самоаналіз і корекцію власних недоліків, застосовувати у різних навчальних і вокально-педагогічних ситуаціях доречні інформаційно-комунікативні та цифрові засоби навчання співу й формування співочих умінь у школярів.

На *самостійно-рефлексивному рівні* було виявлено в кожній із груп по 20,7% респондентів. Їхнє ставлення до набуття вокально-виконавської майстерності та її значущості загалом було адекватним, однак аргументація власної позиції виявилася недостатньо переконливою. Пізнавальна активність відзначалася певною обмеженістю мистецьких і музичних векторів. Знання в галузі вокальної методики стосувалися переважно питань технологічного характеру.

Ці здобувачі виявляли самостійність мислення у більшості завдань, які виконували в процесі діагностування, визнавали особисту відповідальність за досягнуту якість власної музичної, виконавської, психолого-педагогічної та методичної діяльності. Водночас вони не в повній мірі усвідомлювали її значущість для успішного проведення уроків музичного мистецтва. Ерудованість студентів цієї групи в галузі музичного та вокального мистецтва, а також у сфері психолого-педагогічних знань була недостатньо всебічною. У цілому вони досить впевнено володіли вокально-виконавськими навичками, проте їхній технічний і стилістичний арсенал залишався обмеженим. І хоча респонденти цієї групи відрізнялись критичним мисленням і тяжінням до самоаналізу й самооцінки, натомість вони відчували певні труднощі у застосуванні навичок аналізу музичного тексту та інтерпретації вокальних творів, що ускладнювало здійснення ними корекції виявлених недоліків. Недостатньо ефективно ці здобувачі також використовували сучасні інформаційно-комунікативні та цифрові засоби навчання співу й формування співочих умінь у школярів.

До *репродуктивно-наслідувального рівня* сформованості досліджуваного феномену належало близько третини всіх респондентів, а саме: 33,5% – в експериментальній групі та 33,8% – у контрольній відповідно. Ці здобувачі не в повній мірі усвідомлювали важливість набуття вокально-виконавської майстерності для майбутньої професійної діяльності вчителя музичного мистецтва та не визнавали особистої відповідальності за її якість. Їхня пізнавальна активність була недостатньо вираженою, а знання у сфері вокально-освітньої

підготовки, психолого-педагогічних і методичних аспектів – обмеженими; більшість з них не виявляла здатність до всебічного аналізу вокальних творів та їх самостійної інтерпретації, не намагалася здійснювати самоаналіз власних труднощів і не володіла знаннями, які допомогли б визначити шляхи їх подолання. Застосування сучасних інформаційно-комунікативних та цифрових засобів у навчанні співу й формуванні вокальних умінь у школярів було вкрай низьким або епізодичним.

Переважаюча кількість здобувачів, залучених до діагностування, знаходилася на початково-фрагментарному рівні сформованості: 41,0% – у експериментальній групі та 40,2% – у контрольній. Ці респонденти вирізнялися певною байдужістю до питань, пов'язаних із якістю власної вокальної підготовки та її значенням для ефективного викладання уроків музичного мистецтва. Вони не проявляли самостійної, фахово орієнтованої пізнавальної активності, а їхні знання у вокально-освітній, психолого-педагогічній і методичній сферах залишалися фрагментарними, не були здатні самостійно аналізувати та інтерпретувати вокальні твори і потребували допомоги з боку викладача або експериментатора для виявлення своїх недоліків та визначення шляхів їх подолання; у процесі самостійної роботи ці здобувачі майже не застосовували сучасні інформаційно-комунікативні та цифрові технології й не усвідомлювали важливість опанування новітніми методиками й технологіями набуття вокально-виконавської майстерності для майбутньої діяльності вчителя музичного мистецтва.

На підвищення рівня вокально-виконавської майстерності майбутніх фахівців спрямовувалося впровадження розробленої авторської методики, процес і результат якої відображено в наступному розділі дослідження.

3.2. Сутність, зміст та інтерпретація результатів досвідної роботи з формування в здобувачів України і Китаю вокально-виконавської майстерності на засадах інтегративного підходу

Експериментальна робота відбувалася за трьома етапами: спонукально-комунікативним, професійно-компетентнісним і творчо-результативним, на яких реалізувалися обґрунтовані в попередніх підрозділах дослідження педагогічні умови ефективного досягнення майбутніми вчителями музичного мистецтва вокально-виконавської майстерності й впроваджувався певний комплекс методів і технологій, спрямованих на формування структурних компонентів досліджуваного феномену: особистісно-аксіологічного, фахово-когнітивного, фонаційно-інтерпретаційного, креативно-інноваційного.

Визначаючи сутність першого етапу формувального експерименту як *спонукально-комунікативний*, ми виходили з розуміння ключової ролі внутрішньої мотивації здобувачів освіти до опанування мистецтва вокального виконавства та розвитку в них усвідомленої позиції щодо значущості вокальної майстерності для успішної професійної діяльності. Тому цілком природно, що вирішення цього завдання спрямовувалося на формування особистісно-аксіологічного компонента досліджуваного феномену, а розроблення методів і технологій формування даного компоненту відбувалося з врахуванням настановних положень аксіологічного підходу.

Вирішальну роль у цьому процесі мало відігравати забезпечення комфортного емоційно-комунікативного середовища, заснованого на особистісно-довірливих взаєминах між експериментаторами й респондентами: саме такий тип взаємодії учасників освітнього процесу сприяє налагодженню діалогічного типу спілкування, обговоренню власних потреб, проблем і творчих прагнень майбутніх фахівців, а також створенню проблемних та інтерактивних ситуацій, спрямованих на розвиток вокального слуху, їхнього мислення, самостійності й творчо-пошукової діяльності.

Відтак, провідні завдання на даному етапі полягали в активізації у здобувачів мотивації до активної участі в експериментальній роботі на засадах *реалізації першої педагогічної умови – стимулювання в майбутніх учителів музичного мистецтва фахово-відповідального ставлення до процесу оволодіння вокально-виконавською майстерністю.*

Зазначена позиція повною мірою реалізовувала обґрунтований у попередньому підрозділі *принцип афективної узгодженості*, сутність якого полягала в емоційній налаштованості педагога на стан респондентів, сприйнятті динаміки його особистісного психологічного стану, непрямого спонукання до творчої співпраці на засадах надання діалогічного характеру спілкуванню і здійснення психологічної підтримки під час тимчасових труднощів або невдач.

Важливими методами і формами забезпечення цього процесу слугували організація на базі науково-творчої лабораторії «Інновації мистецької освіти», що діє на факультеті, засідань «круглого столу», диспутів, мозкового штурму, обговорення проблемних питань та ідей, які не мали однозначного вирішення.

Серед питань, які підлягали обговоренню, виокремимо два провідних напрями. Перший з них стосувався поглиблення інтринсивних мотивів, які стали сопнукою обрання здобувачами професії викладача музичного мистецтва. З цією метою ми застосували прийом актуалізації в респондентів пережитих музичних вражень і власного досвіду музично-освітньої діяльності. Їх аналіз, на наш погляд, мав сприяти усвідомленню ними як позитивних, так і негативних, пережитих ними вражень і впливів, а з цим – більш відповідальному ставленню до набуття професійної, зокрема – вокально-виконавської майстерності задля успішного викладання уроків музичного мистецтва.

Другий блок питань стосувався формування в майбутніх фахівців переконання в тому, що достатнього музичного розвитку можуть досягати всі, без виключення учні, натомість успішність цього процесу в значній мірі залежить від здатності вчителя оволодівати традиційними та інноваційними методиками активізації особисто-ціннісного сприйняття музичних вражень майбутніми

вихованцями й художніх емоцій під час навчання співу та інших видів навчально-музичної діяльності.

З метою вирішення завдань першого напрямку, члени експериментальної групи взяли участь у засіданні «круглого столу», власне – у співбесіді на тему «Мої музичні спогади». Її сутність полягала у процесі обміну респондентів музичним досвідом, під час якого всі бажаючі розповідали про найбільш яскраві музичні враження, починаючи з дошкільного віку.

Варто зазначити, що ціла група здобувачів охоче виступила з досить цікавими розповідями. Так, О.К. сповістила, що перше, що вона пам'ятає з раннього дитинства – це наспівування матір'ю колискових пісень, які викликали в неї стан насолоди, спокою і затишку... Тому вона тепер також співає їх своїй маленькій донці, намагаючись передати їй свої почуття любові й ніжності.

С.Б. зазначив, що його найбільш яскраві музичні враження пов'язані із заняттями в дитячій музичній школі, а саме – з уроками музичної літератури, на яких учні прослухували пісні різних народів світу. Серед них були твори як з європейських країн (зокрема – з Угорщини, Німеччини й Австрії у жанрі йодлеру). Юнак зізнався, що його вразила своєрідність звучання прослуханих відеозаписів і з того часу він став навмисне шукати записи у інших стилях і манерах фольклорного музикування. Отже, з часом його враження доповнилися піснями країн Центральної Азії (тувинці та алтайські народи), різних Європейських країн та країн Близького й Дальнього Сходу – Туреччини, Китаю, Індії.

Ці враження доповнив М.Б., який згадав, що йому колись довелося слухати записи співу корінних народів Півночі (пісні евенків і алеутів) і йому надзвичайно сподобалася екзотичність їхнього, незвичного для європейців, горлового звукоутворення, що дозволяло співакам виконувати два й більше тони одночасно. На додачу, М.К. відзначила, що вона давно любить мистецтво корейського народу, яке колись вразило її саме своєрідністю форм і звучання. Крім того, дівчина підготувала за власним бажанням презентацію, присвячену їх співу й музикуванню.

Це спонукало китайських студентів до створення низки презентацій, в яких було представлено їхню національну, вокальну й інструментальну, народну творчість, а також різноманіття фольклорних жанрів: сольного, ансамблевого співу, виконання пісень з барвистими атрибутами, танцювальними елементами тощо.

Кульмінацією цих обговорень стало порівняння творів із української пісенної скарбниці із творчістю інших народів, що дозволило студентам краще зрозуміти унікальність і художню цінність як свого, так й інших народів, і тим самим – зміцнювати в них свідому національно-культурну ідентичність та міжкультурну толерантність.

Ці заходи, з нашого погляду, відігравали важливу роль у формуванні в здобувачів психологічної настанови на зростання професійної самосвідомості і почуття власної відповідальності за здатність впливати на музичний, духовний розвиток своїх майбутніх вихованців. Цьому мало сприяти і вирішення завдань другого напрямку, які полягали в зміцненні в здобувачів переконання щодо особливої ролі музичного мистецтва й ролі вчителя у особистісному становленні школярів.

Невимушена атмосфера, яка панувала на цих обговореннях, а також відчуття значущості особистих почуттів і визнання іншими цінності свого національного мистецтва, – все це сприяло встановленню довірливих і доброзичливих взаємин. Крім того, в студентів активізувалася і пізнавальна активність, інтерес до різноманіття проявів художньої змістовності в різних видах мистецтва, плюралістичність мистецьких поглядів і відсутності протиставлення фольклору різних народів, а також устремління до діалогу культур на засадах їх порівняння, а не встановлення ієрархічно-оцінного ставлення з розподілом на «моє» – «інше» (Лі Чжаофен, 2015).

Особлива увага приділялась питанням музичного виховання школярів, задля чого здобувачам пропонувалися до перегляду та обговорення відеозаписи занять вокалом і виступи дітей, починаючи із старшого дошкільного віку, та,

головне – їх критичний аналіз, важливість опанування навичками якого зазначено у працях таких науковців, як О. Дурманенко (2014), І. Миршавка (2017).

Обговоренню підлягали не тільки якість виконання пісень учнями, а й стиль педагогічного керівництва, психологічний стан юних співаків і якість виконуваного ними репертуару. Респонденти відзначали, що в одних кліпах діти демонстрували безпосередній прояв емоцій, їхні обличчя відрізнялися, природною мімікою, невимушеними поглядами тощо. В інших випадках надзвичайно помітною була емоційна скутість учнів, «вивченість» жестів», застосування штучності посмішок і «квазі-танцювальних» елементів, якими вони супроводжувати спів тощо. Так, неоднозначну реакцію викликав кліп «Твої руки, мама». Диспут, що розгорнувся під час обговорення цього кліпу, стосувався як низької якості тексту та його невідповідності віку виконавців, що стосувався спогадів дорослої людини про дитинство, так і дизайну самого відео — імітації гламурного світського вбрання, дорогих зачісок у дівчат, а також нав'язаної дорослими манери поведінки: штучності рухів, поз, міміки тощо.

Значну увагу також було приділено медіа-контенту з відеокліпами із пісенних шоу-проектів різних країн. Найбільш яскравим враженням, яке відмітили студенти, було те, що у більшості виступів спостерігалася невідповідність репертуару: як з погляду збереження голосу талановитих за природними даними дітей, так і за тематикою й змістом репертуару, що не відповідав віковим і ментальним особливостям сприйняття й мислення юних співаків. Серед цих прикладів були виступи виконавців, які свого часу набули значної популярності у слухачів. Це, зокрема, дівчина з Голландії, Amiga Willighagen, репертуар якої складався виключно з арій, які за змістом належить виконувати зрілим героїням, дівчина з Америки, Жаклін Марі Еванчо (Jackie Evancho) з піснею з кінофільму «Титаник» та інші. Незважаючи на те, що обидві дівчини – володарки чудового голосу, частка студентів зазначила, що дорослі, користуючись прекрасними природними даними дівчат, позбавляють їх нормальних дитячих почуттів, що може негативно відбитися на всьому життєвому

шляху. Також було наведено деякі відгуки музичних критиків, в яких відзначалося, що ці співачки далеко не завжди розуміють, про що вони співають, що стає перешкодою для їхнього повноцінного творчого розвитку.

Суттєвими були визнані й морально-етичні проблеми, які виникають завдяки агресивному проникненню шоу-бізнесу в сучасний музичний простір. Так, частка респондентів зазначала, що далеко не завжди раннє залучення дітей до виконавсько-змагальної й рекламно-спрямованої діяльності, йде на користь їхньому особистісному розвитку. Утім, далеко не всі учасники засідань були згодні з цією оцінкою і наводили власні докази щодо того, що такі шоу стають стимулами до залучення широкого загалу дітей навчатися співу, про що свідчить поширення гуртків і вокальних відділень при спеціалізованих музичних закладах тощо.

Було наведено й приклади позитивного характеру. Так, С.І. та Ц.С. доповіли про результати пролонгованого аналізу зростання співацької майстерності юних співаків, що здійснювалося під вмілим професійним керівництвом і на художньо якісному й зрозумілому дітям репертуарі. Надзвичайно переконливо було висвітлено творчий шлях української (нині вже всесвітньо відомої) співачки Соломії Лук'янець і талановитого норвежського хлопчика Аксея Риквіна. Відзначили респонденти й те, що завдяки цьому, вони і зараз, вже в дорослому віці, успішно продовжують свою виконавську діяльність. Отже, ця інформація ще раз підкреслила важливість для майбутніх учителів музичного мистецтва досягати майстерності не тільки у власному виконавстві, а й навчатися професійно-якісно керувати вокальним розвитком своїх вихованців.

Корисним з цього погляду ми вважали й ознайомлення респондентів із творчістю відомих дитячих хорових колективів, серед яких були концертні виступи таких хорів, як «Щедрик» (м. Київ), «Дударик» (м. Львів), «Ліра» (м. Одеса), а також чудові хори китайських дітей. Обговорення цих відеозаписів спрямовувалося на створення в студентів зацікавленості в організації позакласного ансамблевого та хорового співу як способу залучення школярів до

різних форм вокального музикування та підтвердження реальності досягати в цьому значних успіхів.

Таким чином, ми намагалися непрямими шляхами активізувати в респондентів переконання в тому, що кожен здобувач має постійно працювати над розвитком власної професійної майстерності й завдяки цьому досягати успіху як співак і вчитель музичного мистецтва.

На поглиблення цих уявлень респондентам пропонувалися завдання: розробити «творчий портрет ідеального вчителя» та створення варіанту такого портрету від імені уявного учня. Їх виконання мало сприяти формуванню особистісно-аксіологічного компонента вокально-виконавської майстерності на засадах інтеграції знань і власного досвіду здобувачів щодо вимог до професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, розвитку в них рефлексивної самооцінки й зміцнення почуття відповідальності за якість своєї підготовленості до майбутньої фахової діяльності. У даному випадку рефлексія сприяла розвитку здатності «бачити себе очима учня», що для багатьох респондентів ставало стимулом для визнання необхідності самовдосконалення, особливо – у галузі спілкування: комунікативної культури, прояву уваги й емпатійності у взаєминах як із учнями, так і зі своїми співкурсниками – майбутніми колегами. Тим самим відбувалося сприяння реалізації принципу *формування особистості майбутнього вчителя як «інтегральної індивідуальності»*, здатної до професійної самоідентифікації.

Отже, в сукупності зміст експериментальної роботи на даному етапі позитивно впливав на формування *особистісно-аксіологічного компонента* досліджуваного феномену, активізацію в респондентів усвідомлено-ціннісного ставлення до своєї місії вчителя та підвищення в них відповідальності до набуття вокально-фахової майстерності як важливого компоненту її успішного виконання.

Утім, робота з поглиблення в респондентів розуміння ролі якісного оволодіння сукупністю знань і вмінь у виконанні професійних завдань, знайшло продовження і на наступному, професійно-компетентнісному етапі

формувального експерименту. Вирішенню цього завдання мала сприяти реалізація *другої педагогічної умови – удосконалення організаційно-методичного забезпечення формування в здобувачів здатності до самостійної інтеграції фахових знань і досвіду набуття вокально-виконавської майстерності.*

Настановну роль у організації експериментальної роботи на даному етапі відігравали концептуальні положення інтегративного підходу, а також активізація міждисциплінарно-координаційних процесів, яка відбувалася згідно *принципу забезпечення системної координації змісту фахових дисциплін.* Отже, налагодження міждисциплінарної координації мало сприяти формуванню в здобувачів здатності самостійно узагальнювати й інтегрувати принципово спільні змістові елементи й завдання у різних видах освітньої діяльності.

Враховуючи те, що, за О. Ребровою, поряд із забезпеченням організації взаємозв'язків між галузями знання, важливо впливати на внутрішній світ суб'єкта, який перебуває в акті інтеграції, трансферу й рефлексії міждисциплінарних смислів (Реброва, 2012), ми намагалися сформувати в майбутніх учителів музичного мистецтва свідоме ставлення до набуття інтеграційних знань та узагальнених способів вокально-освітньої діяльності на засадах реалізації міждисциплінарних зв'язків. З цією метою на початку формувального експерименту було здійснено «мозковий штурм», спрямований на розроблення (за безпосередньою участю здобувачів) структури й змісту взаємозв'язків між навчальними дисциплінами, а також уточнення їх внеску в процес набуття ними інтегрованих знань і вмінь, важливих для досягнення вокально-виконавської майстерності. Тим самим у змісті експериментальної роботи реалізувався *принцип настанови на методично-творче дослідження у виконавстві та викладанні* та положення *дослідницького підходу.*

У процесі спільної пошукової діяльності учасниками формувального експерименту було встановлено чотири різновиди співвідношення дисциплін з погляду їх ролі і внеску у формування вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва. Усвідомлення особливостей прояву

кожного з них мало слугувати підставою для вияву інтегративно-формуваального значення певних знань та узагальнених способів навчальної діяльності, що формуються на різних заняттях. Схематично особливості їх взаємозв'язку відображені на Рис. 3.3.



Рис. 3.3. Схема співвідношення дисциплін з погляду їх ролі і внеску у формування вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва

Як бачимо, до першого різновиду було віднесено дисципліни, на яких у тій чи іншій формі використовувалися суто співочі форми музикування, що дозволило його визначити як *фонаційно-узагальнений*. Задля усвідомлення їх взаємообумовленості в загальноосвітньому процесі, респонденти мали визначити, які завдання, пов'язані із формуванням вокальної майстерності є спільними для них і в чому полягають істотні відмінності.

Загальним завданням для них, на думку більшості студентів, була принципова єдність щодо таких вимог, як дотримання норм вокального звукоутворення, спів на диханні, чисте інтонування, розвинений самоконтроль. Натомість, деякі респонденти акцентували на тому, що на індивідуальних і хорових

заняттях існують різні вимоги щодо певних фонаційних навичок, зокрема – до типу дихання, використання потенційних можливостей співка досягати яскравої динаміки й виявляти власні темброві особливості голосу, проявляти міру творчої активності в інтерпретації репертуару тощо.

Особливу увагу звернули респонденти на розбіжності у вимогах до співу між вокальними дисциплінами і сольфеджуванням на музично-теоретичних заняттях. Ці відмінності, за думку О.Я., проявлялися в тому, що на останніх, як правило, головна увага приділяється ладовій і ритмовій точності інтонування, але вимоги щодо вірної постави, якісного звукоутворення, артикуляції й виразності виконання прикладів враховуються далеко не завжди. Зокрема, китайська студентка С.І. зазначила, що, вірогідно, саме це ставало на перешкоді автоматизації й засвоєнню тих навичок, які в неї формувалися на заняттях з вокалу, особливо, коли йшлося про засвоєння нового способу звукобудування або засвоєння іншомовної – української, німецької та ін. орфоепічної техніки.

Отже, наприкінці обговорення цих питань студенти дійшли таких висновків:

– оволодіння фундаментальними співочими навичками потребує дотримання єдиних, узагальнених вимог щодо їх формування на всіх заняттях, і навіть, якщо наспівувати мелодію «для себе»; у іншому випадку ще нестійкі на даному етапі навички руйнуються, а в цілому – формуються надто повільно;

– задля досягнення якісного музикування у сольних і колективних видах діяльності важливо опанувати різні види техніки. Якщо йдеться про техніку фонаційного дихання, то це має бути і техніка глибокого дихання, потрібна для сольного співу «повним голосом», і володіння навичками співу на так званому «короткому диханні», якого потребує хоровий спів задля досягнення гомогенності у звучанні партії й колективу в цілому.

Виходячи з цього, А. С. зазначила, що оволодіння майстерністю вокального виконавства включає і вміння варіювати набуті навички. Її підтримав і студент з КНР, Д.К., який помітив, що такі вміння важливі й для адекватно-стильового

утілення творів різних стилів, своєрідних за виконавською манерою, як, наприклад, арії композиторів Ренесансу і зрілого Бароко, камерні вокальні твори класиків і романтиків тощо.

До другого типу взаємозв'язків було віднесено дисципліни, пов'язані із музично-виконавською діяльністю різного роду, зокрема – з інструментальною та диригентсько-хоровою, визначений відповідним чином – як *узагальнено-виконавський*. Його головним завданням стало виявлення принципово єдиних механізмів утворення музично-, на відміну від повсякденних, ремісничих, спортивних – виконавсько-практичних навичок та усвідомлення доцільності дотримання єдиного алгоритму й певної етапності в їх формуванні в різних видах музично-навчальної діяльності. Задля обґрунтування цього положення респонденти зверталися до знань, яких вони набули на заняттях з психології й педагогіки: тим самим у них формувалась здатність до переносу знань та їх інтеграції із усвідомленим досвідом специфічної – музично-виконавської – діяльності.

Важливим аргументом у доведенні важливості даного факту респонденти визначили наявність єдиного алгоритму їх утворення, а також те, що його дотримання надає їм міцності, а самому виконавцю – впевненості, а, крім того, скорочує час їх формування. Надалі, на засадах узагальнення студентами своїх знань і досвіду навчання співу, а також ознайомлення із рекомендованою їм літературою, сумісними зусиллями було визначено логіку набуття вокально-виконавської майстерності, визначену як перехід від підготовчих вправ до набуття досвіду вокально-формування, інтерпретаційної та виконавсько-сценічної діяльності, а також уточнено завдання, які мають вирішуватися відповідно до їх специфіки.

Необхідність надання належної уваги підготовчим вправам, за одностайною думкою здобувачів, зумовлена важливістю першочергового вивільнення м'язового стану виконавського апарату для формування навичок у всіх видах музичного виконавства, зокрема – і для оволодіння вокально-виконавською

майстерністю. Спираючись на власний досвід і відомі їм науково-методичні праці, респонденти наголошували, що якість співу забезпечується не тільки властивостями голосового апарату, а й загальним м'язовим та емоційним тонутом співака, які впливають на характер звуку, красу і виразність звучання голосу, природність міміки й жестів, а також є запорукою здоров'я фонаційного апарату і його тривалого функціонування.

Щодо наступного завдання, яке було визначене як формувальне, його зміст пов'язувалася із утіленням ідей *технологічного підходу*, оволодінням *принципом алгоритмізації вокально-формувальних дій*, тобто послідовним і системним алгоритмом самовдосконалення технічно-виконавських і художньо-виразних навичок, а також набуттям інтегрованих знань і вмінь, які становлять підґрунтя самостійного розучування текстів музичних творів та їх виконавської інтерпретації. Отже, розв'язання цих завдань передбачало:

- усвідомлення й засвоєння механізму алгоритмованого формування виконавсько-рухових (зокрема – вокальних) навичок;
- вияв музично-мовленнєвих особливостей тексту музичного твору задля його осмисленого й міцного засвоєння на засадах використання музично-теоретичних знань і навичок самостійного музикування;
- здатність до апперцепції, тобто до попереднього слухового уявлення виконуваного твору (бачу нотний текст, розумію його мовленнєві й структурні особливості та уявляю їх звучання завдяки свідомому володінню внутрішніми слуховими образами й здатністю до їхнього довільного оперування);
- самостійне і всебічне опанування музичного тексту навчального репертуару на засадах алгоритмованого аналізу структури твору й вияву логіки його будови на морфологічному, синтаксичному й композиційному рівнях, а також завдяки застосуванню музично-мнемонічних прийомів;
- налаштованість на аналітично-слуховий самоконтроль процесу й результатів виконання твору та самокорекцію своїх виконавських дій.

Завдання інтерпретаційного спрямування пов'язувалися із формуванням в студентів здатності розробляти власну виконавську версію твору, що опановується. За результатами обговорення було визначено загальний алгоритм даного процесу, представлений як:

– усвідомлення культурно-історичного бекграунду епохи виникнення твору, його жанрово-стильових особливостей і логіки розгортання художньо-образного сенсу;

– розроблення, постійне поглиблення й корекція інтерпретаційно-виконавського концепту твору;

– виконавське утілення розробленої версії на засадах впевненого володіння відповідними засобами виконавської виразності та здатністю до їх комбінування або варіювання;

– слуховий самоконтроль і самокорекція художньо-виразних виконавських дій, спрямованих на утілення інтерпретаційно-виконавського концепту;

Останній комплекс завдань було визначено як *виконавсько-сценічний*. Його зміст стосувався:

– зміцнення навичок емоційно-вольової саморегуляції й позбавлення психологічного перенапруження та стану тривожності перед виступом задля досягнення внутрішньої впевненості у готовності до прилюдного виступу;

– довіри власній інтуїції й готовності до спонтанно-імпровізаційних дій у непередбачуваних сценічних ситуаціях;

– налаштованості на комунікативно-сугестивну спрямованість процесу виконання своєї програми з врахуванням особливостей її сприйняття певною категорією слухачів.

Отже, загальним висновком стало те, що задля вирішення цього комплексу завдань, варто дотримуватися загального алгоритму формування виконавських навичок, які мають на меті набуття здатності доносити до слухачів художньо-образний сенс музичних творів.

Наступний різновид взаємозв'язку навчальних дисциплін був визначений як *музично-фаховий* і стосувався координації змісту музикологічних та музично-теоретичних дисциплін із завданнями, пов'язаними із опануванням виконавської майстерності. Так, важливим у набутті знань з історії музичного мистецтва було визначено акцентування уваги на творах, типових для репертуару майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема – вокальних, інструментальних і хорових творів. Значущість набуття музичної ерудиції респонденти також пов'язували із удосконаленням музичного смаку й формування інтегративно-узагальненої здатності критично й критеріально-обґрунтовано оцінювати репертуар, здійснювати його вербальну інтерпретацію, а також із удосконаленням мовленнєвої культури й вмінням лаконічно і всебічно-ємно характеризувати музичні твори, що є критично важливим для майстерності вчителя музичного мистецтва.

Роль знань і навичок, що формуються на музично-теоретичних дисциплінах, убачалася студентами в тому, що теоретико-практичне засвоєння елементів музичної мови закладає підґрунтя аналітичного осмислення музичної мови й структури твору, а з цим – і набуття здатності до самостійного вивчення музичного тексту. Крім того, як зауважив К.С., саме на музично-теоретичних заняттях формуються навички імпровізації, варіювання й аранжування музичних творів, володіння якими допомагає вчителю музичного мистецтва вирішувати завдання, які потребують прояву інтуїції, спонтанності й методико-музичної винахідливості.

Особливої значущості набуло вдосконалення музично-теоретичної підготовки китайських студентів та їхнього вміння співати по нотах, у зв'язку з тим, що, як зазначалося вище, значна частка з них навчалася за традиційною для національної початкової системи музичної освіти, цифровою системою «Цзяньпу» (簡譜 / 简谱).

Приклад запису музичного прикладу за цифровою системою подано в Додатку К. Зазначимо що цей факт потребував приділення спеціальної уваги

цьому питанню: його детальне висвітлення здійснено в нашій статті з методики вокальної підготовки китайських здобувачів в українських педагогічних університетах у фокусі національної системи початкової музичної освіти (Вей Лінътао, Н. Кьон, 2025).

Наступний блок міждисциплінарної координації стосувався зв'язку вокально-виконавських, психолого-педагогічних і вокально-методичних дисциплін, при чому – із залученням рольових форм діяльності, в яких моделюються педагогічні ситуації. Важливість їх інтеграції пояснювалася студентами з погляду орієнтації на врахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей особистості, а також набуття здатності будувати педагогічну стратегію задля вирішення властивих учителю музичного мистецтва завдань, пов'язаних із розвитком вокально-виконавської майстерності.

Тим самим відбувалося й формування *фахово-когнітивного компоненту* досліджуваного феномену.

Невід'ємною часткою означеного процесу стало і формування в здобувачів *фонаційно-інтерпретаційного компонента* вокально-виконавської майстерності, який охоплював питання вокально-технічного і виконавсько-творчого (змістово-інтерпретаційного) складників вокально-виконавської майстерності. Розглянемо більш докладно, якими саме способами відбувалося їх формування в здобувачів на даному етапі.

У пошуку шляхів підвищення ефективності формування базових вокально-технічних навичок ми звернулися до настанов провідних положень теорії рухової діяльності М. Берштейна (M. Bernstein, 1996), що спрямована на формування стійких і водночас гнучких навичок найбільш ефективним і ергономічним шляхом.

Відповідно його головним положенням, процес формування рухових, зокрема – і вокально-виконавських навичок має здійснюватися за певним алгоритмом, який дозволяє формувати динамічні стереотипи і здатність

використовувати набуті навичок із зростанням міри самостійності й уміння їх варіативно застосувати, за такими етапами:

– репродуктивним, на якому виконавські та слухові навички засвоюються й доводяться до автоматизму на засадах їх інтеріоризації й зменшення потреби в прояву пильної уваги до вірного виконання окремих дій та операцій;

– реконструктивним, на якому формується здатність самостійно осмислювати, узагальнювати і модифікувати вже засвоєний матеріал;

– творчим, що реалізується через імпровізацію, варіювання й переосмислення, відповідно потребам утілення певних музичних образів.

Надзвичайно важливим стало усвідомлення студентами того факту, що кожен невірний рух запам'ятовується організмом і негативно впливає на загально-формульальний процес. Задля їх запобігання, увага здобувачів зверталася на важливість здійснення деталізованого й покрокового самоконтролю за станом м'язового апарату, своїми відчуттями та якістю звукових результатів виконавських дій. Така уважність, до речі, позитивно впливала й на удосконалення в них музичного і вокального слуху, а також на формування внутрішніх слухових уявлень. Прикінцевою метою виконання цих завдань було досягнення стабільного володіння певною вокальною навичкою без необхідності постійного покрокового самоконтролю, самоаналізу та корекції.

Таким чином, ми прагнули сформувати в студентів інтуїтивну довіру до своїх можливостей та впевненість у здатності до бездоганного виконання відповідного елемента техніки.

Особливу увагу респондентів було звернуто й на те, що самостійну роботу над аналізом, інтерпретацією і вивченням твору задля його виконання, також доцільно організувати за продуманим алгоритмом, спрямованим на підвищення ефективності вокально-освітнього процесу.

Як показав досвід, врахування настановних положень технологічного підходу і зокрема – впровадження принципу алгоритмізації, сприяли засвоєнню респондентами узагальнених способів формування виконавських навичок та їх

координованого взаємозв'язку із набуттям ними здатності до самостійної інтеграції фахових знань і досвіду вокально-навчальної діяльності. Тим самим відбувалося удосконалення фонаційно-виконавських навичок здобувачів у нерозривній єдності із застосуванням здобутків фахово-когнітивного характеру.

Крім того, ми враховували наявність широкого кола новітніх методик і технологій, які на цей час ще не знайшли широкого використання у практиці формування вокально-виконавських навичок. Вважаючи за необхідне розширювати в здобувачів межі інноваційно-фахових знань і сприяти інтенсифікації їхньої дослідницько-пошукової діяльності на даному етапі, голову увагу ми приділили реалізації обґрунтованої в попередніх розділах роботи педагогічної умови успішного вирішення завдань дослідження, а саме – спонукання здобувачів до засвоєння інновацій у формуванні вокально-виконавської майстерності з подальшим ефективним упровадженням у майбутню фахову діяльність.

Задля детального ознайомлення респондентів з актуальними інноваційними методиками і технологіями, було утворено малі пошуково-творчі групи. Завданням кожної з них було створення презентацій (з розгорнутою доповіддю), які присвячувались характеристиці їх головних положень та апробація рекомендованих в них методів і технологій і ознайомлення всіх учасників формувального експерименту із власним досвідом їх використання задля удосконалення певних аспектів своєї вокально-виконавської майстерності.

Означені малі групи утворювалися з врахуванням можливостей внеску кожного респондента у процес створення презентації. З цією метою враховувалися: міра підготовленості студента до аналізу праць вітчизняних та зарубіжних учених; наявність досвіду створення візуально-інформаційних презентацій та їх дизайнерського оформлення; здатність здійснити ілюстрацію певних прийомів і технологій, представлених у їхній колективній роботі; володіння культурою мовленнєвого викладу пояснень до презентації. Крім того, студенти отримали інструкцію щодо можливостей використання ІІІ як джерела

інформації та норм дотримання академічної доброчесності під час створення інформаційних презентацій за матеріалами, розробленими науковцями.

Особливу зацікавленість у студентів викликали презентації, в яких висвітлювалися методики, розроблені в межах *соматичного підходу*, спрямовані на подолання психологічної та м'язової скутості, набуття тілесної свободи й усвідомленого володіння власним тілом як інструментом звуковидобування. З цією метою увагу було приділено системі Kristin Linklater «Freeing the Natural Voice», методиці «Somatic Voicework» Jeanie LoVetri, в яких розкриваються «секрети» технології удосконалення вібраційних почуттів, що виникають в різних частинах тіла у процесі вокального інтонування, роль застосування співаками боді-тренінгу, бодіменінгу (Buchanan, 2014) тощо.

Тематика цих презентацій викликала значну зацікавленість у студентів у зв'язку з тим, що, як вони зазначали, їм доводилося неодноразово відчувати затиски різних м'язових груп й помічати, що вправи на релаксацію в певній мірі допомагали зняттю тілесної напруги, удосконаленню фонаційного дихання й позбавленню інших недоліків, спричинених недостатньою увагою до стану м'язів свого корпусу. Так, І.Е. запевнив, що позбавлення надмірної напруги м'язів всього корпусу, зокрема – передпліччя, шиї, обличчя, допомогло йому засвоїти навички співу у високій вокальній позиції, на опорі, удосконаленню артикуляційної розбірливості тощо.

К.А. зізнався, що саме самостереження свого часу допомогло йому зрозуміти чинники невпевненості під час виступів, які полягали, зокрема, у невірній поставі, звичці переступали під час співу з ноги на ногу або навіть робити невеликі кроки.

Звернули увагу здобувачі й на те, що для багатьох з них типовим є неприємне відчуття під час співу від положення рук, які «висять як пліті»; інші, навпаки, вказували, що в них є звичка міцно стискати роки під грудьми, що призводить до зайвого напруження м'яз вокального апарату.

На тлі визнання значущості впливу соматичних процесів на вокальну техніку, здобувачів залучали до групових тренінгів, спрямованих на засвоєння пропонувананих авторами зазначених методик способів вивільнення м'язового корпусу й позбавлення надмірного психологічного й фізичного напруження, вправ, у яких увага концентрувалася на усвідомлення ролі тілесних почуттів під час співу й сприйняття тіла як резонатора й посередника між емоційною сферою й голосовими проявами.

З метою безпосереднього наближення рекомендованих науковцями вправ до завдань вокально-освітнього процесу, студенти виконували самоаналіз стану різних груп м'язів в проспівуванні однієї, зручної для їхнього голосу, фрази, варіюючи тип дихання, штрихову артикуляцію, динаміку та її емоційне наповнення. Виконуючи ці вправи, респонденти звертали увагу на те, що від розуміння стану м'яз та їх координації в значній мірі залежить вміння надавати динамічного, штрихового різноманіття звучанню голосу, його «польотності», умінню філірувати звук. Завдяки цьому в них формувалося усвідомлене ставлення до того, що саме на їх тлі відбувається формування різноманітних виконавсько-технічних прийомів, а з цим – і набуття виконавської майстерності.

Так, порівнюючи два номери з опери Моцарта «Весілля Фігаро», а саме — Каватину Керубіно з другого акту «Non so più cosa son» і арію Барбарини «L'ho per duta», респонденти помітили, що, на перший погляд, виконавські завдання співаків є принципово східними через те, що початок мелодії в обох випадках будується як послідовність коротких мотивів-висловлювань. Натомість, їх більш уважний аналіз дозволив уточнити, що в каватині Керубіно перша фраза поділяється на короткі мотиви виключно за рахунок деталізованого фразування і «внутрішніх» цезур – при відсутності пауз в ритмовому малюнку. Отже, виконавцю потрібно, не перериваючи звучання голосу, передавати «хвилеподібну» подачу голосу як ознаку внутрішнього хвилювання і вираження палких почуттів, що потребує володіння відповідною технікою.

Стосовно арієти Барбарини, детальний аналіз мелодії показав, що її рух переривається паузами, і при цьому кожен мотив закінчується на слабкій долі такту, що потребує достатньої майстерності миттєвого філірування звуку в цих, так званих «жіночих», завершеннях мотивів. Але, як вірно помітили студенти, саме володіння такими навичками дозволяє передати стан розгубленості й внутрішньої тривоги героїні.

Продовженням цієї роботи стало звернення до порад Гілман (Gilman, 2014), авторки системи «соматичного перевиховання», а саме: концентруватися на цілому, а не на окремих частинах; відчувати динаміку постави задля зміцнення почуття впевненості й кращого звучання голосу тощо. Тим самим у здобувачів удосконалювалася здатність до інтегрованої психофізичної координації та вміння під час занять не зосереджувалися виключно на техніці інтонування, а приділяти особливу увагу усвідомленню зв'язку всього комплексу своїх дій із художньо-звуковим результатом.

Апробація цих порад відбувалася на прикладі аналізу «Пісні Сольвейг» Е. Гріга. Ознайомлення з п'єсою драматурга Ібсена, розуміння його філософії та художньої ідеї твору допомогли студентам вірно трактувати характер його героїні. Респонденти також помітили, що твір складається з двох контрастних частин, і що саме це дозволяє створити багатоплановий образ дівчини, й одноразово завдяки створенню в другій частині твору мелодії інструментального характеру, не тільки надати твору інструментально-грайливого відтінку, а національного колориту.

Відтак, було зазначено, що звук співачки має бути легким, світлим, без сильного вібрато. У виконанні першої частини твору слід досягати ніжного й легатного звучання, виконавиця має нібито заглиблюватися у стан очікування коханого, уважно прислухаючись до тиші – довгих «фермато», які підкреслюють настрій мрійливості й занурення героїні у власні думки. Натомість, у другій, контрастній частині, в мелодії прискорюється темп і співачка має відтворити стан героїні, яка вірить у світле майбутнє.

Отже, закономірним став висновок щодо того, що для утілення цього контрасту потрібно використовувати різні емоційно-технічні стратегії й застосовувати різні типи дихання: варіювати глибину вдиху і кількість повітря, змінювати способи звуковедення, досягаючи спочатку ліричного, задумливого характеру у співі на легато й у помірній динаміці, а потім – легкого й віртуозно-інструментального звучання.

Виконання цього завдання передбачало також активізацію накопичених у досвіді співаків візуальних образів, пластичних рухів, зорових та емоційних асоціацій, єдність яких сприяла формуванню в них свідомого ставлення до формування як технічно-виконавських, так і художньо-експресивних умінь. Їх взаємодоповнення дозволяло реалізувати свої природі властивості студентам з різним типом мислення й сприйняття — логічним, художнім, практично-дієвим, та заподіювати асоціативні уявлення різного типу: емоційні, візуально-просторові, рухово-пластичні, графічно-моделюючі, гедоністично-естетичні і тим самим свідчило про важливість дотримання *принципу активізації емоційного інтелекту* та його свідомої реалізації здобувачами.

Таким чином, сенсорний, емоційний та когнітивний види інтелекту співака поєднувалися в єдиному виконавському акті, що сприяло творчому засвоєнню вокальних навичок і здатності їх використовувати у співацькій діяльності. Отже, одночасно з принципом реалізувалися і принцип *технопоетичної інтеграції*, спрямований на концентрацію уваги співаків на поєднання глибокої змістовності й виразності в створюваному характері та утіленні різних станів і настроїв у динаміці їх розвитку завдяки досконалому володінню вокально-виконавськими навичками.

Крім того, увага здобувачів зверталася і на те, що для їх всебічного й переконливого утілення важливо базуватися на постійній активізації декількох модальностей сприйняття й формування «поліфонічних» уявлень, тобто таких, що інтегрують у собі слухові, художньо-афективні, естетично-гедоністичні,

кінестетичні, пропріоцептивні, візуально-просторові та інші образні уявлення, що сприяло реалізації *принципу мультимодальності*.

Отже, на цьому етапі формувального експерименту головні зусилля спрямовувалися на свідоме закріплення й автоматизацію комплексу дій, які вважалися якісними й оптимально доцільними.

Метою виконання цих завдань було досягнення стабільного володіння певною вокальною навичкою без необхідності постійного покрокового самоконтролю, самоаналізу та корекції. Завдяки встановленню постійного зворотного зв'язку вдавалося вдосконалювати у респондентів рефлексивну свідомість і здатність аналізувати й зіставляти ці дані із вокально-звуковими результатами.

Увага респондентів зверталася також на індивідуальні властивості співаків: їхні анатомічні особливості, ступінь емоційної чутливості й розвитку рефлексивної свідомості, тому особливе значення приділялося рішенню самого співака щодо зручності способу досягнення бажаного звукового й виконавсько-художнього результату. Завдяки цьому сенсорний, емоційний та рефлексивно-когнітивний види інтелекту співака поєднувалося в цілісному виконавському акті, що сприяло набуттю в студентів інтуїтивної довіри до впевненого виконання відповідних навичок і здатності їх використовувати та вдосконалювати задля підвищення рівня вокально-виконавської майстерності та в цілому гуртувалося на дотриманні принципу *інтегрованої єдності інтуїції та усвідомленості*.

Ефективним способом реалізації цих положень стало також розроблення системи інтонаційних вправ, які студенти засвоювали у варіативній формі. Це було, зокрема, варійоване виконання інструктивної мелодії (вправи на розспів) на різні склади, в різній динаміці, темпі, типом дихання й фразування, штрихової артикуляції. Попри такі модифікації, незмінною залишалася вимога дотримання стабільної вокальної позиції, чіткого відчуття пульсації метроритму, активної роботи артикуляційного апарату тощо. Завдяки цим вправам студенти переконувалися в можливості оволодіння різними манерами співу, навчалися

імпровізувати та варіювати виконавсько-виражальні прийоми, що сприяло розвитку в них здатності їх застосовувати в різних художньо-стильових контекстах.

Добір таких вправ визначався як індивідуально-особистими проблемами здобувачів і актуальним завданнями їхнього вокального розвитку, так і дотриманням *принципу системного планування вокально-освітнього процесу на засадах внутрішньопредметної координованості його формувально-змістових векторів*. Його реалізація пов'язувалася, зокрема, із уявленням щодо важливості попередньої підготовки співака до виконання тих інтонаційних елементів вокального твору, що планується для вивчення студентом, які є для нього суб'єктивно новими й складними.

Ознайомлення здобувачів з працями визнаних майстрів вокального мистецтва минулих епох дозволило акцентувати увагу на тому, що аналогічний спосіб підготовки до опрацювання репертуару свого часу застосовувала відома співачка і педагог Поліна Віардо (1880), яка самостійно створювала вправи тих творів, які вона опановувала. Однак наслідування її прикладу потребує від здобувача відповідної обдарованості й володіння навичками створення таких вправ, що, своєю чергою, актуалізує потребу в оволодінні елементами імпровізації та елементарної композиції. Про надання такому методу важливого значення свідчить й аналіз розроблених навчальних посібників: вокалізів Н. Ваккаї, М. Гарсія та сучасних фахівців, які приділяли серйозну увагу технології розспіву як одного із найважливіших етапів вокальної роботи (К. Дяденко, 2024).

Так, Д.А. навела приклад з підручника М. Гарсії, де кожен звук змінювався за динамікою, що дозволяло опановувати більш деталізовану, ніж у традиційних вправах, техніку співу із варіюванням способу фонаційного дихання, динамічних нюансів й тим самим – опановувати на більш ранніх етапах навчання навички тихого співу на опорі й майстерності філірування звуку (Рис. 3.4.).

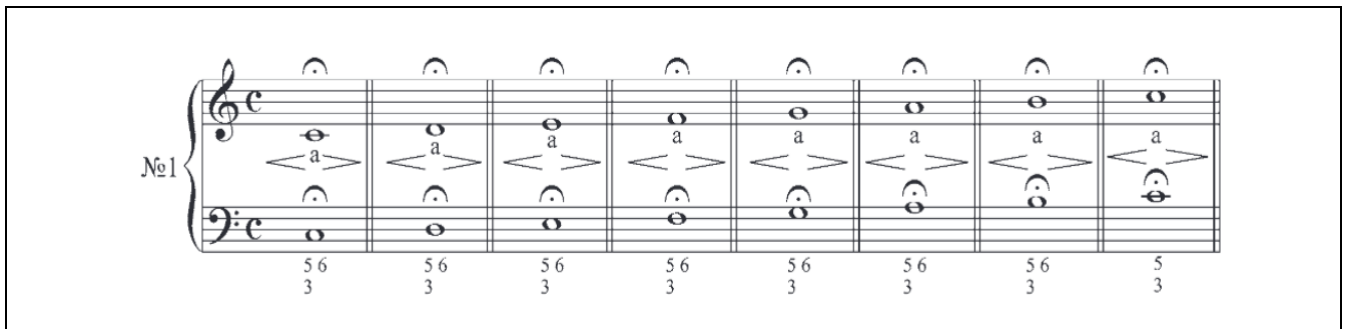


Рис. 3.4. Інтонаційна вправа з підручника М. Гарсія

До речі, звернули увагу студенти і на спосіб запису гармонічного супроводу до вправи, власне – до типового позначення акордів так званою «цифровкою», яку всі співаки того часу вміли розшифровувати й створювати гармонічний акомпанемент у різних фактурних варіантах.

Оскільки оволодіння цим вмінням було дотичним навичкам створення акомпанементу до мелодії та варіювання її фактурного викладу, які студенти засвоювали на музично-теоретичних заняттях, респондентам пропонувався комплекс аналогічних завдань, а саме: вміння грати акордові послідовності та опанувати типові фактурні виклади – бас – акорд; переміщення акордів (тобто додавання їх обернень); арпеджовані варіанти переміщення акордових звуків, додавання ритмовано-фігуративного руху басовому голосу тощо.

Оволодіння цими навичками потребувало актуалізації в здобувачів знань з гармонії та використання інструментально-аплікатурних навичок, тобто інтеграції знань і вмінь із різних галузей підготовки. Помітимо, що особливо складним було їх засвоєння китайськими респондентами, що пояснювалося недостатніми знаннями з гармонії та володінням інструментально-акордовою технікою, на що було звернуто увагу викладачів з відповідних дисциплін та пропоновано спочатку виконувати полегшені варіанти цих справ.

Крім того, на даному етапі експерименту вирішувалося і завдання щодо формування в респондентів здатності до самостійної інтерпретації навчального й шкільного репертуару, що свідчило про логічний перехід до виконання завдань третього, *творчо-результативного етапу формувального експерименту*. Їх

сутність полягала у набутті виконавсько-інтерпретаційної, сценічної й вокально-педагогічної майстерності та формуванні здатності імплементувати набутий досвід у практику викладання уроків музичного мистецтва, що в цілому відповідало завданню, пов'язаному з реалізацією *третьої педагогічної умови, а саме – спонуканню здобувачів до засвоєння інновацій у процесі формування вокально-виконавської майстерності та до їх подальшої ефективної імплементації у майбутню фахову діяльність.*

Задля глибшого занурення здобувачів у проблематику інтерпретації, з ними було обговорено сутність понять «нарративне» та «семіотичне осмислення» художнього сенсу вокального твору, а також співвідношення його інтелектуального й інтуїтивно-спонтанного осягнення та виконавського втілення, тим самим спрямовуючись на реалізацію *принципу нарративно-семіотичної інтерпретації.*

Отже, нарративне осмислення розглядалося як інтерпретація музичного твору через усвідомлення драматургії емоцій, що розгортаються в часі, утілюючи як інтонаційно-конфліктне зіставлення, так і розвиток (пророчення) інтонаційного матеріалу тощо. Завдяки цьому виконавець і слухач сприймають виконавський процес через переживання почуттів і емоцій, деталізованих за мірою напруги, тематичного конфлікту, зіставленням кульмінаційних фрагментів твору тощо.

Удосконалення семіотичного осмислення музичного твору пов'язувалося з розумінням того, що музика є системою знаків і символів, які передають культурно значущі смисли: окремі музичні елементи – мелодія, ритм, гармонія, динаміка, фактура, – виконують знакову функцію, викликаючи відповідні почуття через асоціативні уявлення та здатність реагувати на їхню виразність, закріплену в традиціях музичного мистецтва й виконавства.

Відтак, саме завдяки нарративно-семіотичному осмисленню музичного тексту здійснювався його аналіз, у якому поєднувалися нарративне (динамічно-

процесуальне) та семіотичне (знаково-змістове) прочитання художнього задуму автора.

Важливим для нас було й формування у здобувачів усвідомлення того, що художній символ відображає «позамузичні» об'єктивні реалії, як-от світосприйняття окремої особистості або цілої епохи. На підтвердження цього положення студенти зверталися, зокрема, до статті С. Шипа, у якій розглянуто художню символіку музичного мистецтва бароко та роль музичної риторики у створенні музичного змісту на прикладі творчості Й. С. Баха. Аналіз його творів (зокрема, твору «Страсті за Матфеєм») давав змогу продемонструвати важливість зв'язку інтонаційності висловлення з особливостями будови мелодії й конкретизувати музичну виразність у типологічних мелодичних формулах, які набувають стійких і загальновизнаних музичних смислів, що формувалися, як правило, на засадах взаємозв'язку музики зі словом. Унаслідок цього поставав розвинений «словник» риторичних фігур: композитори прагнули засобами музичної виразності наочно втілити смисл поетичного слова.

Прослухування і порівняння вокальних творів спрямовувалося на те, щоб респонденти усвідомили, що при цьому вирішального значення набувають не конкретні мовленнєво-інтонаційні звороти й виразно-виконавські засоби, а їх комплексно-інтегроване поєднання. Так, висхідний рух у арії Радамеса з опери Дж. Верді «Аїда» респонденти характеризували як такий, що створює образ ніжності, мрійливості, пов'язуючи це із плавним, «легатним» звучанням мелодії широкого діапазону, помірною динамікою і повільним темпом.

Однак його повною протилежністю був визнаний образний характер, властивий куплетам Мефистофеля з опери Ш. Гуно «Фауст» «*Le veau d'or est toujours debout*» (На землі весь рід людський). Адже, як помітили здобувачі, з перших звуків висхідного руху, з якого починається твір, завдяки стрімкому темпу, максимально гучній динаміці, гострому ритмовому малюнку, виникає почуття максимальної експресії й напруження від прояву художньо-вольової енергетики і тим самим – досягнення яскравої художньої сугестивності.

Приділяючи на даному етапі експерименту увагу формуванню в здобувачів здатності до самостійної вокально-інтерпретаційної діяльності, ми застосували прийом трактування ними характеру і художньо-образної змістовності твору на засадах роботи з так званим «обіленим» текстом, тобто нотним записом, позбавленим авторських і редакторських позначень. Для цього було запропоновано три нескладних, але інтонаційно-виразних (з контрастними елементами) мелодій. Респонденти мали змогу на свій смак обрати одну з них та обґрунтувати своє розуміння її художньо-образного сенсу.

Відповідно своїм уявленням, респонденти мали зробити власні «редакторські» позначки й визначити темп, динаміку, особливості фразування й проставити ремарки стосовно настрою, характеру звучання, рекомендованих артикуляційних прийомів тощо. Після цього ці студенти мали виконувати відредаговані ними варіанти пісенних творів, засновуючись на зазначеному характері й засобах виконавської виразності. Після прослухування всіма учасниками формувального експерименту виконання кожної мелодії декількома інтерпретаторами-виконавцями, запропоновані варіанти ставали предметом порівняння, оцінного судження, а нерідко – й дискусій щодо їх адекватності, переконливості й достатньої емоційно-логічної виразності.

Насамкінець, власні варіанти інтерпретацій респонденти порівнювали з прикладами виконання цих творів різними співаками, що сприяло формуванню в них уявлення щодо множинності варіантів трактування музичного твору та можливостей його індивідуальної інтерпретації за умов уважного ставлення до музичного тексту. Отже, таким чином у здобувачів удосконалювалась здатність до обґрунтованої інтерпретації твору на засадах поетапного переходу від цілісного аналізу тексту вокального твору до обдумування й створення власної версії його індивідуалізованої інтерпретації.

Як бачимо, вдосконалення здатності респондентів до самостійного осмислення й інтерпретації вокального репертуару відбувалося на засадах діалогічно-спонукального стилю педагогічного спілкування, завдяки чому

освітньо-інтерпретаційні завдання перетворювалися на процес художньо-комунікативної співтворчості, відповідно обґрунтованому вище принципу.

Наступним завданням було вдосконалення в респондентів вокально-виконавського артистизму. У вирішенні цього питання ми намагалися спрямувати увагу здобувачів на знаходження особистого емоційного зв'язку з музичним твором через становлення можливих асоціації з особистим емоційно-естетичним і художнім досвідом та здатністю до переживання уявної події, а також удосконалення емпатійних властивостей.

З цією метою ми звернулися до досвіду засвоєння майстерності сценічної імпровізації за ідеями Дж. Морено, акумульовані у педагогічній і виконавській практиці «Театру імпровізації» завдяки їх апробації аспірантами факультету Ван Ченем (2018) і Го Яньжанем (2023). Отже, здобувачів залучали до тренінгів, а яких опрацьовувалися вправи на імпровізаційно-візуальне спілкування й сценічну винахідливість.

Також вдалим виявилось звернення до методики, запропонованої німецьким хореографом і викладачем танцю «модерн» Каролою фон Гердер, відповідно якій, на фоні звучання відомих студентам вокальних творів, їх спонукали до імпровізації танцювально-рухових вправ. Ця методика також була раніше апробована й відображена в дисертаційному дослідженні Юйяня Шаояна (2022). Для нас її цінність полягала у поєднанні вправ на вивільнення м'яз і удосконалення пластичності у процесі емоційно-імпровізаційних рухів, а також у налагодженні безконтактного візуально-поведінкового «танцю-спілкування» учасників тренінгу, що сприяло активізації в них спонтанної тілесно-рухової винахідливості та активізації й інтуїції, поєднаних із проявом сенсорного інтелекту.

Застосувався у процесі формувального експерименту і досвід викладання на факультеті дисципліни «Практика використання сценічних рухів у вокальному виконавстві». Здобувачі охоче знайомилися із відеозаписами цих занять, а також із Робочою програмою й методичними розробками викладача М. Іщенко (Іщенко,

2021 р.), що спонукало їх до обдумування власних завдань і створення аналогічної методики, адаптованої для самовдосконалення та майбутньої роботи із школярами. Отже, одною із ефективних форм удосконалення рухово-пластичної здатності стало відображення емоцій і почуттів у імпровізаційно-театралізованих і сценічно-пластичних тренінгах, спрямованих на гармонізацію фізичного стану м'язів корпусу в єдності з природною жестикуляцією, виразною мімікою, поглядом, важливим елементами виконавського артистизму співака.

Цікавим і досить неординарним способом підготовки виконавців до прилюдних виступів стало створення за авторською методикою аспіранта Яна Пенфей, віртуального простору (VR). У результаті у співака створювалося уявне враження заходження на сцені й співу в присутності слухачів або конкурсної комісії. Такий досвід слугував ефективним способом психологічного тренування й подолання психологічного бар'єру, а в цілому – удосконаленню здатності до емоційно-вольової саморегуляції та позбавлення почуття невпевненості (Ян Пенфей, 2024).

Крім того, ефективним виявилось і застосування елементів сугестивної педагогіки (Міщанчук, 2015) та прийоми удосконалення довільного фокусування уваги й рефлексивного самоаналізу (Грінченко, 2018), застосування техніки конструювання ментальних образів й концентрації уваги на виконанні твору подумки – з реальним переживанням динаміки розвитку його художньо-образного сенсу з настановою на успіх.

Важливим завданням на цьому етапі стало й формування в здобувачів здатності до екстраполяції набутих знань і творчого досвіду на майбутню професійну діяльність. У даному контексті природним було звернення до настанов *дослідницького підходу* та ще однією формою *реалізації принципу настанови на методично-творче дослідження у виконавстві та викладанні*.

З цією метою студентів заохочували до розробки та реалізації спільних творчих проєктів, а також невеликих вокально-дослідницьких експериментів щодо різних типів фразування мелодії; варіювання якості звукової атаки (зокрема

«коротке стакато», міра щільності звуку на маркато або портаменто; різна активність акцентів); міра гіперболізації або варіювання динамічних нюансів; виконання твору в різній стильовій манері тощо.

Відповідно завданням майбутньої педагогічної діяльності, респонденти навчалися створювати інтонаційні вправи для учнів, спрямовані на вдосконалення в них вокально-фонаційних навичок, розвитку ладового слуху, інтонаційно-слухової підготовки до вивчення певного твору. Також важливим напрямком у прояву методичної винахідливості стало розроблення наочних посібників, зокрема — візуальних моделей звуковисотного малюнку мелодії, ритмових карток для організації творчої гри на komponування фраз із засвоєваного пісенного твору тощо (О. Козій, 2020; Чжу Цянь, 2017).

Сприяло формуванню в здобувачів установки на творчий характер майбутньої діяльності й опанування інноваційних методик, пропонуєваних науковцями для підвищення якості сприйняття учнями вокальних творів, оволодіння навичками співу та здатності до емоційно-виразного виконання пісенного репертуару.

Найбільшу зацікавленість у здобувачів викликали:

– завдання на імпровізацію виразних рухів, міні-жестів і міміки під час прослуховування вокальних творів (Гець, Ніколаї, 2024);

– методика BAPNE, розроблена Ф. Барбасом Гаррідо (Barbas Garrido, 2011), що ґрунтується на тілесній ритмічно-ігровій активності (плескання, притупування, мовлення тощо) та комплексі вправ на розвиток когнітивних, моторних і комунікативних навичок, удосконалення рухової координації, уваги, пам'яті, комунікативно-емпатійних властивостей;

– боді-тренінги в їх спрямуванні на удосконалення відчуття тілесного резонансу, зміцнення навички співу на опорі, удосконалення рухової координації;

– методика розвитку музичних здібностей і навичок співу в так званих «гудошників», підґрунтям якої було врахування психологічних особливостей таких учнів, особливості яких, як правило, становили так зване «часткове гальмо»

на шляху спонтанного й природного оволодіння здатністю до вокального інтонування та аналіз літератури з цього питання (Н. Кьон, Лі Ліцюань, 2018; Тун Лінґе, 2022 та ін.).

Позитивні результати були досягнуті і в процесі опанування методики SOVT (semi-occluded vocal tract), сутність якої полягала у широкому застосовуванні вправ з частково перекритим виходом повітря. Серед апробованих вправ були вправи на губне тремоло («бррр») та язикове тремоло («ррр»), вправи із дзвінками фрикативами: «в», «з», «ц», «закритими» назальними приголосними «м», «н», а також «ковзання гліссандо» в комфортній теситурі. Як показала практика, такі «перешкоди» сприяли створенню зворотного тиску і зменшенню «ударного» змикання голосниць, вирівнювали подачу повітряного потоку й покращували в співаків відчуття опори й резонансу.

І хоча М.А. зазначила, що деякі із цих вправ їх вже були відомі, наприклад – розспів на «бррр», й підтвердила його корисність, особливо відчутну під час «розігріву» голосу та відпочинку й відновлення голосу після перенавантаження, зараз їй спадало на думку, що цей спосіб може бути цінним прийомом формування й контролю навичок фонаційного дихання школярів в умовах колективного навчання співу на уроках музичного мистецтва.

Привернуло увагу респондентів і використання винайдених ними в мережі Інтернет прикладів ігрових методів, а саме: видихання або «гудіння» крізь трубочку в склянку з водою, що дозволяло здійснювати візуальний контроль за якістю подачі повітря —відповідно до інтенсивності бульбашок.

Ще один цікавий прийом продемонструвала Г.А., що виглядав як утримання легкого папірця на стіні за допомогою активного видиху й безперервної подачі повітря (інакше папірець падав дотолу).

Свій інтерес до представлених вище методик і технологій респонденти пояснили, по-перше, переважно ігровою формою завдань, а, по-друге, тим, що саме такі форми музично-навчальної діяльності відповідають віковим особливостям школярів, будуть їм цікаві й корисні для активізації не тільки

перцептивних, а й рухових здібностей та емоційної сфери, а також зміцненню відчуття задоволення від своєї музичної діяльності.

Відзначили респонденти й те, що апробація цих методик і прийомів була корисна для них і з погляду самоперевірки своїх вокальних умінь та усвідомлення необхідності удосконалення певних навичок і професійних властивостей.

Означене дозволило стимулювати студентів до активної вокально-методичної творчості й здатності спиратися у пошуковій діяльності як на узагальнено-інтегровані знання й логічні міркування, так і на рефлексію власних вокально-м'язових і тілесних відчуттів, отриманих під час розучування інноваційних вправ та на власну професійну інтуїцію.

Другим напрямком удосконалення процесу підготовки здобувачів до вокально-фахової діяльності на даному етапі стало набуття респондентами досвіду застосування сучасних ІК-технологій, зокрема – цифрових, дистанційних засобів і спеціалізованих музично-комп'ютерних програм.

З огляду на їх різноманіття та можливість використання з різною метою, студенти отримували відповідну інформацію на заняттях і визначали можливості та доцільність застосування цих засобів у процесі опанування вокально-виконавської майстерності.

Наведемо головні з них за такою класифікацією:

Інформаційно-мистецькі ресурси:

- мультимедійні платформи: YouTube, Medici.tv, OperaVision, звернення до яких уможливило організацію на заняттях та у вільний час перегляд і аналіз студентами різноманітних інтерпретацій вокального репертуару, а також майстер-класів провідних педагогів-вокалістів світового мистецького простору;

- цифрові нотні бібліотеки: IMSLP, CPDL та ін., звернення до них відкривало здобувачам доступ до широкого масиву творів різних епох, стилів і жанрів і допомагало їм збагачувати репертуарну ерудицію;

- AI-сервіси для отримання інформації в галузі вокального мистецтва, з методичних питань тощо.

Інструментальне забезпечення вдосконалення вокально-практичних умінь:

- відео-фіксація занять і концертних виступів для відтермінованої оцінки й самооцінки їх фонаційно-технічної та художньо-виконавської якості і порівняльного аналізу динаміки у досягненні вокально-виконавської майстерності;

- додатки для самотренування: Sing Sharp, Vanido, Vocal Pitch Monitor, використання яких полегшує самоконтроль і самооцінку, а також самостійне виправлення якості інтонування, дихання, вирівнювання регістрів тощо;

- інструментарій об'єктивної діагностики й самодіагностика за допомогою застосування програм «Tunable», «Tonal Energy Tuner», які уможливають візуалізацію інтонаційних відхилень і тим самим їх миттєву корекцію й запобігання «вивченню помилок»;

- AI-сервіси навчання: SmartMusic, Yousician, як і модина використовувати як персоналізовані курси, автоматичні способи аналізу виконання і вияву помилок, а також отримання рекомендацій щодо побудови індивідуальної траєкторії.

Дистанційне та змішане навчання:

- платформи й комунікаційні сервіси: Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams, Zoom, Skype, Discord, звернення до можливостей яких дозволяє організувати семінари, консультації, проводити онлайн-конкурси в дистанційному форматі, забезпечує інтерактивний фідбек, а також організацію й перевірку самостійно виконаних завдань (аналіз рекомендованої літератури, систематичність виконання вокально-інструктивних вправ на опрацювання окремих навичок тощо).

Засоби підтримки музично-творчої діяльності:

- оволодіння технікою роботи з нотографічними редакторами (Finale, Sibelius, MuseScore), яка істотно полегшила студентам створення інтонаційних

вправ, акомпанементу до мелодій, транспонування вокальних творів у зручні для них тональності тощо;

–використання безкоштовних програм – iMovi, Clipchamp, CapCut, VN / InShot / KineMaster, Shotcut / OpenShot та інші, які здобувачі обирали для монтажу фрагментів творів – як задля обробки своїх записів для представлення на конкурс, так і для підготовки музичних прикладів, які мають демонструватися учням на уроках музичного мистецтва – відповідно своїм преференціям і можливостям працювати у комп'ютері, телефоні.

Опанування здобувачами цих технологій сприяло зростанню їхньої пізнавальної та творчої активності, стимулювало прояв творчої ініціативи, розширило канали зворотного зв'язку та формувало організованість, відповідальність і алгоритмізовану самоорганізацію часу.

Поєднання вокально-формуванняльної та методично спрямованої діяльності сприяло навчанню студентів усвідомленому переосмисленню й трансформуванню власного досвіду на майбутню професійну діяльність.

Таким чином був реалізований принцип *творчої трансгресії*, дотримання якого спонукає до виходу за межі стандартних методичних рекомендацій та потребує набуття здатності до їх органічного поєднання із традиційними методами формування вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Наприкінці формуванняльного експерименту було здійснено другий діагностичний зріз. Його результати представлено в Додатках. Порівняльні дані подано в Таблиці 11 та у гістограмах на Рис. 3.5. і 3.6. Вони переконливо свідчать про перевагу позитивної динаміки між результатами, отриманими в експериментальній і контрольній групах на констатувальному і прикінцевому етапах діагностування.

Відносно вищого, фахово-результативного рівня ця різниця склала 19,3% (24,1% проти 4,8%); самостійно-рефлексивного, достатнього рівня досягло на 25,3% здобувачів більше (46,0% проти 20,7%); на репродуктивно-

наслідувальному рівні в ЕГ опинилося на 10,1% респондентів менше, чим у першому зразі (23,4% проти 33,5%), а на початково-фрагментарному здобувачів залишилося на 34,5% менше (6,5% проти 41,0%).

Таблиця 3.11.

Рівні сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва з ЕГ і КГ вокально-виконавської майстерності (прикінцевий зріз діагностики)

Рівні	Критерії (в %)				\bar{x} у %
	1	2	3	4	
Експериментальна група					
фахово-результативний	25,0	23,1	27,8	20,4	24,1
самостійно-рефлексивний	50,0	45,4	44,4	44,4	46,0
репродуктивно-наслідувальний	22,2	25,0	22,2	24,1	23,4
початково-фрагментарний	2,8	6,5	5,6	11,1	6,5
Контрольна група					
фахово-результативний	8,6	9,5	14,3	11,4	11,0
самостійно-рефлексивний	26,7	26,7	24,8	22,9	25,2
репродуктивно-наслідувальний	35,2	38,1	31,4	36,2	35,2
початково-фрагментарний	29,5	25,7	29,5	29,5	28,6

У контрольній групі позитивна динаміка також була помітною, натомість значно менш яскравим, чим у здобувачів з ЕГ. Вона склала на вищому, фахово-результативному рівні 5,7% (11,0% проти 5,4%).

На самостійно-рефлексивному, достатньому зросла до 20,6%, тобто на 4,5%; на репродуктивно-наслідувальному рівні динаміка виражалась у 1,4% (35,1% та

33,8%); на найнижчому, початково-фрагментарному рівні ця динаміка виражалась у зростанні від 40,2% до 28,6%, тобто у зростанні на 11,6%.

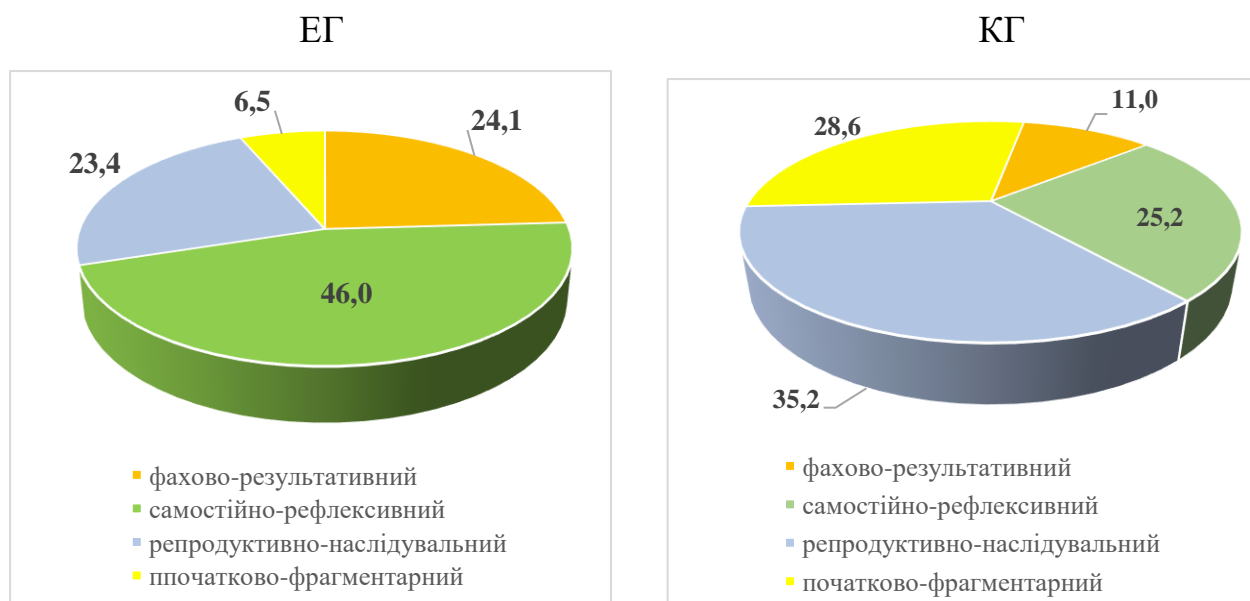


Рис. 3.5.

Порівнянні дані результатів прикінцевого діагностичного зрізу респондентів з ЕГ та КГ



Рис. 3.6. Порівнянні дані результатів констатувального та прикінцевого діагностичних зрізів, отриманих у респондентів з ЕГ і КГ

З метою доведення достовірності отриманих результатів діагностичних зрізів на прикінцевому етапі формувального експерименту і вияву статистичної вартісності в їх розбіжності між показниками у здобувачів експериментальної і контрольної груп було застосовано багатофункціональний критерій φ^* Фішера (кутове перетворення Фішера). Доцільність його застосування зумовлена тим, що, по-перше, в дослідженні брали участь дві групи здобувачів – ЕГ, КГ, по-друге – їх кількість у кожній із груп була більшою, ніж 5 осіб. Це дозволило зіставити й порівняти кількісні дані, отримані в процесі діагностування респондентів експериментальної та контрольної груп і перевірити рівність дисперсій двох вибірок за критерієм розсіювання.

Результати діагностики сформованості вокально-виконавської майстерності в майбутніх учителів музичного мистецтва з ЕГ і КГ, відповідно до розрахунків за критерієм Фішера представлено в таблицях 3.8; 3.9.

Таблиця 3.8

Результати діагностики рівнів сформованості вокально-виконавської майстерності в майбутніх учителів музичного мистецтва з ЕГ і КГ до проведення формувального експерименту (констатувальний зріз)

Групи	Фахово-результативний, самостійно-рефлексивний, репродуктивно-наслідувальний рівні сформованості вокально-виконавської майстерності		Початково-фрагментарний рівень сформованості вокально-виконавської майстерності		Разом
	Кількість респондентів	Частка	Кількість респондентів	Частка	
ЕГ	21	59,1	15	40,9	36
КГ	21	59,8	14	40,2	35

Таблиця 3.9

Результати діагностики рівнів сформованості вокально-виконавської майстерності в майбутніх учителів музичного мистецтва з ЕГ і КГ наприкінці формувального експерименту (прикінцевий зріз)

Групи	Фахово-результативний, самостійно-рефлексивний, репродуктивно-наслідувальний рівні сформованості вокально-виконавської майстерності		Початково-фрагментарний рівень сформованості вокально-виконавської майстерності		Разом
	Кількість респондентів	Частка	Кількість респондентів	Частка	
ЕГ	34	93,7	2	6,3	36
КГ	25	71,4	10	28,6	35

Для доведення достовірності було прийнято дві гіпотези, зокрема:

- гіпотеза H_0 , відповідно якій приймається припущення щодо того, що частка осіб із низьким, початково-фрагментарним рівнем сформованості вокально-виконавської майстерності в майбутніх учителів музичного мистецтва, які брали участь у формувальному експерименті і входили до ЕГ, наприкінці формувального експерименту значно не відрізняється від результатів, продемонстрованих респондентами з КГ;
- друга гіпотеза H_1 ґрунтується на припущенні, згідно з яким навчання здобувачів з ЕГ, які навчалися за експериментальною методикою, дозволило їм досягти більш високого рівня сформованості вокально-виконавської майстерності, що підтверджувалося тим, що частка осіб, яка знаходилася на низькому рівні сформованості досліджуваного феномену наприкінці формувального експерименту буде значно меншою, ніж у КГ.

Розрахунки за критерієм Фішера виконувалися таким чином: спочатку, за таблицею величин кутів ϕ для різних відсоткових часток, було визначено

величини, що відповідали відсотковим часткам у ЕГ і КГ, отриманими в констатувальному діагностичному зрізі за формулами:

$$\varphi_1 = \varphi(40,9\%) = 1,388$$

$$\varphi_2 = \varphi(40,2\%) = 1,374$$

Надалі було підраховано емпіричне значення φ^* за формулою:

$$\varphi_{емт}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ де } n_1 = 36, n_2 = 35,$$

$$\varphi_{емт}^* = (1,388 - 1,374) \cdot \sqrt{\frac{36 \cdot 35}{36 + 35}} = 0,014 \cdot 4,213 = 0,058.$$

У нашому випадку $\varphi_{емт}^* = 0,058$. Отже, $\varphi_{крит}^* > \varphi_{емт}^*$

Отже, це свідчить, що дані, отримані на цьому етапі діагностування, не належать до зони значущості.

Наприкінці формувального експерименту за таблицею величин кутів φ для різних відсоткових часток було визначено величин за даними прикінцевої діагностики, що відповідали відсотковим часткам у кожній групі.

$$\varphi_1 = \varphi(28,6\%) = 1,129$$

$$\varphi_2 = \varphi(6,3\%) = 0,507$$

Надалі було підраховано емпіричне значення φ^* за формулою:

$$\varphi_{емт}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ де } n_1 = 35, n_2 = 36$$

$$\varphi_{емт}^* = (1,129 - 0,507) \cdot \sqrt{\frac{36 \cdot 35}{36 + 35}} = 0,622 \cdot 4,213 = 2,62.$$

Отримані результати були такими: $\varphi_{емт}^* = 2,62$. Отже, $\varphi_{емт}^* > \varphi_{крит}^*$

Здійснені підрахунки дали змогу побудувати «вісь вартісності» (рис. 3.7).

З наведених даних видно, що отриманий результат належить до зони значущості, тобто між даними, отриманими в ЕГ і КГ наприкінці формувального експерименту, існує статистична розбіжність.

Отже, приймається гіпотеза H_1 : частка осіб із початково-фрагментарним рівнем сформованості вокально-виконавської майстерності, в ЕГ наприкінці формувального експерименту значно менша, ніж у КГ.

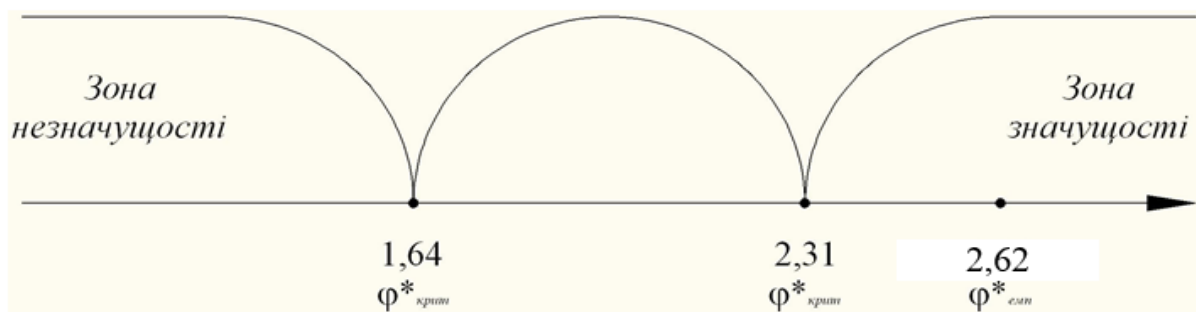


Рис. 3.7. Вісь значень для величин кутів φ .

Таким чином, порівняння діагностичних даних, отриманих у констатувальному та прикінцевому зрізах, а також виявлення динаміки змін, що відбулися у респондентів експериментальної та контрольної груп, дозволили дійти висновку про ефективність запропонованої методики формування вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах інтегративного підходу.

Висновки до третього розділу

Розроблення методики діагностики рівнів містило обґрунтування критеріїв та механізмів оцінювання рівнів сформованості компонентів вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва: інтенційно-мобілізаційного з показниками: міра усвідомлення ролі вокально-виконавської майстерності у діяльності вчителя музики, ступінь мистецько-пізнавальної

активності, міра усвідомлення власної відповідальності за здатність якісно виконувати властиві вчителю музичного мистецтва завдання й функції; гностично-професійного з показниками: міра обізнаності щодо еволюції музичного і вокального мистецтва, міра музично-теоретичної освіченості, міра ерудованості в психолого-педагогічній і вокально-методичній галузі; технологічно-виконавського з показниками: міра фонаційно-технічної досконалості, ступень володіння засобами виконавської виразності, якість сприйняття й аналізу інтерпретаційної версії вокального твору; творчо-продуктивного з показниками: вміння самостійно інтерпретувати й опанувати вокальний репертуар, вміння вдосконалювати вокально-виконавську майстерність на засадах володіння інноваційними методиками і технологіями, вміння екстраполювати набуті навички й вміння в процесі вокально-фахової діяльності (відповідно до завдань, які має вирішувати вчитель у процесі викладання уроків музичного мистецтва).

Узагальнення отриманих даних дозволило встановити чотири рівні сформованості досліджуваного феномену: найвищий — фахово-результативний, достатній – самостійно-рефлексивний, задовільний – репродуктивно-наслідувальний і найнижчий – початково-фрагментарний та виокремити чотири групи респондентів, які відрізнялися за продемонстрованими результатами. Їх аналіз дозволили встановити, що в обох групах переважна частка респондентів перебувала на репродуктивно-наслідувальному та початково-фрагментарному рівнях сформованості вокально-виконавської майстерності.

Відзначено, що найбільш відчутно недоліки проявилися в недостатній умотивованості здобувачів у досягненні високого рівня вокально-виконавської майстерності, невідповідності вимогам майбутньої фахової діяльності знань і вмінь, здатності до самостійної інтерпретації вокального репертуару; значна частка респондентів продемонструвала наявність суттєвих проблем вокально-фонаційного характеру і недостатні знання в галузі методики формування навичок співу.

Китайським здобувачам також не доставало ініціативності у висуванні власних пропозицій інтерпретаційного й методично-творчого характеру, більшості з них був властивий низький рівень музично-теоретичних знань і вміння аналізувати твори, а також здатності самостійно розучувати вокальний репертуар та орієнтуватися у стильовому різноманітті світового вокального мистецтва.

Удосконалення методики формування в майбутніх фахівців вокально-виконавської майстерності відбувалося на засадах обґрунтованих у попередніх розділах наукових підходах і принципах організації вокально-освітнього процесу та реалізації комплексу педагогічних умов, сприятливих для підвищення ефективності вокально-формуального процесу і вирішення завдань дослідження.

Формувальний експеримент здійснювався у три етапи. *На першому, спонукально-комунікативному, етапі* головні завдання полягали у формуванні в здобувачів відповідної настанови на оволодіння майстерністю вокального виконавства, усвідомлення власної ролі в залученні школярів до особисто-ціннісного сприйняття музичних творів на засадах оволодіння всіма формами вокально-виконавської майстерності та здатністю її ефективно застосовувати в процесі викладання уроків музичного мистецтва. З цією метою увага експериментаторів зверталася на створення комфортно-психологічних для творчого спілкування й навчання співу ситуацій, впровадження діалогічно-спонукального характеру педагогічного спілкування й фасилітативну підтримку зусиль респондентів, на організацію освітньо-спонукальних заходів інтерактивного спрямування: диспути, «мозкові штурми», створення двох версій творчого портрету «ідеального вчителя» – з позицій самого студента та уявного учня, включення респондентів у «круглі столи», тематика яких спрямовувалася на розвиток критичного мислення у процесі обговорення відеозаписів співаків, обміну спогадами про власні яскраві музичні враження й пережиті мистецько-гедоністичні емоції; розроблення в малих групах і обговорення презентацій вокально-інформативного й методико-інноваційного змісту.

На другому, *професійно-компетентнісному*, етапі провідні завдання полягали у колективному створенні моделі формування узагальнено-інтеграційних знань і виконавських навичок, обговоренні способів посилення міждисциплінарно-координаційних процесів; майбутні фахівці також алгоритмами формування технічно-виконавських і художньо-виразних навичок задля надання їм автоматизованості і гнучкості під час виконання різностильових творів і навчалися застосовувати інтегровані знання й уміння у процесі самостійної навчальної діяльності.

Третій, творчо-результативний, етап охоплював завдання на формування в здобувачів навичок вербальної та виконавської інтерпретації твору, засвоєння елементів вокальної імпровізації, удосконалення навичок сценічного виконавства за допомогою залучення до тренінгів з імпровізації виразних рухів, «безконтактного» візуального спілкування, розроблення комплексу вокально-формувань вправ на засадах адаптації методик, спрямованих на вивільнення психологічного й м'язового стану: «BAPNE», «SOVT», тілесно-ігрових технік: «Body-Ritmus» і «Body Mapping» та ін.

Крім того, респонденти оволодівали вміннями використовувати інструментарій сучасних ІК-технологій, які розширяли можливості доступу до інформаційно-мистецьких джерел, зокрема – використання мультимедійних платформ, цифрових нотних бібліотек, AI-ресурсу, засобів дистанційного та змішаного навчання, серед яких важлива роль надавалась оволодінню такими платформами й комунікаційними сервісами, як Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams, Zoom, Discord. З метою удосконалення процесу самооцінювання респондентами якості досягнутих результатів і самотренування застосувалися мультимедійні засоби відеофіксації занять, комп'ютерні додатки Sing Sharp, Vanido, Vocal Pitch Monitor, а також діагностичні інструменти: Tunable, Tonal Energy Tuner та AI-сервіси навчання: SmartMusic, Yousician – для вибудовування індивідуальних траєкторій самовдосконалення.

Крім того, здобувачі опановували спеціалізовані технології й програми підтримки музично-творчої діяльності, а саме: нотографічні редактори для створення інтонаційних вправ, акомпанементів і транспонування (Finale, Sibelius, MuseScore); безкоштовні й доступні програми для монтажу навчальних відео: iMovie, Clipchamp та ін., оволодіння якими давало їм змогу готувати відеоматеріали для уроків музичного мистецтва.

Здійснення другого діагностичного зрізу та порівняльний аналіз даних, отриманих у констатувальному і прикінцевому діагностуванні в ЕГ та КГ, засвідчило суттєву перевагу в зростанні динаміки позитивних результатів у студентів, які навчалися за експериментальною методикою.

Отже, отримані результати підтвердили високу ефективність упровадженої експериментальної методики, спрямованої на формування в майбутніх фахівців України й Китаю вокально-виконавської майстерності з врахуванням специфіки її імплементації у процес викладання уроків музичного мистецтва.

Ефективність авторської методики забезпечувалася її науковою обґрунтованістю, зокрема – організацією вокально-експериментального навчання на засадах настановних ідей інтегративного та інших наукових підходів, дотриманням обґрунтованих принципів їх реалізації та створенням сприятливих педагогічних умов і взаємодовнення традиційних та інноваційних методів і технологій удосконалення в здобувачів всіх компонентів вокально-виконавської майстерності та її прояву як цілісного, професійного й особистісно-ціннісного здобутку.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні представлено теоретичне обґрунтування та запропоновано нове розв'язання проблеми формування вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва України й Китаю за інтегративним підходом. Отримані результати засвідчили вирішення поставлених у дослідженні завдань та досягнення його мети що дозволило зробити такі висновки:

1. Систематизовано широкий спектр наукових та методичних праць, у яких досліджувана проблема висвітлюється з позицій філософії, естетики, мистецької педагогіки, психофізіології, соматички, нейропедагогіки, методики викладання вокалу. Розглянуто особливості вокально-виконавської майстерності співака, під якою розуміється досконале володіння засобами вокально-фонаційного й виразного інтонування, поєднаного із глибоким розумінням художньо-стильових особливостей репертуару та здатності його інтерпретувати, втілювати і доносити до слухачів у процесі виконавсько-сценічної діяльності.

Узагальнення отриманих та аналіз завдань, покладених на учителів музичного мистецтва, дозволили визначити сутність їхньої вокально-виконавської майстерності, яка розуміється як особистісно-цілісна властивість, утворена на засадах ціннісного й відповідального ставлення до професійно-соціокультурної місії та інтеграції здобутків вокально-виконавської підготовки, знанієво-когнітивного потенціалу й творчо-методичних умінь в їх спрямуванні на залучення сучасних школярів до духовних цінностей музичного мистецтва.

2. Доведено, що досягнення здобувачами вокально-виконавської майстерності закладає міцний базис успішного виконання фахових завдань, пов'язаних із реалізацією педагогічних потенцій вокального мистецтва, а також створює умови для їхньої професійної самоідентифікації та вокально-творчої самореалізації у процесі викладання уроків музичного мистецтва.

З врахуванням означеного визначено структуру досліджуваного феномену в єдності особистісно-аксіологічного, фахово-когнітивного, фонаційно-інтерпретаційного, креативно-інноваційного компонентів.

3. Обґрунтовано доцільність розбудови методики формування вокально-виконавської майстерності майбутніх бакалаврів України і Китаю на засадах інтегративного (генерального) підходу, а також звернення до настанов комплексу наукових підходів: аксіологічного, соматичного, герменевтичного, технологічного, дослідницького.

Розкрито сутність педагогічних принципів, дотримання яких забезпечує реалізацію концептуальних положень означених наукових підходів, а саме: забезпечення системної координації змісту фахових дисциплін, спрямованої на реалізацію ідей інтегративного підходу; афективної узгодженості; реалізації освітньо-інтерпретаційного завдання як процесу художньо-комунікативної співтворчості; формування особистості майбутнього вчителя як «інтегральної індивідуальності», здатної до професійної самоідентифікації; активізації сенсорного інтелекту; наративно-семіотичної інтерпретації; інтегрованої єдності інтуїції та усвідомленості; мультимодальності; алгоритмізації вокально-формувань дій; системного планування вокально-освітнього процесу на засадах внутрішньопредметної координованості його формувань-змістових векторів; технопоетичної інтеграції; творчої трансгресії; настанови на методично-творче дослідження у виконавстві та викладанні; доцільності впровадження інноваційних технологій у вокально-освітній процес.

4. Визначено педагогічні умови досягнення успіху у вирішенні завдань дослідження, а саме:

– стимулювання в майбутніх учителів музичного мистецтва фахово-відповідального ставлення до опанування вокально-виконавською майстерністю;

- удосконалення організаційно-методичного забезпечення формування в здобувачів здатності до самостійної інтеграції фахових знань і узагальнення досвіду набуття вокально-практичної майстерності;
- спонукання здобувачів до засвоєння інновацій у процесі формуванні вокально-виконавської майстерності та до їх подальшої ефективної імплементації у майбутню фахову діяльність.

5. Перевірка обґрунтованості висунутих припущень здійснювалася в процесі дослідної частини дослідження, яка охоплювала констатувальну діагностику, формувальний експеримент, прикінцевий діагностичний зріз та порівняльний аналіз, узагальнення й інтерпретацію отриманих результатів. Відповідно до структурних компонентів досліджуваного феномену було визначено критерії оцінювання рівнів їх сформованості: інтенційно-мобілізаційний, гностично-професійний, технологічно-виконавський; творчо-продуктивний з відповідними показниками.

Результати констатувального-діагностичного експерименту дозволили виявити 4 якісні рівні сформованості в здобувачів вокально-виконавської майстерності: початково-фрагментарний, репродуктивно-наслідувальний, самостійно-рефлексивний і найвищий – фахово-результативний. Узагальнення отриманих даних дозволило виявити, що переважна частка респондентів перебувала на репродуктивно-наслідувальному та початково-фрагментарному рівнях сформованості вокально-виконавської майстерності.

Формувальний експеримент спрямовувався на перевірку ефективності запропонованої в дослідженні методики, яка здійснювалася за трьома етапами: спонукально-комунікативним, професійно-компетентісним, творчо-результативним.

На першому етапі головні завдання полягали в створенні позитивного психологічного клімату занять, а також у впровадженні інтерактивних методів: засіданнях круглого столу, організації «мозкового штурму» диспутів, спрямованих на критичний аналіз виконавської майстерності співаків різного

рівня майстерності, а також розроблення портрету «ідеального вчителя музичного мистецтва».

На другому етапі провідну роль відігравало впровадження принципу міждисциплінарної координації, метою якої було утворення в здобувачів інтегрованих знань і узагальнених способів фахової діяльності. Удосконаленню підлягали мистецька й музична ерудованість майбутніх фахівців за рахунок звернення до можливостей сучасних інформаційно-мистецьких ресурсів; їх оволодіння гнучкими виконавськими навичками завдяки алгоритмізації формувального процесу й цілеспрямованому переходу від репродуктивно-автоматизованого до варіативно-творчого етапу їх засвоєння; зміцнення навичок самостійної навчальної діяльності, зокрема – вміння аналізувати й самостійно розучувати вокальний репертуар.

Завдання третього етапу полягали у вдосконаленні в здобувачів навичок інтерпретації вокальних творів, здатності до емоційно-вольової саморегуляції й емпатійно-виконавської комунікації, набутті ними навичок вокальної імпровізації й здатності розробляти вокально-методичні матеріали. Суттєва увага надавалась засвоєнню здобувачами інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікативних технологій розвивально-ігрового, соматичного, нейропедагогічного, релаксично-сугестивного характеру, вмінню застосовувати спеціалізовані музично-цифрові програми для удосконалення аналітично-вокального слуху, самовдосконалення вокальних навичок і виконання методично-творчих завдань.

Порівняльний аналіз даних констатувального і прикінцевого діагностичних зрізів засвідчив суттєву позитивну динаміку формування в здобувачів експериментальної групи рівнів сформованості вокально-виконавської майстерності у її спрямуванні на виконання функціональних завдань учителя музичного мистецтва. Узагальнені дані демонструють, що в експериментальній групі відбувся якісний перерозподіл рівнів на користь високих та достатніх показників. Сумарно кількість учасників, які досягли фахово-результативного та

самостійно-рефлексивного рівнів, у ЕГ є на 33,9% більшою, ніж у контрольній групі. Водночас частка респондентів із низькими рівнями (репродуктивно-наслідувальним і початково-фрагментарним) зменшилася на 33,9%.

Верифікація отриманих даних методами математичної статистики за допомогою багатфункціонального критерію Фішера підтвердила ефективність методики формування вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва України і Китаю, розробленої на засадах інтегративного підходу.

Подальше дослідження передбачається присвятити обґрунтуванню особистісно-індивідуалізованої методики формування вокально-виконавської майстерності здобувачів мистецько-педагогічної освіти України й Китаю з врахуванням новітніх наукових здобутків у галузі нейропедагогічних технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Андрущенко, В. (2006). Філософія освіти XXI століття: у пошуках перспективи // Філософія освіти. №1. С. 6–12.
- Андрійчук, Н. (2013). Педагогічні умови вдосконалення виконавської майстерності майбутнього педагога музиканта. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. № 8 (Ч. 1). С. 167–172.
- Антонюк В. (2025). Поетика співу : монографія. Київ : видав. Бихун В. Ю., 116.
- Антонюк, В. Г. (2007). Виконавські форми солоспіву: до питання виховання різнопрофільних співацьких особистостей: Дослідницька праця. Київ, Українська ідея, 24.
- Барановська, І. Г, Мозгальова, Н.Г. (2019). Поліхудожня освіта майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: проблеми і перспективи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. Вип. 26. С. 9–13.
- Барановська І.Г., Барановський Д.М., Якименко Ю.І. (2022). Дистанційне навчання майбутніх учителів музичного мистецтва: виклики сьогодення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14 :Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць*. Київ : *DOI: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/39233>*
- Барицька, О. (2014). Методика формування фахової компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій: автореферат дис. канд. пед. наук. Київ: Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова.
- Башкір, О. І. (2019). Голосова імпровізація як умова успішної педагогічної взаємодії. *Збірник наукових праць I Міжнародної міждисциплінарної науковопрактичної конференції «Голос представників голосомовних професій : актуальні проблеми, досвід та інновації»*. Харків: ХНПУ, С. 21–23.

- Бех, І. Д. (2013). Діалог культур у психолого-педагогічному осмисленні. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання* 1 (2). С. 79–84.
- Біла, Н., Шумський, М. (2015). Вербальна інтерпретація в умовах педагогічної діяльності. *Збірник наукових праць. Ніжин. Психологопедагогічні науки*, №2, 7-13.
- Бодрова, Т.О. (2017). Методична підготовка майбутніх учителів музики в контексті універсальних принципів загальної та мистецької освіти. С. 26–39. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/12976/Bodrova%202017,%20%20Poland.pdf?sequence=1>.
- Бондар, В. І. (2003). Педагогіка проектування освітнього середовища. *Вісник : зб. наук. ст. Київ : НПУ*,. Вип. 5. С. 37–42.
- Бондар, Т. О. (2019). Нейропедагогіка і сучасні методики розвитку критичного і креативного мислення у школі. *Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість, майстерність, професіоналізм: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції. 15 березня 2019 року, м. Кременчук. Кременчук: Методичний кабінет*. С. 299–231.
- Братко, М. В. (2015). Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика. Вип. 1 – 2*. С. 11–18.
- Бриліна, В.Л., Ставинська, Л.М. (2013). Вокальна професійна підготовка вчителя музики: метод. посіб. Вінниця, Нова Книга. 95.
- Бусел, В. Т. (2005). Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ, Ірпень : Перун. 1728.
- Ван, Чень (2016). Формування вокально-виконавського артистизму студентів магістратури у музично-педагогічних ВНЗ України. *Наука і освіта*. вип. XXI. С. 34-38.
- Василенко, Л. М. (2003). Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики : дис.... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 211.

- Ван, Цзяньшу (2013). Формування вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки. Автореф. дис.... канд. пед. наук, спец.: 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» Київ.
- Василевська-Скупа, Л. П., Кравцова, Н. Є., & Швець, І. Б. (2023). Міждисциплінарна інтеграція як важливий чинник професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, 14(29), 50-56. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.06>
- Вей Лінътао, Кьон Н.Г. (2025). Методика вокальної підготовки китайських здобувачів в українських педагогічних університетах: у фокусі національної системи початкової музичної освіти. *Південноукраїнські мистецькі студії*. Вип. 2(9). С. 17-24. DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2025-2.3>
- Вей, Лінътао, Овчаренко, Г. Е., Цзін, Тяньтянь (2025). Музична культура у становленні культурної ідентичності особистості. *Наукові інновації та передові технології, Серія Педагогіка*. № 7(47) 2025. С. 1580-1591. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-7\(47\)](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-7(47)).
- Вей, Лінътао (2025) Удосконалення вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі опанування вокально-інтонаційних вправ і вокалізів. *Перспективи та інновації науки*. №7(53). 245-256. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7\(53\)](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7(53))
- Вей, Лінътао, Пей Юннань (2025). Інтегративний підхід як методологічна основа підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва. «Science and technology: challenges, prospects and innovations» 24-26.04.2025 року Осака, Японія. 283-286 с.
- Вей, Лінътао (2025). Педагогічні умови і досвід формування вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва на

засадах інтегративного підходу. XIII Міжнародна науково-практична конференція «Scientific achievements of contemporary society» 24-26.07.2025 року. Лондон, Великобританія

Вітківська, М. І., Троцук, І. В. (2004). Адаптація іноземних студентів до умов життя. *Вісник РУДН, серія Соціологія*, № 6-7.

Вознюк, О. В., Левківський М. В., Саух П. Ю. (2004). Синергетика освіти / За ред. проф. П. Ю. Сауха. Київ.

Волошин, П. (2022). Вокально-виконавська манера, як творчий чинник сучасного вокального мистецтва. *Věda a perspektivy* № 2(9) 2022. 132-141. [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2022-2\(9\)-132-141](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2022-2(9)-132-141)

Вороновська, О., Чи Сіньюй (2023). Музично-виконавська інтерпретація як засіб формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 3 (144). Одеса. 7 –14. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2023-3-1>

Вороновська, О. (2018). Актуальні аспекти проблеми генезису знаків музичної мови. *Наукові записки ТНПУ імені Володимира Гнатюка. Серія: Мистецтвознавство*, (2), 139-149. <http://nzm.tnpu.edu.ua/article/view/172835>

Гаврілова, Л. (2016). Оновлення методів музичного виховання у професійній підготовці майбутніх учителів музики в контексті інформатизації сучасної мистецької освіти. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*: зб. наук. праць, 4, 15-24.

Го Ічень, Осадча Т. В. (2016). Специфіка вокальної підготовки майбутнього вчителя музики. http://www.rusnauka.com/21_APSN_2016//1_214546.doc.htm

Гао, Мін (2019). Педагогічний потенціал фахового навчання для формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного

- мистецтва. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова*. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти (27). С. 101–105.
- Гао, Юань (2020). Методика розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. Дис.... доктора філософії, Одеса.
- Гладченко, О. Г., Реброва, Г. О. (2021). Компетентність у галузі знання голосових затисків учнів як необхідний елемент підготовки сучасного вчителя музики. *«Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства»*. Матеріали і тези VII міжнародної конференції. (04-05 листопада 2021 р.). Одеса: ПНПУ імені К.Д.Ушинського. С. 39-43.
- Гмиріна, С. В. (2018). Розвиток харизматичних якостей соліста-вокаліста у процесі фахової підготовки. *Музичне мистецтво в освіто логічному дискурсі*. №3, 110–115.
- Голубицька Н.О. (2019). Формування етнопедагогічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі вокально-хорового навчання. Дис... канд. пед. наук за спец.13.00.02 – Теорія та методика музичного навчання. Київ.
- Гончаренко, С.У. (2011). Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне: Волинські обереги, 552 с.
- Горемичкін, А. І. (2014). Основи музичної мови: Підручник-дослідження з методики викладання музично-теоретичних дисциплін в системі музично-педагогічної освіти (для підготовки магістрів). Київ, Либідь.
- Горелік, Л. М. (2006). Вокальний цикл у жанрово-видовій специфіці камерного співу Автореф. дис... канд. мистецтвознавства: 17.00.03 Одеса,16.
- Го, Яньжань (2023). Формування педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу : дис. доктора філос.: 014 Середня освіта (Музичне мистецтво), Одеса, 244.

- Грищенко, І. (2023). Розвиток вокально-виконавської майстерності студентів мистецьких спеціальностей у закладах вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 60, том 1, 2. 264-269.
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-1-39>
- Грінченко, А. М. (2018). Методика формування музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано (Дис.... канд. пед. наук). Сумський державний педагогічний університет імені АС Макаренка.
- Гуральник, Н.П.; Тоцька, Л.; Го, Сяофен (2021). Здоров'язберігаючі технології як засіб удосконалення вокально-фахової підготовки здобувачів освіти у педагогічних університетах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 8 (112). Суми, 289-298.
- Гурба, В. (2014). Вокально-педагогічна робота викладача як фактор становлення майбутніх педагогів-вокалістів. *Педагогічний альманах*. Вип.2. 116-120.
Отримано з: <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/123456789/220.pdf>.
- Гу, Цзін (2018). Методика формування вокального слуху майбутнього вчителя музики України та Китаю. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Демір, Уткан Байкал. (2015). Досвід впровадження міждисциплінарної координації у практику підготовки майбутніх учителів музики. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання (1-2)*, 156-168.
- Денгаова, Ао (2020). Партнерські відносини вчителя музичного мистецтва з батьками крізь призму педагогічної взаємодії. *Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття: зб. матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції*. Мукачєво, 22-23 квітня. С. 75-79
- Дика, О. М. (2011). Анатомо-фізіологічні передумови формування співацького голосу. *Мистецтво та освіта*, №1, 23–26.

- Дін, Сінь; Стоянова Т.В.; Цзінь Лулу (2015). Адаптація іноземних студентів в Україні. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III(26), Issue: 50, www.seanewdim.com. 91-93.
- Дубовий, З. С. (2019). Формування самостійності майбутніх учителів музики у процесі дистанційного навчання: дис.... канд. педагогіки за спец. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Київ, 260.
- Дурманенко, О. (2014). Теоретичний аналіз поняття «педагогічні умови» в контексті моніторингу виховної роботи у вищому навчальному закладі. *Молодь і ринок №7 (90)*, 201, 132-135.
- Дяденко, К. (2014). Розспівування як один із найважливіших етапів вокальної роботи. . *Актуалітети формальної та неформальної освіти : збірник матеріалів наукового практикуму «Теоретико-методичні основи мистецького розвитку особистості в контексті педагогічної інноватики» (29.03.2024 р.-05.04.2024 р.)*. Полтава : Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, С. 201-203. Отримано з : <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/26195>
- Економова Е.К. (2014). Модель професійної підготовки співаків до концертно-камерної діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. Вип. 22. С. 11-18.
- Жигінас, Т. (2019). Глобалізаційні тенденції в освіті. Фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. № 3 (66). 95-105.
- Жишкович, М. (2012). Основи вокально-педагогічних навиків: методичні поради для студентів вокальних факультетів вищих навчальних закладів культури і мистецтв III-IV рівнів акредитації. Львів, 63.
- Захарченко, Г. (2017). Вокально-виконавська майстерність: психофізичні аспекти розвитку співацького голосу. *Культурологічна думка.. №12*. С. 165-170.

- Зязюн, І. А. (2001). *Педагогічна майстерність: Підручник для вищих педагогічних навчальних закладів*. Київ: Вища школа.
- Зязюн, І. А. (2000). Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод, посіб. Київ : МАУП. 312.
- Зязюн, І. А. (2013). Філософія ціннісних відношень. *Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часопис*. № 3(50). Додаток 1. Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. Т. 1. С. 22–26.
- Каралашвілі, Н. О. (2012). Особистісно зорієнтована підготовка студентів мистецьких спеціальностей. *Мистецтво та освіта*, (2), 5–9.
- Кващук, В. Я. (2007). Методичні рекомендації з постановки голосу. Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника Педагогічний інститут, 27.
- Карпенко, А.П. (2016). Формування вокально-виконавської майстерності шляхом подолання недоліків вокалістів-початківців. *Молодий вчений* № 9.1 (36.1). С. 75-78.
- Карпюк, Ю. (2018). Співвідношення потреб, стимулів, мотивів та мотивування у поведінці людини: аксіологічний аспект. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*. вип. 61№ 1 (19). С. 59-66.
- Кашуба, М. С. (2020). Формування професійного ідеалу як чинника розвитку особистості майбутнього вчителя. *Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки*, http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_ppn_2020_183_26.
- Кічук, Н. (2024). Викладач як суб'єкт професійної діяльності: про один із підходів до розвитку індивідуальної освітньої траєкторії студентства. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*, (68), С. 85-89.
- Кліш, І. (2019). Вокальна підготовка майбутніх вчителів музичного мистецтва в навчальному процесі закладів вищої освіти України. *Молодь і ринок* (9 (176)).

- Козій, О. (2017). Питання розвитку вокального слуху як необхідної складової фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* № 16. С. 136-142.
- Козій, О. М. (2020). Творчі проєкти як засіб формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Матеріали III Міжн. наук.-практ. конф. Естетичні засади розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін*. С. 176-180.
- Количева, Т. В. (2004). Наукове і художнє пізнання: їх специфіка і взаємодія: дис... канд. філос. Наук. Харківський національний ун-т ім. В.Н.Каразіна.
- Косінська, Н. Л. (2021). Методика формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки, Дис. ... доктора філософії: Науки про освіту (Освітні, педагогічні науки). Київ.
- Костюков, В. В. (2017). Методика формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики на заняттях з постановки голосу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02. Київ. 21.
- Котляревська, О. І. (1996). Активний потенціал музичного твору: культурологічний аспект інтерпретування. Дис... канд. мистецтвозн. Київ.
- Кремень, В. (2013). Педагогічна синергетика: понятійно-категоріальний синтез. *Філософія освіти: Теорія і практика управління соціальними системами*. Вип. 3. С. 3-19.
- Кудіна, О. В. (2010). Формування творчої особистості майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки. *Педагогічні науки*, (62), 89–94.
- Кузьмічова, В. А. (2017). Методичні рекомендації до курсу «Постановка голосу» (для бакалаврів денної та заочної форми навчання вищих педагогічних навчальних закладів). Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 35.
- Кулдиркаєва, О. В. (2013). Основи вокальної методики : навч.-метод. посіб. для студ. спец. «Музичне мистецтво». Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 158.

- Кьон, Н. Г.; Мельниченко, В.Г. (2019). Формування в майбутніх учителів музичного мистецтва навичок аранжування пісенних мелодій. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, Вип. 1–2 (13–14). 269 – 276.
- Кьон, НГ, Мажара, ТВ (2007). Функції сольфеджіо у формуванні навичок самостійного музикування студентів музично-педагогічного навчального закладу. *Науковий вісник ПДПУ ім. КД Ушинського*.
- Лабунець, В. М. (2014). Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інноваційної діяльності. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Вип. 26(2). С. 106-112.
- Лай, Сяоцань. (2016). Методичні вектори вокальної підготовки студентів. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. Вип. 2 (8).
- Левицька, І., & Олійник, Т. (2025). Музично-виконавська підготовка бакалаврів-інструменталістів: теоретичні та практичні орієнтири. *Південноукраїнські мистецькі студії, 1*, 20-25.
- Лі, Ліцюань. (2018). Сутність і зміст поняття «методологічна компетентність вчителя музичного мистецтва». *Науковий вісник Льотної академії. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: ЛА НАУ*, 2018. Вип. 4. 131–138.
- Ліпін, М. (2019). Творчість та креативність: способи людського існування. *Вісник Київського національного торговельно економічного університету*. № 1. С. 79-91. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vknteu_2019_1_9.
- Лі, Чжаофен (2015). Формування пізнавального інтересу до українського пісенного фольклору в майбутніх учителів музики Китаю. Дис ... канд. пед. наук. Київ, НПУ ім. М. Драгоманова.
- Лі, Юе (2018). Методика формування художньо-сміслових уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано. Автореф. Дисертація ... канд. Пед. Н. за спеціальністю 13.00.02. Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка. Суми.

- Лоцман, Р. О. (2015). Особливості вокальної підготовки майбутніх вчителів музики в різних співацьких манерах. *Збірник наукових праць звітно-наукової конференції викладачів університету за 2012 рік*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. С. 69-71.
- Лоцман, Р. (2013). Вокальні техніки: від бароко до авангарду. *Вісник Харківського університету мистецтв*, 4, 25–32.
- Ло, Чао (2018). *Методика вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва засобами технології персоніфікації* (Дис.... канд. пед. наук). Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.
- Лоу, Яньхуа (2018). Підготовка іноземних магістрантів до аутентично-стильового виконання вокальних творів інокультурного походження. *Наукові записки. Психолого-педагогічні науки*, 1, 127–133.
- Лю, Вей (2024). Самореалізація творчої особистості в мистецтві танцю. Матеріали і тези X Міжнародної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства». Т.1. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, С.301-302.
- Лю, Веньцун (2016). *Формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики на основі традицій Китаю та України*. Дисертації на здобуття наукового ступеня канд.пед.наук. Київ, НПУ ім. М.Драгоманова.
- Лю, Цзя (2015). Педагогічні новації вокальної підготовки студентів магістратури у вищих педагогічних закладах України. *Педагогічні науки: теорія. Історія. Інноваційні технології*: Науковий журнал №8 (52), Суми, 146–153.
- Люш, Д.В. (2011). Розвиток і охорона співацького голосу. 3-тє вид., перевид. Київ: Ранок, 138.

- Ляшенко, О. (2014). Методи інтерпретації музичних творів як засіб мистецького навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки. Сер. : Педагогічні науки*. Київ, № 133(1), 154-160.
- Малахов, В.А. (2008). *Право бути собою*. Київ, 336.
- Малашевська І. А. (2005). *Методика музично-теоретичної підготовки майбутніх учителів музики на історико-стильовій основі*. 13.00.02 – теорія і методика навчання музики і музичного виховання. Дис. .. канд.пед.наук. Київ, 2005.
- Малишева, Т.П. (2002). *Співак і мова / культура співу мовою оригіналу: теорія та практика : уч. посібник*. Харків: Штрих, 160.
- Мамикіна, О. (2019). Сутність і компонентна структура виконавської майстерності майбутніх учителів музики в процесі навчання естрадного співу. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя Психолого-педагогічні науки №1*. С. 21-27. DOI 10.31654/2663-4902-2019-PP-1-21-27
- Маруфенко, О. В. (2014). Критеріальний підхід у дослідженні ефективності вокальної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва. *Науковий часопис. НПУ ім. М.П. Драгоманова*. Серія 14, Теорія і методика мистецької освіти, Київ. 84-88.
- Мартинюк А. К. (2020). Педагогічна парадигма вокальної школи професора Олени Муравйової. *Теоретична і дидактична філологія: зб. наук. праць*. Серія: Педагогіка. Вип. 31. С.30-39. Doi: 10.314.70/ 2309-15-17-2020-2-30-39
- Масол, Л. (2020). Інтегративні технології формування предметних компетентностей учнів початкових класів у процесі навчання інтегрованого курсу «мистецтво». *Мистецтво і освіта*, Вип. 4. №2(96). С. 2 -9.
- Матвєєва, О. В. (2006). Сценічне хвилювання як детермінанта вокально-виконавської надійності майбутніх учителів музики. *Наука і сучасність: зб. наук. праць Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Київ,,: НПУ імені М.П.Драгоманова, Том 55, 64-71.

- Мельниченко, А. А. (2005). Креатосфера як альтернатива масової культури. *Матеріали науково-практичної конференції*. Київ, ІВЦ “Видавництво “Екмо”, 180-183.
- Мельниченко, В., Кьон Н. (2019). Формування в майбутніх учителів музичного мистецтва навичок аранжування пісенних мелодій. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. Вип. 1–2 (13–14). С. 267-269.
- Менабені, А. Г. (1976). Самостійна робота студента при навчанні сольному співу. *Питання вокальної педагогіки*. Вип. 5. Київ, Музика, 247-261.
- Мен, Ян (2018). Педагогічні умови підготовки китайських студентів магістратури до вокально-викладацької діяльності на засадах соціокультурної адаптації. *Актуальні питання мистецької освіти*. Вип. 2 (12). Суми, 150-167.
- Мен, Ян; Шафарчук, Т. (2017). Проблеми вокально-технічного розвитку майбутніх вчителів музики та шляхи їх подолання. (2019). *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, Вип. 1. Ніжин, 178–184.
- Миршавка, І.П. (2017). Самопроекування особистості майбутнього вчителя. Збірник наукових праць *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. Вип. 7. С. 166-171. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/akrprzo_2017_7_28
- Міщанчук, В. М. (2015). Методика використання сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики. Автореф. дис... канд. пед. наук. Київ, 20.
- Можайкіна, Н. С. (2003). Методика викладання вокалу у вузі : програма та методичні рекомендації для студентів магістратури. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 48.
- Мозгальова, Н. Г. (2012). Інтеграційний і тезаурусний підходи як методологічні орієнтири дослідження інструментально-виконавської підготовки вчителів музики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні*

методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми, (30), 414-419. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2012_30_84

Москаленко, В. Г. (2008). Аналіз у ракурсі музичної інтерпретації. *Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського : науковий журнал*. № 1. К.іів, НМАУ ім. П. І. Чайковського, 106-111.

Музична освіта: філософський, мистецтвознавчий та педагогічний наголоси: монографія / За ред. Н. А. Овчаренко, Я. В. Шрамка

Недосекіна, А. Г. (2014). Естетичні емоції як предмет формування особистості музиканта (методологічний аспект). *Освіта в галузі мистецтва*, 2 (3), 57-63.

Ніколаї, Г. Ю. (2013). Методологічні пошуки у сфері мистецької освіти. *Мистецтво та освіта*, (2), 5–10.

Ніколаї, Г. Ю. (2008). Музично-педагогічна освіта як феномен ХХ століття. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, (5), 103–109.

Новосадова, С. А. (2013). Музично-теоретична підготовка у формуванні творчої самостійності майбутнього вчителя музики. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Сер. : Психолого-педагогічні науки*. Вип. № 1. С. 199-202.

Овчаренко, Н. А. (2016). Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. (Дис.... д-ра пед. наук). Кривий Ріг.

Оганезова-Григоренко, О. В., Хуа Цивей. (2024). Образно-смісловий контент інтерпретації: герменевтичний підхід. *Південноукраїнські мистецькі студії*. Випуск 4 (7). Одеса : Видавничий дім «Гельветика». С. 88 -93.

Олексюк, О. (2018). Стратегічні орієнтири розвитку мистецької освіти в міждисциплінарному дискурсі. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*, №3, 4–8.

- Олексюк, О., Теряєва, Л., Теряєв, В. (2023). Особливості організації освітнього процесу в умовах дистанційного навчання. *Освітологічний дискурс*, 1 (40). С. 40-58.
- Олексюк, О.М. (2010). Музична педагогіка: навчальний посібник. Київ: КНУКіМ, 188.
- Опарик, Л.М. (2007). Комунікативний аспект музично-виконавського висловлювання: автореф. дис.... канд. мистецтвознавства: 17.00.03. Львів, 20.
- Орлова, Л. (2015). Створення сприятливого освітнього середовища у вищому навчальному закладі *Витоки педагогічної майстерності*. Випуск 16. С. 231-237.
- Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості : [монографія] (2014). Р. О. Семенова, О. Л. Музика, Д. К. Корольов та ін.; [за ред. Р. О. Семенової]. К.-Кіровоград : Імекс-ЛТД, 228.
- Осадча, Т. В. (2019). Педагогічні умови формування виконавських умінь у процесі вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Кропивницький*, Вип. 176, 105–110.
- Отич, О. М. (2013). Педагогічні умови як фактор реалізації закономірностей педагогічного процесу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, (5), 44–50.
- Павленко, Т.П. (2008). Аспекти фізіології та медицини у постановці голосу. Вінниця: Нова книга, 56.
- Падалка, Г. М. (2000). Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ, Освіта України, 274.
- Падалка, Г. М. (2009). Принципи навчання мистецтва: курсова лекція. *Мистецтво та освіта*, (4), 7–13.

- Падалка, Г. М. (2004). Пріоритетні напрямки розвитку сучасної мистецької освіти. *Теорія і методика мистецької освіти*: зб. наук. пр. нац. пед. ун-т імені М. Драгоманова, Київ. Вип. 1 (6), 15-20.
- Панасенко, Т. Г. (2001). Формування музично-аналітичних умінь студентів (на матеріалі курсу «Сольфеджіо») 13.00.02 теорія і методика навчання музики і муз виховання Дис. ... канд. пед. наук. Київ, Київський національний університет культури і мистецтв, 194.
- Пен, Юй. (2021). Типологія творчих умінь майбутніх учителів музики та педагогічні умови їх ефективного формування. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 2 (131). Одеса, 174-178.
- Петрикова, О. П. (2017). Навчальний вокальний репертуар як засіб формування фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки, Випуск 155. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка*, 306.
- Пляченко, Т. М. 2009. Методика викладання вокалу: навч.-метод. посібник для студентів музичних факультетів (спеціальність «Музична педагогіка і виховання»). Кіровоград: КДПУ, 80.
- Пляченко, Т. М. (2005). Методика викладання вокалу: навч.-метод. Посібник для студентів музичних факультетів. Кіровоград, КДПУ.
- Побережна, Г. І. Щериця Т. В. (2004). Загальна теорія музики: Підручник. Київ: Вища школа. 303.
- Потапчук, Т., Сметана, О., Онищук, Н. Формування вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва України та Китаю в контексті інтегрованого підходу. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Випуск 219. С. 70-75. DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-219-70-75 0002-1345-3178*
- Проворова, Є. М. (2017). Міжпредметна інтеграція в методичній підготовці майбутнього вчителя музики на засадах практико-орієнтованого підходу.

- Слов'янськ : ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет. 235-245.
- Прядко, О.М. (2010). Розвиток співацького голосу: навч. посібник. Кам'янець-Подільський:ФОП Сисин О.В., 128.
- Психологія (2005). Навчальний посібник. Винославська, О. В., Бреусенко-Кузнєцов, О. А. Зливков, В. Л., Апішева, А. Ш., Васильєва. О. С., Київ. ІНКОС.
- Реброва, О. (2012). Методологія та методи дослідження мистецької педагогіки.
- Реброва, О. Є., Реброва, Г. О. (2018). Феноменологія міждисциплінарності та умови її застосування в підготовці майбутніх учителів художніх та гуманітарних спеціальностей. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : педагогіка. №3. С. 49-56.*
- Ростовський, О. Я. (2011). Теорія і методика музичної освіти. Навчально-методичний посібник. Тернопіль: Навчальна книга Богдан. 640.
- Рудницька, О. П. (2001). Світоглядна функція мистецтва. *Мистецтво та освіта, №3, 115.*
- Самойленко, О.І. (2020). Психологія мистецтва: сучасні музикознавчі проєкції : монографія. Одеса : Видавничий дім «Гельветика». 236.
- Саннікова, А. О. (2009). Особливості переживання сценічних ба'єрів. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. *Серія 12. Психологічні науки.* Київ, НПУ імені М. П. Драгоманова. Част. II, № 26 (50), 144–147.
- Сидоров, Д. (2024). Загальне та відмінності у дефініціях «творчість» та «креативність» Нові технології навчання, No 98, 198 <https://doi.org/10.52256/2710-3560.98.2024.98.24>
- Сисоєва, С. О. (2002). Педагогічні технології: визначення, структура, проблеми впровадження. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика, (4), 69-79.* https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1618/1/S_Sysoyeva_NPO_4_GI.pdf

- Синиця, Л. М. (2012). Слухання музики у структурі сучасного уроку музичного мистецтва. *Мистецтво в школі*. Вип. №4 (40).
- Семенов, И. Н.; Токар Н. Ф. (1997). Динаміка мотивації в процесі педагогічної підготовки. *Педагогіка і психологія*, № 4, 151.
- Сін, Чжефу (2017). Модель педагогічної підтримки іноземних студентів у процесі адаптації до навчання в університетах України. *Science and Education Issue* 6, 39-42.
- Словник синонімів української мови. (2013) (ред. О. Вусик).
- Соболева, О. Формування вокально-виконавських якостей на заняттях вокалу. Режим доступу: <http://www.ksada.org/pdf/t2015-01-09-soboleva.pdf>
- Стасько, Г. Є Шуляр, О. Д. Сливоцький, М. Ю., Стефанюк, М. П. (2010). Голос людини та вокальна робота з ним: Монографія. Івано-Франківськ: Видавництво Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника. 336.
- Стахевич, О. (2012). Основи вокальної педагогіки: навчальний посібник для студентів диригентсько-хорових факультетів музичних і педагогічних вузів. 3 вид, допов. Суми, 91.
- Стахевич, О. Г. (2014). З історії вокально-виконавських стилів та вокальної педагогіки : посібник. Вінниця: Нова Книга, 173.
- Степанова, Л. В (2018). Методика формування художньо-герменевтичної компетентності магістрів музичного мистецтва та хореографії. Автореф. ...канд. пед. наук. Суми : РВВ СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Степанова, Л. (2018). Вербальна інтерпретація як педагогічна навичка. *Педагогічна творчість і мистецтво*, 19, 42–47.
- Стрихар, О. І. (2014). Освітні технології реалізації інтегрованого підходу у процесі навчання музичному мистецтву, *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 1, 152-161.
- Сун, Яньін (2018). Музична освіта в китайській народній республіці в другій половині ХХ ст. Львів.

- Супрун, В. О. (2008). Музично-словесний твір як процес смислоутворення. автореф. дис... канд. мистецтвознавства. Харк. держ. ун-т мистец. ім. І.П.Котляревського, 19.
- Сухомлинський, В. (1976 – 1977). Вибрані твори: в 5 т. // голова ред. кол. О. Г. Дзеверін. Київ : Радянська школа.
- Сухомлинська, О. В. (2021). Аксиологія сучасної освіти: гуманітарний вимір. Харків: Видавництво ХНПУ.
- Сюй, Ченьці, Кьон, Наталя (2024). Ефективні шляхи реформування викладання музики у вузах в епоху нових медіа. *Нове бачення освіти й досліджень. Межі освіти*. 134. (Кит.).
- Ся, Цзін. (2019). Методика розвитку співацького голосу студентів педагогічних університетів засобами візуального моделювання. Автореф. дис... на здобуття канд. наук. Київ, Київ.
- Тан, Сай, Тверезовська, Н., Філіппова, Л. (2009). Сутність та зміст поняття «педагогічні умови». *Нова педагогічна думка*. №3, 90-92.
- Тарчинська, Ю. Г. (2008). Інтеграційний підхід до стилевого навчання інструменталіста. *Мистецтвознавчі записки*, 32. <https://surl.li/ihvlxx>
- Теплова, О. Ю. (2005). Формування готовності до творчої самореалізації майбутнього вчителя. Автореф. дис.... канд. пед. наук: Київ. 20.
- Тельчарова-Куренкова, Р.А. (2015). До нової філософії музичної освіти: від утилітаризму до феноменальності. *Художня освіта і наука* № 2. С. 43-51.
- Ткач, М. (2023). Ціннісні орієнтації як базовий конструкт формування професійного світорозуміння майбутнього вчителя музичного мистецтва збірник наукових праць. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. Вип. 2(28).
- Ткаченко, Т. В. (2010). Теоретико-методичні основи формування вокально-звукової культури майбутнього вчителя музики у процесі професійної підготовки: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04; Київ, 43.

- Ткаченко, М.О. (2015). Формування артистичної техніки майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. Дис... кандидата пед. наук зі спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Харків.
- Ткаченко, Л. Креативність і творчість: сучасний контент (2014). *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 138-144. Вилучено з chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://pi.iod.gov.ua/images/pdf/2014_1/21.pdf
- Толстова, Н. М. (2015). Компетентність вчителя музики та готовність студентів до самовдосконалення у класі постановки голосу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти, 18 (23), 23–127.
- Тоцька, Л. О. 2010. Методичні засади удосконалення вокальної підготовки майбутніх учителів музики : Автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 Київ, 22.
- Травкіна, Н. (2025). Формування сценічної майстерності вокаліста. Синтез мистецтв як відображення змін соціокультурного простору сьогодення : зб. матеріалів II Всеукр. наук.-прак. конф. здобувачів вищої освіти і молодих учених, 23-24 квіт. 2025 р. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 102.
- Тун, Лінге (2023). Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів за антропологічним підходом. Дис. ... д-ра філософії. Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса, 238.
- Турянський, П. (2012). Слово – основа виразності у вокальному виконавстві. *Молодь і ринок №1 (84)*, 103-105.
- Тушева, В. (2016). Культурологічний підхід як теоретико-методологічна основа стратегії формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів музики. *Вісник Житомирського державного університету імені*

Івана Франка. Педагогічні науки, (4), 155-161.
<https://eprints.zu.edu.ua/23524/1/33.pdf>

- У, Сюань (2020). Партисипативна технологія у вокальній підготовці іноземних студентів як засіб соціокультурної адаптації. Дис....д-ра філософії; Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса.
- У, Іфан (2012). Методика підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю до роботи в умовах полікультурного середовища. Автореф. дис. ... канд. пед. Наук. Київ, 21.
- Усова Г.А. (2024). Специфіка вокально-фахової підготовки китайських здобувачів – майбутніх бакалаврів музичного мистецтва. *Актуальні проблеми мистецької педагогіки. Південноукраїнські мистецькі студії.* № 2. С. 85-90. DOI: <https://doi.org/10.24195/artstudies.2024-2.15>
- Усова, Г., Тан, Сай (2023). Сучасні тенденції у вдосконаленні системи вокальної освіти китайських співаків. *Актуальні питання гуманітарних наук.* Вип. 63, том 2, Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 287-294.
- Федорчук, В.В. (1999). Внутрішньодіалогова рефлексія як засіб формування творчої особистості майбутнього вчителя музики. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики.* Вип.3. Київ, НПУ. С. 80 – 85.
- Фоломеєва, Н. А. (2025). Співацька підготовка автора-виконавця сучасної популярної музики. Навчальний посібник. Суми : ФОП Цьома С. П. 122.
- Хмелевська, І.(2021). Методика формування інтегральної компетентності майбутніх викладачів музичного мистецтва та хореографії. Дис.... канд. пед. наук, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми.
- Хуан Юйсі (2023). Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до культурної трансмісії засобами пісенного фольклору. Дис... д-ра філософії. Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса.

- Хриков, Є.М. (2011). Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Шлях освіти: Науково-методичний журнал*. Вип. №1, 11–15.
- Цзі, Чжидань (2023). Формування транскультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у системі неперервної освіти. Дис.... д-ра філософ. університет Драгоманова, Київ.
- Цзюнь, Ма (2011) Формування вокального слуху майбутнього вчителя музики : Автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.0; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 20.
- Цуй, Шилін (2023). Досвід формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах міждисциплінарної координації. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, No2 (126), 409-420. DOI 10.24139/2312-5993/2023.02/409-420
- Чжан, Яньфен (2012). Методика вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в університетах України і Китаю. (Автореф. дис.... канд. пед. наук): Київ. 20.
- Чжу, Юньжуй (2021). Формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу засобами інноваційних технологій. Дис. ... д-ра філос. за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.
- Чжу, Цянь (2018). До питання про підвищення ефективності методики формування співацьких навичок в учнів молодших класів. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, Вип. 2 (12), Суми 254-260.
- Чорна, О.М. (2019). Вплив екстраверсії-інтроверсії на розвиток фантазії у молодших школярів. *The scientific heritag*. № 33, Vol 3. Budapest, Hungary. P. 50-54.
- Черній В.В., Одайник С.І.,Тітова О.Р. (2024). Удосконалення вокально-виконавської майстерності в навчальному процесі: навчальний посібник

для здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Музичне мистецтво». Житомир, 166.

- Чорножук, Ю.Г. (2003). Індивідуально-психологічні особливості соціального інтелекту осіб з різною емоційною диспозицією. *Вісник Одеського національного університету*. Т. 7. вип. 3, с. 147-151.
- Шакірі, М. (2013). Основні засади формування сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі. *Наукові праці МАУП*, вип. 2(37). С.145–150.
- Шевченко, О. (2019). Методичне забезпечення формування вокально-виконавського досвіду майбутнього музиканта-педагога. *Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: теорія і практика»*. Кам'янець-Подільський, Вип. 27 (2-2019). С. 273-278.
- Шип, С. В. (2023). Теорія художніх стилів. Суми: ФОП Цьома СП.
- Шип, С. В. (2023). Музична герменевтика: Семіотичні засади герменевтики мистецтва. Суми: ФОП Цьома С.П. Отримано з <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/17261>
- Шип С., Чень Цзицзянь (2018). Педагогічні стратегії формування здатності вчителя музичного мистецтва до системно-цілісного уявлення про музичний твір *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 7 (81).
- Шуляр, О. (2017). Методичні поради з питань організації самостійної роботи студентів з постановки голосу (На допомогу вокалістам - початківцям спеціальності «Музична педагогіка та виховання», «Академічний та естрадний спів», «Диригування»). Інституту мистецтв Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. 84.
- Щериця, Т. В. (2005). Музично-теоретична підготовка вчителів музики / URL: hghltd.yandex.net/yandbtm
- Юй, Пен (2020). Типологія творчих умінь майбутніх учителів музики та педагогічні умови їх ефективного формування. *Науковий вісник*

Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, № 2 (131). С. 174-178.

Юй, Хенюань (2019). Особливості формування вокально-виконавської майстерності китайських співаків у Китаї та в українських закладах вищої освіти. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14, Теорія і методика мистецької освіти*, вип. 27. 168-174.

Юй Хенюань (2022). Формування вокально-виконавської майстерності китайських студентів в умовах інтернаціоналізації освітнього простору. Дис. ... д-ра філософії за спец. 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.

Юйань, Шаоцян (2022). Методологічні підходи підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової діяльності на засадах здоров'язберігаючих технологій. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 47, том 4, Дрогобич, 288-294.

Юник, Д. (2011). Теорія та методика формування виконавської надійності музикантів-інструменталістів : Автореф. дис. ... док. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання». Київ, 40.

Юцевич, Ю.Є. (1998). Теорія і методика розвитку співацького голосу: Навч.-метод. посібник для викладачів і студентів мистецьких навчальних закладів, учителів шкіл різного типу. Ін-т змісту і методу навчання. Київ, 159.

Яковенко В.Г. (2025). Методичні засади вокально-виконавської компетенції майбутніх співаків на основі інноваційного підходу. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 79. Том 2. Видавничий дім «Гельветика». 184 -188.

Яковлева, С. Д. (2022). Соціально-психологічний клімат групи та його вплив на суб'єктивне благополуччя студентської молоді. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Вип. 1. С.77-83.

- Яловський, П. М. (2023). Музично-теоретична підготовка у професійному становленні майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (209), 350-354. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-209-350-354>
- Ян, Пенфей, & Кьон, Н. Г. (2024). Сутність поняття «вокальна культура» та художньо-педагогічний потенціал європейського вокального мистецтва у її формуванні в здобувачів освітнього рівня «бакалавр». *Південноукраїнські мистецькі студії*, 3(6), 82-88. <https://doi.org/10.24195/artstudies.2024-3.12>
- Ян, Пенфей, Тан, Сай (2023). Методологічні і методико-практичні засади формування вокально-інтерпретаційної майстерності майбутніх фахівців музичного мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, вип. № 3 (127). Суми, 121-135.
- Ян, Сяохан (2018). Досвід формування в майбутніх викладачів вокалу пропедевтичної компетентності. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 2 (12), 268-271.
- Ян, Сяохан (2019). Пропедевтика типових помилок у професійній діяльності майбутніх викладачів вокалу. *Наукові записки: психолого-педагогічні науки*, 1, 123-128.
- Ян, Ханьжи. (2025). *Формування художньо-полілогічних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва в ансамблевому музикуванні*. Дис... д-ра філософ.). ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». <https://uacademic.info/ua/document/0825U000651>
- Ян, Ян (2023) Підготовка майбутніх вчителів у закладах вищої освіти Китайської народної республіки. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 58. Том 2. С. 32-36 DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/58.2.6>

- Яо, Ямін (2017). Вокально-педагогічна освіта Китаю та її значення для самоорганізації навчального простору китайських студентів. *Педагогічні науки*, 1 (87).
- Anderson, M. (2009). *When singing becomes knowing: Developing self-knowledge through vocal pedagogy* (Doctoral dissertation, Queen's University). <https://surli.cc/oitatg>
- Aristotle, B. (2019). *The poetics*. BookRix. <https://www.gutenberg.org/files/1974/1974-h/1974-h.htm>
- Bannister, R. (1992). Difficult but sensitive: participant observation research in music education. *British Journal of Music Education*, 9(2), 131-141. <https://doi.org/10.1017/s0265051700008901>
- Barthes, R. (1977). *Image-music-text* (Vol. 6135). Macmillan. https://monoskop.org/images/0/0a/Barthes_Roland_Image-Music-Text.pdf
- Bernstein N. (1996). *Die Entwicklung Der Bewegungsfertigkeiten*. Leipzig: Institut Für Angewandte Trainingswissenschaft.
- Boichenko, M., Nikolai, H., Linenko, A., Koehn, N. (2020). Interdisciplinary coordination in historical-theoretical and music-performing training of future musical art teachers. *Journal of History Culture Art Research*, 9(1), 225-235.
- Buchanan, H. (2014). Body Mapping: Enhancing Voice Performance Through Somatic Pedagogy. In: Harrison, S., O'Bryan, J. (eds) *Teaching Singing in the 21st Century. Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education*, vol 14. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8851-9_10
- Bull, A. (2024). Challenging classical music's genre conventions: findings from a project on youth voice in instrumental education. *Journal of the Royal Musical Association*, 149(1), 23-49. <https://doi.org/10.1017/rma.2024.13>
- Chamberlain, R., McManus, I., Brunswick, N., Rankin, Q., Riley, H., & Kanai, R. (2014). Drawing on the right side of the brain: a voxel-based morphometry analysis of

- observational drawing. *Neuroimage*, 96, 167-173.
<https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2014.03.062>
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *The Systems Model of Creativity: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Dordrecht: Springer.
- Dahlhaus, C. (1973). Das “Verstehen” von Musik und die Sprache der musikalischen Analyse. Musik und Verstehen. *Aufsätze zur semiotischen Theorie, Ästhetik und Soziologie der musikalischen Rezeption*. Köln, s. 37.
- Damasio AR. (1996). The somatic marker hypothesis and the possible functions of the prefrontal cortex. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*. 351 (1346): 1413–1420.
[doi:10.1098/rstb.1996.0125](https://doi.org/10.1098/rstb.1996.0125)
- De Haan, J. (2006). How emergence arises. *Ecological complexity*, 3(4), 293-301.
<https://doi.org/10.1016/j.ecocom.2007.02.003>
- De Villiers, A. C. (2021). (Re)organizing the music curriculum as multicultural music education. *International Journal of Music Education*, 39(4), 383-393.
<https://doi.org/10.1177/0255761420986219> (Original work published 2021)
- Denzin, N. K. (2018). Performance, hermeneutics, interpretation. *The SAGE handbook of qualitative data collection*, 200-216. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5018779#page=229>
- Dilthey, W., & Jameson, F. (1972). The rise of hermeneutics. *New literary history*, 3(2), 229-244. <http://www.jstor.org/stable/468313?origin=JSTOR-pdf>
- Estil, J. (1994). *Estill Voice Training: Level One & Two Workbook*. Estill Voice International.
- Eysenck HJ. (1967). *The Biological Basis of Personality*. Springfield, Il: Thomas;
- Forster, M. (2022). Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher. In E.N. Zalta (ed.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/sum2022/entries/schleiermacher/>.
- Foster, S. (2010). *Choreographing empathy: Kinesthesia in performance*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203840702>

- Franken, R. (1996). Human motivation. Publication date: 1998. Topics: Motivation (Psychology), Motivatie. Publisher: Pacific Grove
- Gadamer, H. G. (2013). *Truth and method*. A&C Black. <https://surl.li/uydsjt>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Gilman, M. (2014). *Body and voice: Somatic re-education*. Plural Publishing. [Google books](https://books.google.com).
- Goleman D. (2017). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. London: A&C Black;
- Goodall, E. (2021). *Facilitating interoceptive awareness as a self-management and self-regulation tool to increase engagement in learning and education (Doctoral dissertation)*, University of Southern Queensland. [https://doi.org/ 10.26192/F91Y-SX08](https://doi.org/10.26192/F91Y-SX08)
- Govekar, L., & Treviño-Rodríguez R. (2007). Integrity: a systems theory classification. *Journal of Management History*, 13(1), 74-93. <https://doi.org/10.1108/17511340710715188>
- Hanna, T. (1986). What is somatics. *Somatics: Magazine-journal of the bodily arts and sciences*, 5(4), 4-8. <https://feldenkraisinstitute.com.au/wp-content/uploads/08/What-Is-Somatics-Thomas-Hanna.pdf>
- Hartley, L. (2004). *Somatic psychology: Body, mind and meaning*. Chichester, England: John Wiley & Sons. <https://surl.lt/kgejmk>
- Hatten, R. S. (2021). A Speculative Hermeneutics for Music Analysis and Interpretation. *The Musical Quarterly*, 104(1-2), 12-32. <https://doi.org/10.1093/musqtl/gdab006>
- Helga de la Motte-Haber (Hg.) (2010). *Musikpsychologie: Ein Handbuch*. Laaber-Verlag.
- Homone Alexandra-Ioana (2020). Musical Education aspects in the contemporary school based on the *Theory of Multiple Intelligence*. *Bulletin of the Transilvania*

University of Braşov Series VIII: Performing Arts • Vol. 13(62) Special Issue.
<https://doi.org/10.31926/but.pa.2020.13.62.3.10>

- Husson R. (1962). *Physiologie de la phonation*. Publisher, Masson, 590.
- Houser, J. (2025). *Somatics for Singers: An Introductory Course on Embodiment Practices and Philosophies* (Doctoral dissertation), The University of Wisconsin-Madison. <https://asset.library.wisc.edu/1711.dl/2XJKAYBMBHLA8P/R/file-60ba7.pdf>
- Juslin, P. N. (2016). Emotional reactions to music. *The Oxford handbook of music psychology*, 197-213. <https://surl.li/dwadar>
- Kimmel, M., Hristova, D., & Kussmaul, K. (2018). Sources of embodied creativity: interactivity and ideation in contact improvisation. *Behavioral Sciences*, 8(6), 52. <https://doi.org/10.3390/bs8060052>
- Kirliauskienė, R. (2014). Importance of intuition in music education. *Pedagogika*, 115(3), 208-220. <https://doi.org/10.15823/p.2014.038>
- Langer, E. J. (2016). *The power of mindful learning*. Reading, MA: Da Capo Press.
- Lã, F., & Fiuza, M. B. (2022). Real-time visual feedback in singing pedagogy: Current trends and future directions. *Applied Sciences*, 12(21), 10781. <https://doi.org/10.3390/app122110781>
- Lehmann, L. (1902). *How to Sing* (R. Aldrich, Trans.). New York: Macmillan.
- Leonido, L., Pereira, A., Mendes, L., Rodrigues, J., & Morgado, E. (2023). Art education: two decades of creation, evaluation and application of an interdisciplinary method of artistic literacy. *Education Sciences*, 13(6), 589. <https://doi.org/10.3390/educsci13060589>
- Linklater, K. (2006). *Freeing the Natural Voice: Imagery and Art in the Practice of Voice and Language* (Revised ed.). Theatre Communications Group.
- Miller, R. (1986). *The Structure of Singing: System and Art in Vocal Technique*. New York: Schirmer Books.
- LoVetri, J. (2014). *Somatic Voicework™: The LoVetri Method*. Contemporary Commercial Music Institute.

- Lubert, V. J., Nordin-Bates, S. M., & Ginsborg, J. (2025). Psychological Coaching for Performing Artists: Perceptions of and Reflections on Finding Ways to Manage Performance Anxiety. *Empirical Studies of the Arts*, 43(1), 721-743. <https://doi.org/10.1177/02762374241262990>
- Mahony, S. E., Juncos, D. G., & Winter, D. (2022). Acceptance and commitment coaching for music performance anxiety: Piloting a 6-week group course with undergraduate dance and musical theatre students. *Frontiers in Psychology*, 13, 830230. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.830230>
- Mateos-Moreno, D. (2024). Towards a new understanding of the score-performance dilemmas: A holistic hermeneutic of musical interpretation. In *Colloquia, Academic Journal of Culture and Thought* (Vol. 11, pp. 157-181). <https://doi.org/10.31207/colloquia.v11i.168>
- Miller R. (1986). *The Structure of Singing: System and Art in Vocal Technique*. Belmont, CA: Schirmer;
- Moreno Jj. (1980). Musical Psychodrama: a New Direction in Music Therapy. *Music Therapy* 1(1):17–28.
- Mozgalova, N., Novosadova, A., Novosadov, Y., Seleznev, S., & Kshivak, Y. (2024). Modeling the process of forming the skills and pedagogical analysis of musical works of future music teachers. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 217-227. <https://doi.org/10.17770/sie2024vol1.7831>
- Nikolai, H., Lynenko, A., Koehn, N., & Boichenko, M. (2020). Interdisciplinary Coordination in Historical-Theoretical and Music-Performing Training of Future Musical Art Teachers. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(1), 225-235.
- Osborne, M. S., Greene, D. J., & Immel, D. T. (2014). Managing performance anxiety and improving mental skills in conservatoire students through performance psychology training: a pilot study. *Psychology of Well-being*, 4(1), 18. <https://doi.org/10.1186/s13612-014-0018-3>

- Ovcharenko, N., Matveieva, O., Chebotarenko, O., & Koehn, N. (2019). Methodological Readiness of Musical Art Master's Degree Students: A Theoretical Research. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(4), 166-176.
- Paparo, S. (2021). Singing with awareness: A phenomenology of singers' experience with the Feldenkrais Method. *Research Studies in Music Education*, 44(3), 541-553. <https://doi.org/10.1177/1321103X211020642>
- Pishghadam, R., Faribi, M., Kolahi Ahari, M., Shadloo, F., Gholami, M. J., & Shayesteh, S. (2022). Intelligence, emotional intelligence, and emo-sensory intelligence: Which one is a better predictor of university students' academic success?. *Frontiers in Psychology*, 13, 995988. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.995988>
- Programme for International Student Assessment. Отримано з: <https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html>.
- Ray, C., Trudeau, M., & McCoy, S. (2018). Effects of respiratory muscle strength training in classically trained singers. *Journal of Voice*, 32(5), 644. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2017.08.005>
- Rübsamen-Waigmann, H. (2011). *Resonanzpädagogik: Mit Stimme und Körper lernen*. Beltz.
- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. *Psychology, the study of a science*. New York : McGraw-Hill, Vol. 3: Formulations of the person and the social context. P. 184–256.
- Romagnoli, E. (2023). The Hermeneutics of Performance and the Performance of Hermeneutics: Music as a Paradigm for Gadamer's Conception of Art. In *Gadamer, Music, and Philosophical Hermeneutics* (pp. 257-272). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-41570-8_16
- Ronyak, J., Binder, B., Tunbridge, L., Heisler Jr, W., Thurman, K., & Dunsby, J. (2014). Studying the lied: hermeneutic traditions and the challenge of

- performance. *Journal of the American Musicological Society*, 67(2), 543-582.
<https://doi.org/10.1525/jams.2014.67.2.543>
<https://www.jstor.org/stable/10.1525/jams.2014.67.2.543>
- Sadolin, C. (2000). *Complete Vocal Technique*. CVI Publishing.
- Schleiermacher, F. (2012). *Hermeneutik und Kritik, Kritische Gesamtausgabe (KGA)*, hg. von H.Kimmerle, AHAW.PH 2, Heidelberg
- Samaniego, M., Usca, N., Salguero, J., & Quevedo, W. (2024). Creative thinking in art and design education: A systematic review. *Education Sciences*, 14(2), 192.
<https://doi.org/10.3390/educsci14020192>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shusterman, R. (1999). Somaesthetics: A disciplinary proposal. *The journal of aesthetics and art criticism*, 57(3), 299-313. <https://doi.org/10.2307/432196>
- Skinner, B.F. (1968). *1 The Technology of Teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Szczepek Reed, B. (2021). Singing and the body: body-focused and concept-focused vocal instruction. *Linguistics Vanguard*, 7(s4), 20200071.
<https://doi.org/10.1515/lingvan-2020-0071>
- Tuckwell, J. (2017). Productive and Creative Poiesis and the Work of Art. *Transcultural Studies*, 13(2), 99-118. <https://doi.org/10.1163/23751606-01302001>
- Viardot Pauline (1880). *An Hour of Study: Exercices pour voix de femme*. Pfti
- Wang, S. (2024). Embodied Cognition in the Suzuki Method of Actor Training: Body effects on mood and perception. In *Proceedings of the 2024 6th International Conference on Literature, Art and Human Development (ICLAHD 2024)* (Vol. 885, p. 24). Springer Nature. <https://surl.lt/cichxw>
- Whittemore, R., Chao, A., Jang, M., Mingos, K. E., & Park, C. (2014). Methods for knowledge synthesis: an overview. *Heart & Lung*, 43(5), 453-461.
<https://doi.org/10.1016/j.hrtlng.2014.05.014>

- Williamon, A. (2004). A guide to enhancing musical performance. *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance*, 3-18. <https://bit.ly/4IBX2iK>
- Yang Jingzhou. (2023). Research on music education: integrating synaesthesia theory and colour psychology. *HTS Theologiese Studies / Theological Studies*, 79(4). <https://doi.org/10.4102/hts.v79i4.8848>
- Yihong, F. (2002). From holistic worldview to holistic education: Cross-boundary journeys of educators toward integrative learning and integral being (Doctoral dissertation), University of Massachusetts Amherst. <https://core.ac.uk/download/pdf/84287997.pdf>
- Zelenin, V. (2024). Coaching approaches in the practice of music performance. *Multidisciplinary Reviews*, 7, 2024spe046. <https://doi.org/10.31893/multirev.2024spe046>
- Usova, H. A., Wei, Lintao (2024). Individual and age properties of beginning singers And their influence on the process of vocal skills'. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Випуск 7. Видавництво «Код». Formation. 144 – 151.
- Yu, Henqyuan, Koehn, Natalya (2021). Internationalisation for mobility and home (IfMH). *Ad Alta Journal of Interdisciplinary Research*, 11(2), 127–131. URL. DOI (& full text) | .pdf:www.doi.org/10.33543/1102.
- [宋]陈旸. 乐书. 四库全书·经部·乐类. 卷一百六十一,文澜阁电子版. (Шень Сян, 2008. Мистецтво викладання вокальної музики [М]. Шанхай: Шанхайське музичне видавництво, 2000.)
- 宁伟杰.利用人体解剖学知识、太极拳训练强化歌唱呼吸教学的研究[D].音乐创作, 2012. (Нін Вейцзе (2012). Використання знань анатомії людини і заняття тайцзі-цюань для вдосконалення співу та навчання дихання [D]. *Музичне творення*. Інструктор: Хоу Веньцзе, 270.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета

на вияв міри усвідомлення ролі вокально-виконавської майстерності у діяльності вчителя музичного мистецтва

I. Наскільки важливою, на Вашу думку, є вокально-виконавська майстерність як складова професійної компетентності вчителя музики?

- a) не суттєво
 - b) частково важливо
 - c) важливо
 - d) дуже важливо
2. Чи вважаєте Ви, що рівень Ваших вокально-виконавських навичок впливає на якість навчання учнів співу?
- a) так, значною мірою
 - b) так, але незначно
 - c) скоріше ні
 - d) ні
3. Як часто потрібно демонструвати учням зразкове виконання пісень, які вони вивчають?
- a) майже на кожному уроці
 - b) кілька разів на місяць
 - c) рідко
 - d) майже ніколи
4. Як Ви оцінюєте власний рівень вокально-виконавської підготовки?
- a) високий
 - b) достатній
 - c) середній
 - d) низький
5. Чи відчуваєте Ви потребу у вдосконаленні власних вокальних умінь?
- a) так, постійно
 - b) інколи
 - c) рідко
 - d) ні

6. Відзначте, які форми роботи Ви вважаєте ефективними для підвищення вокально-виконавської майстерності вчителя? (всі- 4 бали, три з них - 3 бали, 2 види- 2 бали, 1 – 1 бал)
- a) індивідуальні уроки з вокалу
 - b) участь у майстер-класах
 - c) робота у хорі / ансамблі
 - d) самостійні тренування
7. Наскільки учні, на Вашу думку, орієнтуються на приклад учителя у вокальному виконанні?
- a) повністю орієнтуються
 - b) частково
 - c) мало
 - d) не орієнтуються
8. Чи відчуваєте Ви впевненість під час публічного виконання вокальних творів (на концертах, заходах, відкритих уроках)?
- a) так, завжди
 - b) переважно так
 - c) іноді відчуваю невпевненість
 - d) часто відчуваю труднощі
9. Як часто вчитель має виконувати вокальний репертуар на уроках музичного мистецтва?
- a) завжди, відповідно тематиці заняття
 - b) іноді, але має самостійно підготувати твір до виконання
 - c) рідко, якщо твір був ним вивчений впродовж занять вокалом
 - d) ніколи
10. Чи вважаєте Ви, що вокально-виконавська діяльність учителя сприяє формуванню позитивного емоційного клімату на уроці?
- a) так
 - b) частково
 - c) скоріше ні
 - d) ні
11. У яких видах діяльності доцільно застосовувати вокально-виконавські навички?
- a) уроки музичного мистецтва
 - b) позакласні вокальні гуртки
 - c) концерти, фестивалі
 - d) не знаю
12. Як, на Вашу думку, вокально-виконавська майстерність впливає на авторитет учителя музики серед учнів?

- a) підвищує авторитет
- b) впливає частково
- c) майже не впливає
- d) не впливає

13. Чи вважаєте Ви, що сучасний учитель музики повинен бути не лише педагогом, а й виконавцем?

- a) так
- b) скоріше так
- c) скоріше ні
- d) ні

14. Чи відчуваєте Ви впевненість під час публічного виконання вокальних творів (на концертах, заходах, відкритих уроках)?

- a) так, завжди
- b) переважно так
- c) іноді відчуваю невпевненість
- d) часто відчуваю труднощі

15. Які знання з наведених нижче допомагають вчителю вирішувати вокально-фахові завдання? (підкресліть потрібне).

- a) знання з історії музичного мистецтва,
- b) з музично-теоретичних дисциплін;
- c) педагогіки й методики роботи зі школярами;
- d) з аналізу й інтерпретації вокальних творів

Відповіді оцінюються таким чином: всі важливі - 4 бали, три з них - 3 бали, 2 види- 2 бали, 1 – 1 бал.

Шкала оцінювання: Максимум – 60 балів.

1. Високий рівень – 51–60 балів
2. Достатній рівень – 41–50 балів
3. Середній рівень – 26–40 балів
4. Низький рівень – 0–25 балів

?

Додаток Б

Запитання, які слугували орієнтиром під час опитування-інтерв'ю на вияв міри усвідомлення ролі вокально-виконавської майстерності у фаховій діяльності

1. *Що спонукає вас навчатися вокальному мистецтву?*

- любов до класичного вокального мистецтва
- задоволення від співочого процесу
- усвідомлення того, що володіння співом допомагає у викладанні уроків музичного мистецтва
- бажання досягти визнання своєї вокально-виконавської майстерності
- прагнення переживати яскраві художньо-емоційні стани
- наполегливі поради батьків і друзів
- це єдине, в чому мені, сподіваюся, вдасться досягти успіху
- інше (що саме?)

2. *Які навички і вміння, на Ваш погляд, Вам знадобляться більше всього для досягнення успіху в шкільній практиці?*

- виконавсько-інструментальні,
- вокальні,
- диригентські,
- педагогічні
- інше ...

3. *Що дозволяє вчителю відчувати натхнення й впевненість у своїй успішності?*

- майстерне володіння музичними навичками
- міцні знання та їх постійне збагачення
- вміння знайти порозуміння із школярами
- прояв уваги до учнів як до особистостей із своїми індивідуальними рисами
- здатність передати свою любов і розуміння музичного мистецтва школярам
- інше...

Додаток В

Картка самооцінки на вияв ступеня мистецько-пізнавальної активності

1. Оцініть за 4-бальною шкалою, наскільки ви цікавитесь різними видами мистецтва (1 – зовсім не цікавлюся, зрізка цікавлюся, цікаво, але моя активність залежить від життєвої ситуації, 4 – захоплююся, охоче вдосконалюю свої знання):

Вид мистецтва	1	2	3	4
Вокальне мистецтво (академічне)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Вокальне мистецтво (естрадне/джазове)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Хорове мистецтво	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Література і поезія	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Інструментальна музика	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Театр / акторська гра	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Хореографічне мистецтво	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Образотворче мистецтво	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Цифрове / мультимедійне мистецтво	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Інший вид (зазначте, який саме) _____				

2. Які мистецькі стилі Вам найбільш до вподоби?
3. Вкажіть імена улюблених композиторів (до 5 прізвищ)
4. Вкажіть імена поетів, творчість яких найбільш до вподоби (до 5 прізвищ)
5. Назвіть архітектурні стилі, які Вам найбільш до вподоби
6. У яких жанрах найбільш виразно проявляється взаємозв'язок музики та танцю?
7. Хто з художників-пейзажистів Вам найбільш близький за стилем та світосприйняттям (до 3 прізвищ)?
8. Чи допомагає, на Вашу думку, володіння пластикою руху (хореографічними елементами) вокалісту на сцені?
9. Які види мистецтва поєднувались у творчості М. К. Чюрльоніса?
10. Які з народних танців (українських чи світових) Вам найбільш знайомі та близькі?
11. Які образи природи та їх відтворення в музичних образах (море, гори, ліс, міський пейзаж тощо) Вам найбільш близькі й чому?
12. Наведіть Ваші улюблені вокальні твори (до 10 приладів)?
13. Чи виникають у Вам мистецькі асоціації під час роботи над сценічним виконанням вокального твору?

Додаток Г

АНКЕТА

для вияву міри усвідомлення власної відповідальності за здатність якісно виконувати властиві вчителю музичного мистецтва завдання й функції

Загальні відомості

- Вік: _____
- Освітній рівень
- Педагогічний досвід (якщо є): _____ (___ років)
-

№	Питання	Варіанти відповідей
1	Наскільки, на вашу думку, важлива роль учителя у формуванні ставлення учнів до вокального мистецтва?	<input type="checkbox"/> Визначальна <input type="checkbox"/> Значна <input type="checkbox"/> Помірна <input type="checkbox"/> Незначна <input type="checkbox"/> Важко відповісти
2	Як ви оцінюєте власну готовність впливати на естетичні смаки та художні уподобання школярів?	<input type="checkbox"/> Повністю готовий(а) <input type="checkbox"/> Переважно готовий(а) <input type="checkbox"/> Частково <input type="checkbox"/> Потребую допомоги/досвіду <input type="checkbox"/> Не готовий(а)
3	Чи вважаєте ви себе відповідальним(ою) за рівень сформованості у школярів інтересу до вокального мистецтва?	<input type="checkbox"/> Так <input type="checkbox"/> Ні <input type="checkbox"/> Частково <input type="checkbox"/> Не можу визначити <input type="checkbox"/> Важко відповісти
4	Чи вважаєте ви себе відповідальним(ою) за розвиток художнього смаку учнів?	<input type="checkbox"/> Так <input type="checkbox"/> Ні <input type="checkbox"/> Частково <input type="checkbox"/> Не можу визначити <input type="checkbox"/> Важко відповісти
5	Чи вважаєте ви себе відповідальним(ою) за створення позитивної атмосфери на уроці?	<input type="checkbox"/> Так <input type="checkbox"/> Ні <input type="checkbox"/> Частково <input type="checkbox"/> Не можу визначити <input type="checkbox"/> Важко відповісти
6	Чи вважаєте ви себе відповідальним(ою) за формування ціннісного ставлення до класичної та народної вокальної спадщини?	<input type="checkbox"/> Так <input type="checkbox"/> Ні <input type="checkbox"/> Частково <input type="checkbox"/> Не можу визначити <input type="checkbox"/> Важко відповісти
7	Чи вважаєте ви себе відповідальним(ою) за пошук індивідуальних шляхів виховного впливу?	<input type="checkbox"/> Так <input type="checkbox"/> Ні <input type="checkbox"/> Частково <input type="checkbox"/> Не можу визначити <input type="checkbox"/> Важко відповісти

8	Наскільки важливим для вас є особистий приклад учителя (музичні смаки, культура поведінки, стиль спілкування) у вихованні школярів?	<input type="checkbox"/> Надзвичайно важливий <input type="checkbox"/> Важливий <input type="checkbox"/> Має певне значення <input type="checkbox"/> Мало значущий <input type="checkbox"/> Важко відповісти
9	Як ви оцінюєте власну здатність до емпатії, співпереживання у процесі вокального виховання?	<input type="checkbox"/> Висока <input type="checkbox"/> Достатня <input type="checkbox"/> Задовільна <input type="checkbox"/> Низька <input type="checkbox"/> Важко відповісти
10	Які форми роботи, на вашу думку, найбільше впливають на формування художньо-ціннісного ставлення школярів до вокального мистецтва?	<input type="checkbox"/> Колективний спів <input type="checkbox"/> Індивідуальні заняття <input type="checkbox"/> Перегляд та обговорення концертів <input type="checkbox"/> Інтегровані уроки <input type="checkbox"/> Інше (вкажіть)
11	Яку відповідальність ви готові взяти на себе як педагог-вокаліст?	(відкрите запитання)
12	Які труднощі ви передбачаєте у процесі формування художньо-ціннісного ставлення школярів до вокального мистецтва?	(відкрите запитання)
13	Які педагогічні якості, на вашу думку, є найважливішими для успішного виховання учнів засобами вокального мистецтва?	<input type="checkbox"/> Емпатійність <input type="checkbox"/> Вимогливість <input type="checkbox"/> Креативність <input type="checkbox"/> Послідовність <input type="checkbox"/> Вміння надихати
14	Наскільки ви готові вдосконалювати власний педагогічний досвід задля ефективнішого виховання школярів?	<input type="checkbox"/> Повністю готовий(а) <input type="checkbox"/> Скоріше готовий(а), ніж ні <input type="checkbox"/> Частково готовий(а) <input type="checkbox"/> Не вважаю це необхідним <input type="checkbox"/> Важко відповісти
15	Які змістові елементи вокального мистецтва, на вашу думку, є найважливішими для виховання художньо-ціннісного ставлення в учнів? (оберіть не більше 3)	<input type="checkbox"/> Виразність і емоційність виконання <input type="checkbox"/> Якість вокальної техніки <input type="checkbox"/> Зміст поетичного тексту <input type="checkbox"/> Історико-культурний контекст твору <input type="checkbox"/> Особистість виконавця / інтерпретатора <input type="checkbox"/> Актуальність тематики пісні для дитини
16	Що для вас означає "відповідальність педагога" у викладанні вокального мистецтва?	<input type="checkbox"/> Усвідомлення впливу на свідомість учня <input type="checkbox"/> Обов'язок досягти художнього результату <input type="checkbox"/> Етична поведінка перед дітьми <input type="checkbox"/> Інше: _____
17	Чи вважаєте ви, що особистий приклад викладача (манера співу, емоційна подача, поведінка) впливає на художнє сприйняття учнів?	<input type="checkbox"/> Так, безпосередньо <input type="checkbox"/> Частково <input type="checkbox"/> Ні <input type="checkbox"/> Важко сказати
18	У чому полягає виховне завдання вчителя музики	<input type="checkbox"/> Зацікавлення учнів вокальним мистецтвом <input type="checkbox"/> Формування музичного смаку

		<input type="checkbox"/> Пояснення цінності класичного вокалу <input type="checkbox"/> Прищеплення поваги до вокальної спадщини
19	Які змістові елементи вокального мистецтва, на вашу думку, є найважливішими для виховання художньо-ціннісного ставлення в учнів? (оберіть не більше 3)	<input type="checkbox"/> Виразність і емоційність виконання <input type="checkbox"/> Якість вокальної техніки <input type="checkbox"/> Зміст поетичного тексту <input type="checkbox"/> Історико-культурний контекст твору <input type="checkbox"/> Особистість виконавця / інтерпретатора <input type="checkbox"/> Актуальність тематики пісні для учня
20	Що для вас означає "відповідальність педагога" у викладанні вокального мистецтва?	<input type="checkbox"/> Усвідомлення впливу на свідомість учня <input type="checkbox"/> Зобов'язання дотримуватись методики <input type="checkbox"/> Обов'язок досягти художнього результату <input type="checkbox"/> Етична поведінка перед дітьми <input type="checkbox"/> Інше:

Додаток Д

Завдання з тестування задля визначення міри обізнаності в галузі еволюції музичного і вокального мистецтва

1. Який з наведених напрямів найбільше орієнтований на інтелектуально-сміслову інтерпретацію музики?
 - Неоромантизм
 - Постмодернізм
 - Неокласицизм
 - Бароко
2. Хто з наведених композиторів є засновником жанру опери?
 - Й. С. Бах
 - К. Монтеверді
 - В. А. Моцарт
 - Р. Вагнер
3. Який термін означає використання мовних інтонацій у вокальному виконанні для досягнення виразності?
 - Мелізматика
 - Декламаційність
 - Віртуозність
 - Секвенція
4. В якій з перелічених опер Дж. Верді головна партія належить сопрано?
 - «Набукко»
 - «Аїда»
 - «Ріголетто»
 - «Отелло»
5. Який композитор започаткував реформу опери, орієнтовану на драматичну єдність тексту та музики?
 - Ж. Бізе
 - К. В. Глюк
 - Дж. Россіні
 - Дж. Пуччіні
6. Як називається головний номер герої/їні в опері (часто кульмінаційний)?
 - Речитатив
 - Каватина
 - Аріозо
 - Арія
7. Хто написав трактат «Іспанський співочий майстер» (1620), один із перших посібників із вокалу?
 - Дж. Царліно
 - Дж. Каччіні
 - П. Тозі
 - Ф. Арауахо
8. У якому творі Г. Ф. Генделя звучить знаменита арія Клеопатри «Piangerò la sorte mia»?
 - «Юлій Цезар»
 - «Рінальдо»
 - «Альціна»
 - «Оттон»

9. Яка вокальна школа вважається основою для сучасної академічної техніки?
- Італійська
 - Французька
 - Німецька
 - Російська
10. Який із наведених жанрів є камерно-вокальним?
- Арія
 - Романс
 - Опера
 - Мюзикл
11. Який композитор створив цикл «Прекрасна мельничиха»?
- Ф. Шуберт
 - Р. Шуман
 - Й. Брамс
 - Г. Малер
12. Що означає термін *a cappella*?
- Спів без інструментального супроводу
 - Спів у супроводі клавесина
 - Арія з оркестром
 - Камерний ансамбль
13. Хто з наведених композиторів є представником німецької романтичної опери?
- Дж. Верді
 - В. А. Моцарт
 - Р. Вагнер
 - К. Монтеверді
14. Як називається сольний вокальний твір у супроводі фортепіано, характерний для романтизму?
- Мадригал
 - Солоспів (Lied, романс)
 - Арія
 - Ораторія
15. Що означає термін *recitativo secco*?
- Арія без оркестру
 - Речитатив із мінімальним акомпанементом
 - Хоровий спів
 - Вокаліза без слів
16. Яка вокальна техніка передбачає плавний перехід від одного звука до іншого без чіткого артикуляційного відриву?
- Белканто
 - Легато
 - Портаменто
 - Стакато
17. Який композитор започаткував жанр «німецької пісні» (Lied)?
- Ф. Шуберт
 - Й. Брамс
 - Р. Шуман
 - Р. Штраус
18. Який із наведених жанрів є камерно-вокальним?
- Арія
 - Романс

- Опера
- Мюзикл

19. Який композитор створив цикл «Прекрасна мельничиха»?

- Ф. Шуберт
- Р. Шуман
- Й. Брамс
- Г. Малер

20. Установіть відповідність між жанром та прикладом:

ЖАНР	ПРИКЛАД
А. Ораторія	1. «Карміна Бурана» (К. Орф)
В. Камерний романс	2. «Німецька меса Ре мажор» (Ф. Шуберт)
С. Кантата	3. «Пристагі за Матфеєм» (Й.С. Бах)
Д. Вокальний цикл	4. «Прекрасна мельничка» (Шуберт)

Додаток Є

Тест

на вияв ступеня музично-теоретичної освіченості

1. До програмних творів належить:

- а) тільки вокальна музика, тому що в ній поєднуються поетичний текст і музика;
- б) інструментальні твори, яким автор або слухачі додали назву;
- в) музичні твори, в яких специфічними засобами (назва, епіграф, малюнок) автор стимулює асоціативне уявлення слухача з метою більш повного й точного сприйняття художньо-образного змісту твору.

2. Специфіка музичного мистецтва полягає у тому, що:

- а) музичне мистецтво реалізується у часі та потребує обов'язкової участі виконавців;
- б) музичний звук, на відміну від природних звуків, являє собою спеціально організований рух звуків;
- в) воно відтворює почуття людей у спеціальним чином організованому звуковому русі.

5. Романс – це жанр, в якому:

- а) відбиваються особисті переживання композитора й виконавця;
- б) музика написана на професійний поетичний текст;
- в) відбиваються особисті, ліричні почуття автора, виконавця й слухача.

6. Художньо-образна виразність творів досягається:

- а) завдяки цілісному впливу всіх складових музичної мови та засобів виконавської виразності;
- б) завдяки яскравому вираженню емоційного стану виконавцем;
- в) за рахунок технічної досконалості виконання.

8. Мелодія це:

- а) важливий засіб виразності;
- б) втілення художніх уявлень композитора;

в) частка музичного твору.

9. Романтизм у музиці зв'язаний:

- а) із створенням пісень на романтичні тексти;
- б) із вираженням ліричних почуттів людини;
- в) з відтворенням внутрішнього світу особистості.

10. Речитатив використовується, переважно,

- а) в творах пісенного жанру;
- б) в творах оперного жанру;
- в) у мюзиклах.

11. Гама – це:

- а) правильне чергування ступенів ладу;
- б) послідовний рух по ступенях ладу;
- в) висхідний та низхідний поступовий рух по звуках ладу;
- г) висхідний та низхідний поступовий рух по звуках ладу від тоніки до тоніки.

12. Синкопа – це:

- а) зміщення акценту з сильної долі на слабку;
- б) акцентування метрично слабкої долі різними засобами;
- в) припадання довгої ноти на метрично слабку долю;
- г) різність метричного та ритмового акцентів.

13. Музичний ритм – це:

- а) чергування різних довгот;
- б) послідовність звуків різної довготи;
- в) організована послідовність звуків різної довготи; розмаїття звуків різної довготи.

14. Різниця між розмірами $6/4$ і $3/2$:

- а) не існує, бо кількість четвертей у такті однакова;
- б) полягає у більш рухливому та спокійному темпах;
- в) полягає в кількості долей у такті та довготі кожної долі;

г) вказує на різні опорні долі у його виконанні тощо.

15. Діатонічними називають інтервали,

- а) які є не більше октави;
- б) утворені ступенями натурального ладу;
- в) утворені ступенями гармонічного й мелодичного ладів;
- г) всі, крім тритонів.

16. Музичний час вимірюється:

- а) за допомогою диригування;
- б) на основі спостереження за пульсом;
- в) на основі рівномірного руху долей метру.

17. Усталеними називають звуки:

- а) які входять до складу тонічного тризвуку.
- б) які не потребують розв'язання;
- в) на яких зупиняється мелодія.

18. Мелодією називають:

- а) послідовність звуків, які можна заспівати;
- б) організовану послідовність звуків, які передають музичну думку;
- в) верхній голос у багатоголосному творі;

19. Метром в музиці називають:

- а) послідовність сильних і слабких долей;
- б) періодична послідовність сильних і слабких долей;
- в) чергування сильних і слабких метричних долей і т.д.

20. Вміння чисто сольфеджувати залежить від:

- а) правильного звукоутворення;
- б) розвиненої музичної пам'яті та правильного звукоутворення;
- в) від того, як часто людина співає.

Вірні відповіді на всі запитання оцінювались у 4 бали, наявність 3-4 помилок – у 3 бали, до 3-9-х помилок – у 2 бали, більше 9-х – у 1 бал.

Додаток Ж

ПРИКЛАДИ ДЛЯ СОЛЬФЕДЖУВАННЯ

Приклад №1. Українська народна пісня «Тихо над річкою»

ТИХО НАД РІЧКОЮ

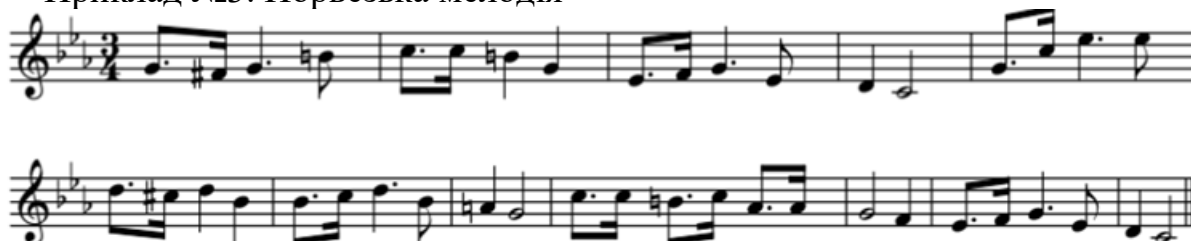
Укр. нар. пісня



Приклад №2. Іспанська народна пісня «Час спати»



Приклад №3. Норвезька мелодія

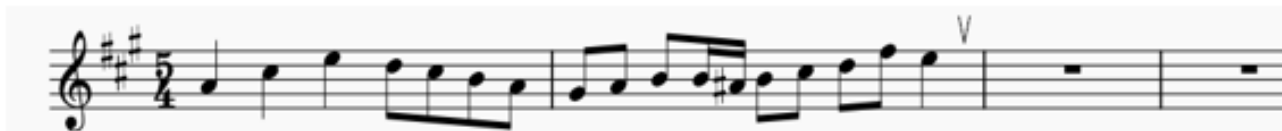
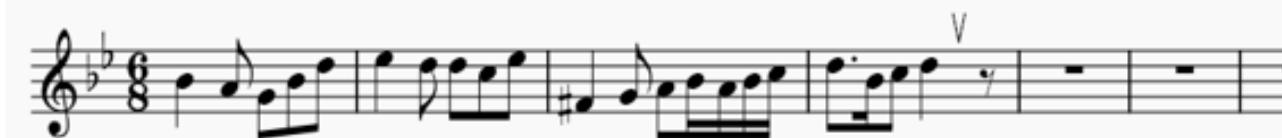
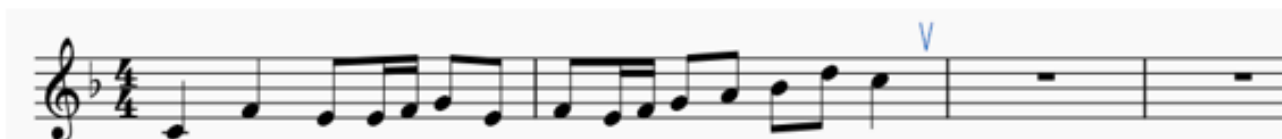
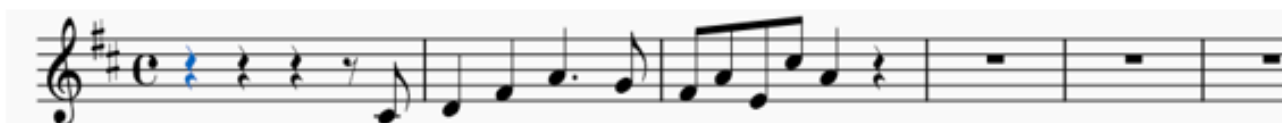


Приклад №4. Й. С. Бах. Kyrie eleison (з Меси h-moll)



Додаток 3

ПРИКЛАДИ ДЛЯ ІМПРОВІЗАЦІЇ ДРУГОЇ ФРАЗИ



Додаток І

Тестування

на вияв рівня ерудованості в психолого-педагогічній і вокально-методичній галузях

1. Яке поняття позначає здатність учня самостійно оцінювати й коригувати власне навчання?
 - а) саморефлексія;
 - б) інтерпретація;
 - в) навчена безпорадність.
2. Школярі молодших класів потребують включення у рухово-ігрові види музично-навчальної діяльності тому, що:
 - а) це відповідає їх психофізіологічним властивостям;
 - б) це надає їм можливість відпочити від навчально-інтелектуальної діяльності;
 - в) це дозволяє сформувати в них позитивне ставлення до уроків музичного мистецтва.
3. Установіть відповідність між педагогічним підходом і його характеристикою:

ПІДХІД	ХАРАКТЕРИСТИКА
а). особистісно-орієнтований	1. підкорення учня жорсткій системі правил;
б). діалогічний	2. навчання через співтворчість, співпереживання;
в). авторитарний	3. домінування вчителя як головного джерела знань;
г). репродуктивний	4. вчення через пошукову діяльність і активізацію критично-оцінного мислення.

4. Головні чинники, які заважають дітям спонтанно оволодівати навичками співу:
 - а) їхні генетичні задатки;
 - б) надмірна увага до оволодіння вимовою в ранньому віці;
 - в) відсутність педагогічної уваги до особливостей сприйняття й пізнавальної діяльності дітей із різними типами нервової системи і темпераменту.
5. Вивчення назви нот учнем:
 - а) означає, що він значно просунувся у оволодінні нотною грамотою;
 - б) це одне з головних завдань уроків музики;
 - в) це допоможе йому орієнтуватись у нотному запису пісні.
6. Поспівку «Вгору я піду та спущуся вниз» важливо виконувати з рухами рук тому, що це:

- а) сприяє розвитку голосу та емоційності співу;
 - б) більш цікаво учням;
 - в) сприяє встановленню координації між слухом, голосом та усвідомленню напрямку звуковисотного руху в мелодії.
7. Поняття «музична грамотність» означає:
- а) вміння співати по нотах;
 - б) вміння грати і співати по нотах;
 - в) володіння основними поняттями, які відбивають сутність музичного мистецтва.
8. Навчатись співу по нотах:
- а) має кожен учень;
 - б) необов'язковою але бажано;
 - в) не має сенсу.
8. У основі розвитку музичного слуху лежить:
- а) оволодіння навичками співу;
 - б) часте слухання музики;
 - в) розвиток музичної пам'яті.
9. Швидкому розучуванню пісні сприяють:
- а) багаторазове повторення мелодії;
 - б) розучування на основі усвідомлення структури мелодії;
 - в) багаторазове слухання мелодії.
10. Вміння виконувати ритмові малюнки по нотах:
- а) сприяє організації музичних ансамблів класу;
 - б) забирає надто багато часу;
 - в) є основною розвитку музичного сприйняття.
11. Під час мутації:
- а) школярі мають співати чітко голосно, впевнено, на диханні;
 - б) школярі звільняються від співу на уроках;
 - в) школярі мають співати легким, ненапруженим звуком у обмеженому діапазоні.
12. «Гудошниками» називають учнів:
- а) які не координують звучання свого голосу слуховими враженнями;
 - б). ніколи не навчаться співати, тому що не здатні координувати голос із слуховими враженнями;
 - в). у співі використовують мовленнєву техніку.
- Додаток К

ktv曲谱查吧网

Black bamboo tune

www.ktvcb.com

江苏民歌“紫竹调”

Translate: BingHe

With song: BingHe

Andante $\text{♩} = 64$

(http://www.myscore.org)



1=F 6̣. 1̣ 5 3 6̣. 1̣ 5 3 2̣. 3̣ 2̣ 1̣ 6̣ 1 - 3̣ 1̣ 1̣ 6̣ 5

I cut a black bamboo so straight and smooth, just to make a
See the sky at night hang up the moon. Eve-ry-where is



3̣. 5̣ 6̣ 1̣ 5̣. 5̣ 5̣ 3̣ 5̣ 6̣ 5̣ 6̣ 1̣ 5̣. 1̣ 6̣ 5̣ 3̣ 2̣

lit - tle flute. when I'm feel ling sad, I pick a
quiet and cool. The peo-ple are sleep ing, the birds are si -lent



5 - 5 5 1̣ 6̣. 5̣ 3̣ 2̣ 3̣ 5 2 3 5 5 1̣ -

up. And then play a home town tune.
too. The on - ly sound is the black bamboo tune.



1̣. 6̣ 5 3 2 3 2 1 2. 2 3 5 5 6 1̣. 2 7 6 5 6 -

My 'dear you're far a way, I hope my song is able to call you.



1̣. 6̣ 5 3 2 3 2 1 2. 2 3 5 5 6 1̣. 2 7 6 5 6 -

My 'dear you're far- a way, I hope my song is albe to call you.



1 6 1 2 3. 5 6. 1 7 6 5 6 - 6 -

I hope my song is a - ble to call you.

KTVCB.COM

Додаток Л

Розспівування на одному звуці

Вправи на звукоутворення, артикуляцію й динаміку

Наталя Кьон

Moderato

Да де ді до ду

9

О І Е О А

17

ДА ДЕ ДІ ДО ДА ДЕ ДІ ДО ДА ДЕ ДІ ДО ДУ.....

25

да де ді до да де ді до да де ді до да де ді до да де ді до да де ді до ду.....

Додаток М.**Дані прикінцевого діагностичного зрізу***Таблиця М.1.*

Дані прикінцевого діагностичного зрізу щодо рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва особистісно-аксіологічного компонента вокально-виконавської майстерності за інтенційно-мобілізаційним критерієм

Бали	Показники						\bar{x}
	1		2		3		
	Абсолют-на кількість	%	Абсолют-на кількість	%	Абсолют-на кількість	%	
Експериментальна група							
4	10	27,8	9	25,0	8	22,2	25,0
3	17	47,2	19	52,8	18	50,0	50,0
2	9	25,0	7	19,4	8	22,2	22,2
1	0	0,0	1	2,8	2	5,6	2,8
Контрольна група							
4	3	8,6	2	5,7	4	11,4	8,6
3	9	25,7	10	28,6	9	25,7	26,7
2	12	34,3	12	34,3	13	37,2	35,2
1	11	31,4	11	31,4	9	25,7	29,5

Таблиця М.2

Дані прикінцевого діагностичного зрізу щодо рівнів сформованості в майбутніх викладачів музичного мистецтва вокально-виконавської майстерності за гностично-професійним критерієм

Таблиця 3.8.

	Показники						\bar{x}
	1		2		3		
	Абсолю	%	Абсол	%	Абсол	%	
Експериментальна група							
4	8	22,2	9	25,0	8	22,2	23,1
3	16	44,4	16	44,4	17	47,3	45,4
2	9	25,0	10	27,8	8	22,2	25,0
1	3	8,3	1	2,8	3	8,3	6,5
Контрольна група							
4	3	8,6	4	11,4	3	8,6	9,5
3	9	25,7	10	28,6	9	25,7	26,7
2	14	40,0	13	37,1	13	37,1	38,1
1	9	25,7	8	22,9	10	28,6	25,7

Таблиця М.3.

Дані прикінцевого діагностичного зрізу щодо рівнів сформованості в майбутніх викладачів музичного мистецтва вокально-виконавської майстерності за технологічно-інтерпретаційним критерієм

Бали	Показники						\bar{x}
	1		2		3		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	11	30,6	10	27,8	9	25,0	27,8
3	16	44,4	17	47,2	15	41,7	44,4
2	8	22,2	7	19,4	9	25,0	22,2
1	1	2,8	2	5,6	3	8,3	5,6
Контрольна група							
4	5	14,3	5	14,3	5	14,3	14,3
3	10	28,6	9	25,7	7	20,0	24,8
2	11	31,4	10	28,6	12	34,3	31,4
1	9	25,7	11	31,4	11	31,4	29,5

Таблиця М.4

Дані прикінцевого діагностичного зрізу щодо рівнів сформованості в майбутніх викладачів музичного мистецтва вокально-виконавської майстерності за творчо-продуктивним критерієм

Бали	Показники						\bar{x}
	1		2		3		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	8	22,2	8	22,2	6	16,7	20,4
3	17	47,2	15	41,7	16	44,4	44,4
2	8	22,2	8	22,2	10	27,8	24,1
1	3	8,4	5	13,9	4	11,1	11,1
Контрольна група							
4	5	14,3	4	11,4	3	8,6	11,4
3	9	25,7	8	22,9	7	20,0	22,9
2	12	34,3	13	37,1	13	37,1	36,2
1	9	25,7	10	28,6	12	34,3	29,5