

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

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

[378:37.011.3-051:784(477+510)]-042.3:784(4)(043)

ЯН ПЕНФЕЙ

**МЕТОДИКА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ
ВОКАЛУ УКРАЇНИ І КИТАЮ НА ЗАСАДАХ
ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ВОКАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ**

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

 Ян Пенфей

Науковий керівник – Кьон Наталя Георгіївна
кандидат педагогічних наук, професор

数字签名由
Yang PengFei
日期: 2025.3.27
  扫描全能王
3亿人都在用的扫描App

Одеса – 2025

Ян Пенфей. Методика фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу України і Китаю на засадах європейської вокальної культури. – 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

У дисертації представлено результати наукового дослідження проблеми підготовки здобувачів України й Китаю за другим, магістерським рівнем вищої освіти, до викладання вокалу на засадах засвоєння багатовікових здобутків європейської вокальної культури.

Актуальність дослідження означених питань в галузі музичного, зокрема - вокального мистецтва в Україні і Китаї зумовлена особливою популярністю співу в обох країнах і зацікавленістю педагогічної спільноти в збагаченні змісту і форм культурного діалогу між Сходом і Заходом в умовах глобалізації та інтернаціоналізації освітнього простору, інтенсифікації міжнародних творчих контактів, а також посиленням зацікавленості в пізнанні духовного буття людства в різні цивілізаційно-культурні епохи через пізнання художньої творчості народів.

З цього погляду важливого значення набуває пізнання вокальної культури суспільства у всьому розмаїтті – від фольклорних до класичних, академічних співочих традицій та їх трансформації в творчості митців доби модерну.

У вокальній педагогіці України і Китаю вкорінене уявлення про те, що підґрунтя академічного вокального виконавства становить європейська спадщина, представлена, в першу чергу, здобутками італійського бельканто. Однак все більш помітним в останній час стає визнання цінності європейської вокальної культури у всьому різноманітті її проявів, що зумовлює важливість

розширення культурно-історичних і стилістичних меж змісту вокальної освіти майбутніх спеціалістів у мистецької галузі.

Авторська позиція полягає в тому, що процес підготовки викладачів вокалу України і Китаю до фахової діяльності набуде більшої ефективності за умов творчого опанування ними надбань європейської вокальної спадщини на різних етапах її становлення – від Ренесансу до сучасності, в різноманітті її національно-культурних, жанрово-стильових та інтонаційно-формотворчих проявів і виконавсько-специфічних особливостей утілення художньо-образного змісту музичних артефактів.

Нагальність і своєчасність розгляду окресленої проблеми підтверджується виявленими суперечностями між:

–потужними здобутками в галузі музичної педагогіки щодо методів і технологій підготовки здобувачів вищої освіти в галузі музичного мистецтва до виконавської й музично-педагогічної діяльності та недостатньою розробленістю питань підготовки майбутніх викладачів вокалу України й Китаю до використання педагогічного потенціалу європейської вокальної спадщини;

–активним дослідженням проблем формування вокально-виконавської майстерності та недостатньою увагою до питань її інтеграції із загальномистецькою компетентністю, яка становить підґрунтя глибокого пізнання й стилістично-достовірного інтерпретування художньо-образного змісту вокальних творів різних напрямів і стилів;

–плідними здобутками щодо творчого впровадження методів формування фонаційно-виконавських навичок, запозичених з досвіду італійського бельканто і недостатньою увагою до цінних ідей і методів навчання співу, що склалися в різних історико-стильових і мистецько-національних європейських культурах.

Отже, зміст дослідження спрямовується на обґрунтування і впровадження методики підготовки майбутніх викладачів вокалу України й Китаю до фахової діяльності на засадах опанування здобутків європейської вокальної культури в різноманітті її історико-культурних і національно-стильових проявів.

Узагальнення досліджень науковців минулого і сучасності дозволило уточнити сутність поняття «вокальна культура» у філософсько-естетичному, музикознавчому і педагогічному сенсі. Зазначено, що в широкому сенсі поняття «вокальна культура» розуміється як частка культури суспільства в цілому, різновид її прояву в духовній мистецькій, художній сферах, підґрунтя якої становить пізнання історії й мистецтва своєї країни, а також прояв ціннісно-толерантного ставлення до вокального мистецтва в його інокультурних проявах.

У більш вузькому, вокально-педагогічному сенсі, під вокальною культурою розуміється досягнення співаком високої фонаційно-технічної й художньої якості утілення художньо-образного сенсу виконуваного репертуару на засадах його автентично-стильової інтерпретації й здатності доносити власне розуміння художнього замислу автора твору до слухачів.

Отже, сформованість у майбутніх викладачів вокалу вокальної культури в широкому сенсі поняття створює підґрунтя для розвитку в здобувачів художнього мислення й формування здатності до мистецько-творчої й педагогічної самореалізації, зокрема – і в сфері викладання вокалу, а у вузькому сенсі забезпечує його вокально-виконавську майстерність, що дозволяє стверджувати, що тільки гармонійне поєднання цих двох аспектів підготовки майбутніх викладачів дозволяє їм досягти високого рівня професійної досконалості, творчої самореалізації й конкурентоспроможності.

Розглянуто сутність понять «підготовка», «вокальна і вокально-фахова підготовка», «підготовленість майбутніх викладачів вокалу до професійної діяльності»; визначено специфіку їх прояву в процесі набуття мистецько-педагогічної освіти на засадах європейської вокальної культури. Підготовленість майбутніх викладачів вокалу визначена як цілісна, професійно значуща властивість, утворена на засадах глибокої і всебічної художньо-естетичної, мистецької та музично-фахової освіченості, оволодіння виконавською майстерністю й здатністю до педагогічної інтерпретації навчального репертуару, набуття психолого-педагогічної та вокально-методичної компетентності та досвіду вокально-педагогічного впливу на здобувачів.

Отже, підготовка магістрантів до викладання вокалу на засадах європейської вокальної культури передбачає набуття ними зацікавленості в пізнанні мистецьких здобутків людства, широкої мистецької обізнаності, вміння занурюватися у глибинний сенс замислу автора й відтворювати його на засадах розвинених художнього й музичного мислення та засвоєних фонаційно-технічних і виражально-інтонаційних навичок його утілення у процесі виконавської інтерпретації творів різних жанрів і стилів, здатності інтегрувати здобутки мистецько-педагогічної, музикознавчої й вокально-методичної компетентності та творчо екстраполювати їх на вокально-педагогічну діяльність.

Узагальнення означеного дозволило визначити структуру підготовленості майбутніх викладачів вокалу до фахової діяльності в єдності особистісно-мотиваційного, мистецько-гностичного, формувально-герменевтичного, фахово-творчого компонентів.

Методологічним підґрунтям розроблення методики підготовки майбутніх викладачів вокалу до фахової діяльності було обрано концептуальні положення наукових підходів – культурологічного, рефлексивного, мистецько-компетентнісного, особистісно-персоналізованого, комунікативно-синергійного, а також комплекс принципів їх реалізації: розширення меж вокально-фахової освіченості й художньо-асоціативних уявлень завдяки збагаченню досвіду пізнання суміжних видів мистецтва; технологічності формування інтелектуально-мистецьких і вокально-практичних (інтерпретаційно-виконавських та педагогічних) навичок в їх взаємозв'язку і взаємодоповненні; індивідуалізовано-гармонічного варіювання навчальних завдань; упередження типових для викладачів-початківців помилок за рахунок набуття узагальнено-інтегративних знань та спрямованості рефлексивно-свідомої самооцінки на самокорекцію й самовдосконалення; багатовекторності фахової самореалізації, побудованої на засадах діалогічно-творчого стилю педагогічного спілкування.

Задля вирішення завдань дослідження було обґрунтовано такі педагогічні умови:

- забезпечення художньо-креативного освітнього середовища для стимулювання самостійності й творчої активності здобувачів у процесі опанування європейської вокальної спадщини;

- спонукання до удосконалення мистецької освіченості, спрямованої на вдосконалення підготовки майбутніх викладачів вокалу України й Китаю до фахової діяльності на засадах європейської вокальної культури;

- органічне сполучення традиційних та інноваційних методів і технологій підготовки майбутніх викладачів вокалу України й Китаю до фахової діяльності у процесі опанування європейської вокальної спадщини.

Задля вияву стану підготовленості здобувачів до викладання вокалу було розроблено діагностичну методику, відповідно якої оцінювання структурних компонентів досліджуваного феномену відбувалося за персоналізовано-мобілізаційним, художньо-когнітивним, інтерпретаційно-виконавським та досвідно-результативним критеріями та відповідними показниками і ознаками прояву.

Узагальнення даних констатувального експерименту дозволило виявити чотири рівні підготовленості здобувачів до вокально-педагогічної діяльності, а саме – найвищий, творчий, достатній – самостійний, задовільний – репродуктивний і незадовільний – фрагментарний, а також виявити типові для різних груп здобувачів проблеми. Так, для українських магістрантів типовими були недостатня підготовленість до інтерпретації й автентично-стильового виконання творів західноєвропейських авторів доби Ренесансу й бароко, німецького романтизму та сучасних композиторів. Для китайських магістрантів додаткову складність становило недостатнє володіння навичками диференційованого, цілісного й герменевтичного аналізу, самостійного розучування музичного матеріалу та здатності до його особисто-творчої інтерпретації.

Спільну проблему для всіх здобувачів становило недостатнє володіння орфоепічними навичками та здатністю до їх варіювання у виконанні творів на різних європейських мовах, а також вміння виявляти художній «над-сенс»

поетичного тексту як підґрунтя для осмисленого й виразного вокального інтонування та сценічно-артистичного втілення художньо-образного змісту свого репертуару.

У роботі також розглянуто чинники, які впливали на якість вокальної підготовки здобувачів на попередніх етапах їхнього навчання, а саме – особливості національного фольклору, фонетико-мовленнєвого апарату, специфіку мовленнєвого інтонування, а також певні розбіжності в галузі музично-теоретичної й музикологічної освіти здобувачів. Це дозволило окреслити основні проблеми, які мають ураховуватися в процесі підготовки українських і китайських магістрантів до вокально-педагогічної діяльності в процесі навчання в українських закладах вищої освіти.

Формувальний експеримент здійснювався за трьома етапами: організаційно-інформативним, формувально-інтерпретаційним, пошуково-апробаційним.

Провідними завданнями першого етапу було визначено насичення занять художньо-гедоністичними враженнями, залучення здобувачів до диспутів, участі у засіданнях круглого столу з актуальних питань в галузі вокальної педагогіки, виконання творчих проєктів у малих групах, активізацію міждисциплінарно-фахової координації на засадах застосування хмарних технологій, запровадження «непрямого» стилю керівництва, забезпеченого діалогічним стилем спілкування й фасилітативною підтримкою здобувачів.

На другому етапі провідними завданнями слугували збагачення досвіду музичної й мистецької діяльності учасників формувального експерименту на засадах аналізу поетичного складника художньо-образного змісту вокальних творів, удосконалення музично-теоретичних знань і музично-аналітичних навичок і здатності до інтерпретації творів різного стилю; впровадження технологій персоніфікації та сугестивної релаксації; залучення до тренінгів, запозичених з імпровізаційно-театральної і рухово-пластичної педагогіки та формування навичок вокальної імпровізації; забезпечення системності й алгоритмізації процесів формування виконавсько-технічних і художньо-

виразових навичок та здатності до їх варіювання у виконанні творів різних стилів.

На третьому етапі провідні завдання полягали у залученні респондентів до науково-методичної діяльності, яка включала аналітико-критичний, пізнавально-інтерактивний і продуктивно-творчий види завдань – порівняльний аналіз вокальних артефактів, написання есе, створення наочних посібників, формування бази даних, а також проведення фрагментів занять із вокалу у форматі ділової гри та в реальній педагогічній практиці. Особлива увага приділялася здатності здобувачів використовувати сучасні інформаційно-комунікативні й цифрові технології, медіа-засоби та різноманітні форми дистанційного навчання й творчого спілкування.

Дані, отримані наприкінці формувального експерименту, засвідчили в здобувачів України і Китаю з ЕГ, які навчалися за авторською методикою, істотну позитивну динаміку кількісних і якісних показників їхньої підготовленості до вокально-фахової діяльності на засадах європейської вокальної культури. Позитивна динаміка підготовленості майбутніх викладів вокалу з КГ, які навчалися за традиційною методикою, була помітно менш вираженою.

Результати діагностування верифіковано за допомогою багатофункціонального φ^* критерію Фішера, що підтвердило ефективність представленої в дослідженні методики підготовки викладачів вокалу до фахової діяльності на засадах засвоєння артефактів європейського вокального мистецтва у різноманітті їх історико-культурного й художньо-стильового характеру та доцільність її впровадження в практику вищої мистецької освіти в Україні і Китаї.

Ключові слова: європейська вокальна культура; інтернаціоналізація; вокальна і вокально-фахова підготовка; компетентність; мистецька освіта і педагогіка; майбутні викладачі вокалу; музичне мистецтво; вокально-виконавська майстерність; інтеграція; творчість і творча самореалізація;

музично-педагогічна підготовка; здобувачі вищої освіти; музично-педагогічна діяльність; дистанційне навчання.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Наукометричне видання (WoS)

1. Pengfei Yang (2024). Virtual reality tools to support music students to cope with anxiety and overcome stress. (Інструменти віртуальної реальності для студентів-музикантів занепокоєння та подолання стресу). *Education and Information Technologies*. Springer Science+Business Media, LLC, part of Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12464-x>

Статті у наукових фахових виданнях України

2. 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. https://pedscience.sspu.edu.ua/?page_id=5046

DOI 10.24139/2312-5993/2023.03/121-135

3. Кьон, Н., Як Пенфей (2024). Сутність поняття «вокальна культура» та педагогічний потенціал європейського вокального мистецтва у фаховій підготовці здобувачів освітнього рівня «бакалавр» *Південноукраїнські мистецькі студії*. Випуск 3 (6). С.82-88.

DOI: <https://doi.org/10.24195/artstudies.2024-3.12>

4. Ян Пенфей Наукові засади і досвід формування мистецької компетентності майбутніх бакалаврів у процесі опанування європейського вокального мистецтва. *Педагогічна Академія: наукові записки (online)*.

DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.14042746>

Праці апробаційного характеру

5. Тан Сай, Ян Пенфей (2022). До питання про підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва до керівництва сольним і хоровим співом

школярів. Proceedings of XIV International Scientific and Practical Conference. Vancouver, Canada. С. 197-198.

6. Ден Дівень, Усова Г., Ян Пенфей (2023). Актуальні питання підготовки майбутніх фахівців до вокально-професійної діяльності. *Південноукраїнські мистецькі студії, вип. 1(2)*. Видавничий дім «Гельветика», 11-17. doi.org/10.24195/artstudies. 2023-1.2. С.11-15.

7. Ян Пенфей. (2023). До питання вдосконалення у майбутніх викладачів вокалу навичок вокальної орфоєпії у виконанні камерних творів німецьких романтиків. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези IX Міжнародної конференції молодих учених та студентів*. 2 том (20-21 жовтня 2023 р., Одеса. 48 -49

8. Ян Пеньфей, Тан Сай, & Лю Дайчен (2024). Застосування здоров'язберезувальних технологій у галузі вокальної освіти. *CPN The 8 th International scientific and practical conference "Topical aspects of modern scientific research" (April 18-20, 2024)* (с. 318). Tokyo, Japan: CPN Publishing Group. Отримано з <https://sci-conf.com.ua/viii-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-topical-aspects-of-modern-scientific-research-18-20-04-2024-tokio-yaponiya-arhiv/>.

Yang Pengfei «Methods of professional training of future vocal teachers of Ukraine and China on the basis of european vocal culture». – Qualifying scientific work manuscript copyright.

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

SUMMARY

The dissertation presents the results of a scientific study on the problem of training students from Ukraine and China of the second, master’s level of higher education, for teaching vocals on the basis of mastering the centuries-old achievements of European vocal culture.

The relevance of the study of the above-mentioned issues in the field of music, in particular vocal art, in Ukraine and China is conditioned by the particular popularity of singing in both countries and the interest of the pedagogical community in enriching the content and forms of cultural dialogue between the East and the West in the context of globalization and internationalization of the educational space, intensification of international creative contacts, as well as increasing interest in understanding the spiritual existence of humanity in different civilizational and cultural eras through the cognition of the artistic creativity of peoples.

From this point of view, the cognition of the vocal culture of society in all its diversity – from folklore to classical, academic singing traditions and their transformation in the work of artists of the modern era – becomes important.

In vocal pedagogy of Ukraine and China, the idea that the basis of academic vocal performance is the European heritage, represented, first of all, by the achievements of Italian bel canto, is deeply rooted. However, recently, the recognition of the value of European vocal culture in all its diversity of manifestations has become increasingly noticeable, which determines the importance of expanding the cultural, historical and stylistic boundaries of the content of vocal education of future specialists in the artistic field.

The author's position is that the process of training vocal teachers in Ukraine and China for professional activity will become more effective if they creatively master the achievements of the European vocal heritage at different stages of its formation – from the Renaissance to the present day, in the diversity of its national-cultural, genre-stylistic and intonation-form-forming manifestations and performance-specific features of the embodiment of the artistic and figurative content of musical artifacts.

The urgency and timeliness of considering the outlined problem is confirmed by the identified contradictions between:

- powerful achievements in the field of musical pedagogy regarding methods and technologies of training higher education students in the field of musical art for performing and musical-pedagogical activities and insufficient development of issues of training future vocal teachers of Ukraine and China for using the pedagogical potential of the European vocal heritage;
- active research into the problems of forming vocal-performing skills and insufficient attention to the issues of its integration with general artistic competence, which forms the basis for deep knowledge and stylistically reliable interpretation of the artistic and figurative content of vocal works of various directions and styles;
- fruitful achievements regarding the creative implementation of methods of forming phonation-performing skills borrowed from the experience of Italian bel canto and insufficient attention to valuable ideas and methods of teaching singing that have developed in various historical-stylistic and artistic-national European cultures.

Therefore, the content of the study is aimed at substantiating and implementing a methodology for training future vocal teachers in Ukraine and China for professional activity on the basis of mastering the achievements of European vocal culture in the variety of its historical, cultural and national-stylistic manifestations.

The generalization of the research of scientists of the past and present allowed to clarify the essence of the concept of “vocal culture” in the philosophical-aesthetic, musicological and pedagogical sense. It is noted that in a broad sense, the concept of “vocal culture” is understood as a part of the culture of society as a whole, a type of its manifestation in the spiritual and artistic spheres, the basis of which is the cognition of

the history and art of one's country, as well as the manifestation of a value-tolerant attitude to vocal art in its foreign cultural manifestations.

In a narrower, vocal-pedagogical sense, vocal culture is understood as the achievement by a singer of high phonation-technical and artistic quality of the embodiment of the artistic and figurative meaning of the performed repertoire on the basis of its authentic-stylistic interpretation and the ability to convey one's own understanding of the artistic intention of the author of the work to the listeners.

Therefore, the formation of vocal culture in future vocal teachers in the broad sense of the concept creates a basis for the development of artistic thinking in students and the formation of the ability for artistic, creative and pedagogical self-realization, in particular in the field of vocal teaching, and in the narrow sense ensures their vocal and performing skills, which allows us to assert that only a harmonious combination of these two aspects of the training of future teachers allows them to achieve a high level of professional excellence, creative self-realization and competitiveness.

The author considers the essence of the concepts of "training", "vocal and vocal-professional training", "readiness of future vocal teachers for professional activity" and determines the specifics of their manifestation in the process of acquiring artistic and pedagogical education on the principles of European vocal culture. The readiness of future vocal teachers is defined as a holistic, professionally significant property, formed on the basis of deep and comprehensive artistic and aesthetic, artistic and musical-professional education, mastery of performing skills and the ability to pedagogically interpret the educational repertoire, acquisition of psychological-pedagogical and vocal-methodical competence and experience of vocal-pedagogical influence on students.

The essence of the concepts of "training", "vocal and vocal-professional training", "readiness of future vocal teachers for professional activity" is considered; the specifics of their manifestation in the process of acquiring artistic and pedagogical education on the principles of European vocal culture are determined. The readiness of future vocal teachers is defined as a holistic, professionally significant property, formed on the basis of deep and comprehensive artistic and aesthetic, artistic and musical-professional

education, mastery of performing skills and the ability to pedagogically interpret the educational repertoire, the acquisition of psychological-pedagogical and vocal-methodical competence and experience of vocal-pedagogical influence on applicants.

Therefore, the training of master's students for teaching vocals on the basis of European vocal culture involves their acquisition of interest in learning about the artistic achievements of humanity, broad artistic awareness, the ability to delve into the deep meaning of the author's intention and reproduce it on the basis of developed artistic and musical thinking and acquired phonation-technical and expressive-intonation skills of its embodiment in the process of performing interpretation of works of various genres and styles, the ability to integrate the achievements of artistic-pedagogical, musicological and vocal-methodical competence and creatively extrapolate them to vocal-pedagogical activity.

The generalization of the above-said allowed us to determine the structure of the readiness of future vocal teachers for professional activity in the unity of personal-motivational, artistic-gnostic, formative-hermeneutic, and professional-creative components.

The methodological basis for developing the methodology for training future vocal teachers for professional activity was chosen as the conceptual provisions of scientific approaches – cultural, reflective, artistic and competence-based, personality and motivational, communicative-synergistic, as well as a set of principles for their implementation: expanding the boundaries of vocal-professional education and artistic-associative representations through the enrichment of the experience of learning related types of art; technologicality of the formation of intellectual-artistic and vocal-practical (interpretative-performing and pedagogical) skills in their interconnection and complementarity; prevention of typical mistakes for novice teachers through the acquisition of generalized and integrative knowledge and the orientation of reflective and conscious self-assessment towards self-correction and self-improvement; multi-vector nature of professional self-realization, built on the principles of a dialogical and creative style of pedagogical communication.

To solve the research tasks, the following pedagogical conditions were substantiated:

- providing an artistic and creative educational environment to stimulate students' independence and creative activity in the process of mastering the European vocal heritage;
- encouraging the improvement of artistic education aimed at improving the training of future vocal teachers of Ukraine and China for professional activity on the basis of European vocal culture;
- an organic combination of traditional and innovative methods and technologies for training future vocal teachers of Ukraine and China for vocal and professional activity in the process of mastering the European vocal heritage.

In order to reveal the state of students' readiness for teaching vocals, a diagnostic methodology was developed, according to which the assessment of the structural components of the studied phenomenon was carried out according to personalized-mobilization, artistic-cognitive, interpretative-performance and experiential-resultative criteria and corresponding indicators and signs of manifestation.

The generalization of the data of the summative experiment allowed us to identify four levels of students' readiness for vocal-pedagogical activity, namely – the highest, creative, sufficient – independent, satisfactory – reproductive and unsatisfactory – fragmentary, as well as to identify typical problems for different groups of students. Thus, for Ukrainian master's students, insufficient readiness for the interpretation and authentic-stylistic performance of works by Western European authors of the Renaissance and Baroque eras, German romanticism and modern composers was typical. For Chinese master's students, an additional difficulty was the insufficient mastery of the skills of differentiated, holistic and hermeneutic analysis, independent study of musical material and the ability to interpret it personally and creatively.

A common problem for all students was the insufficient mastery of orthoepic skills and the ability to vary them in the performance of works in different European languages, as well as the ability to reveal the artistic "super-sense" of the poetic text as a basis for meaningful and expressive vocal intonation and stage-artistic embodiment

of the artistic and figurative content of their repertoire. The work also examines the factors that influenced the quality of the students' vocal training at the previous stages of their education, namely – the peculiarities of national folklore, phonetic and speech apparatus, the specificity of speech intonation, as well as certain differences in the field of students' music-theoretical and musicological education. This allowed us to outline the main problems that should be taken into account in the process of preparing Ukrainian and Chinese master's students for vocal and pedagogical activity during their studies in Ukrainian institutions of higher education.

The formative experiment was carried out in three stages: organizational-informative, formative-interpretative, search-approbation.

The leading tasks of the first stage were to saturate classes with artistic-hedonistic impressions, involve students in disputes, participate in roundtable meetings on topical issues in the field of vocal pedagogy, implement creative projects in small groups, activate interdisciplinary-professional coordination based on the use of cloud technologies, introduce an "indirect" style of leadership, provided with a dialogical style of communication and facilitative support for students.

At the second stage, the leading tasks were the following: enrichment of the experience of musical and artistic activity of the participants of the formative experiment based on the analysis of the poetic component of the artistic-figurative content of vocal works, improvement of music-theoretical knowledge and music-analytical skills and the ability to interpret works of various styles; introduction of personification and suggestive relaxation technologies; involvement in trainings borrowed from improvisational-theatrical and motor-plastic pedagogy and the formation of vocal improvisation skills; ensuring the systematicity and algorithmization of the processes of forming performing-technical and artistic-expressive skills and the ability to vary them in the performance of works of different styles.

At the third stage, the leading tasks were to involve respondents in scientific and methodological activities, which included analytical-critical, cognitive-interactive and productive-creative types of tasks – comparative analysis of vocal artifacts, writing

essays, creating visual aids, forming a database, as well as conducting fragments of vocal classes in the format of a business game and in real pedagogical practice. Special attention was paid to students' ability to use modern information and communication and digital technologies, media and various forms of distance learning and creative communication.

The data obtained at the end of the formative experiment showed that students from Ukraine and China from the experimental group, who studied according to the author's methodology, had a significant positive dynamics of quantitative and qualitative indicators of their readiness for vocal and professional activity on the basis of European vocal culture. The positive dynamics of the readiness of future vocal performances from the control group, who studied according to the traditional methods, was noticeably less pronounced.

The results of the diagnosis were verified using the multifunctional Fisher φ^* criterion, which confirmed the effectiveness of the methodology presented in the study for training vocal teachers for professional activity on the basis of mastering the artifacts of European vocal art in the diversity of their historical, cultural, artistic and stylistic nature and the feasibility of its implementation in the practice of higher art education in Ukraine and China.

Keywords: European vocal culture; globalization; internationalization; vocal and vocal-professional training; competency; artistic pedagogical education; music pedagogy; future vocal teachers; musical art and performance; vocal-performing skills; integration; creativity and creative self-realization; musical and pedagogical training of a higher education student; musical and pedagogical activity; distance learning.

LIST OF THE APPLICANT'S PUBLISHED WORKS

Scientometrics (WoS)

9. Pengfei Yang (2024). Virtual reality tools to support music students to cope with anxiety and overcome stress. *Education and Information Technologies*. Springer Science+Business Media, LLC, part of Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12464-x>

Articles in special scientific journals of Ukraine

10. Yang Pengfei, Tang Sai (2023). Methodological and methodical-practical principles of forming vocal-interpretive skills of future specialists in musical art. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, issue. No. 3 (127). Sumy, 121-135. DOI 10.24139/2312-5993/2023.03/121-135

11. Koehn N., Yang Pengfei (2024). The essence of the concept of “vocal culture” and the pedagogical potential of European vocal art in the professional training of students of the “bachelor” educational level of the South Ukrainian Art Studios. *Issue 3 (6)*. P.82-88. DOI: <https://doi.org/10.24195/artstudies.2024-3.12>

12. Yang Pengfei. Scientific principles and experience in the formation of artistic competence of future bachelors in the process of mastering European vocal art. *Pedagogical Academy: scientific notes* (online).

DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.14042746>

Published approbation works

13. Tan Sai, Yang Pengfei (2022). On the issue of training future music teachers to guide solo and choral singing of schoolchildren. *Proceedings of XIV International Scientific and Practical Conference*. Vancouver, Canada. Pp. 197-198.

14. Deng Diven, Usova Hanna, Yan Pengfei. Current issues of training future specialists for vocal professional activity. *Southern Ukrainian art studios*, vol. 1(2), 11-15. DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2023-1.2>

7. Yang Pengfei (2023). On the issue of improving the skills of vocal orthoepy in the performance of chamber works by German romantics by future vocal teachers.

Musical and choreographic education in the context of the cultural development of society. Materials and theses of the IX International Conference of Young Scientists and Students. Volume 2 (October 20-21, 2023, Odesa. 48 -49)

8. Yang Pengfei, Tang Sai & Liu Daichen. (2024). Application of health-saving technologies in the field of vocal education. *CPN The 8 th International scientific and practical conference “Topical aspects of modern scientific research”*. (April 18-20, 2024). P. 318-322. Tokyo, Japan: CPN Publishing Group. Retrieved from <https://sci-conf.com.ua/viii-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-topical-aspects-of-modern-scientific-research-18-20-04-2024-tokio-yaponiya-arhiv/>.

ВСТУП	22
--------------------	-----------

РОЗДІЛ 1. ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ УКРАЇНИ І КИТАЮ НА ЗАСАДАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ВОКАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ

1.1. Європейська вокальна культура як художньо-педагогічний феномен у науковому дискурсі.....	31
2.1. Сутність і структура підготовленості майбутніх викладачів вокалу до фахової діяльності	56
Висновки до розділу 1	76

РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ ДО ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАСАДАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ВОКАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ

2.1. Наукові засади підготовки майбутніх викладачів вокалу до фахової діяльності у процесі опанування європейської вокальної культури	78
2.2. Педагогічні умови фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу на засадах європейської вокальної культури	99
Висновки до розділу 2	120

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ НА ЗАСАДАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ВОКАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ

3.1. Методика діагностики рівнів підготовленості майбутніх викладачів вокалу до фахової діяльності	124
3.2. Сутність, зміст та інтерпретація результатів дослідної роботи з підготовки майбутніх викладачів вокалу до фахової діяльності на засадах європейської вокальної культури	146

Висновки до розділу 3	177
ВИСНОВКИ.....	180
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	184
ДОДАТКИ.....	218

ВСТУП

Розвиток світової культури XXI століття відбувається в умовах глобалізації й стрімкого проникнення в суспільне буття нових ідей і технологій, опанування якими стає наріжним завданням науковців і практиків.

Для сучасної мистецької педагогіки рушіями її осучаснення стають інтернаціоналізація освіти й активізація міжнародних культурних контактів, посилення уваги до збереження й примноження національно-культурних надбань і в той же час – до розширення меж пізнання духовних і мистецьких цінностей минулих епох, їх гуманістичної спрямованості й художньої довершеності. Не менш актуальним є й набуття здатності до сприйняття мистецтва модерну і пост-модерну з його різноманіттям інноваційних способів відтворення складного й неоднозначного світу сучасного суспільства в мистецьких артефактах.

Особливої актуальності розширення культурно-історичних меж музичного мистецтва і його репрезентації широким верствам населення набуває у зв'язку із розвивально-виховними потенціями художніх видів діяльності, їх роллю в утвердженні довічних естетичних, морально-етичних цінностей людства, що мають стати підґрунтям протидії бездуховності, яка активно насаджується в сьогоденні негативним впливом шоу-бізнесу і так званої «поп-культури».

Особливу роль у цьому процесі набуває долучення до вокального мистецтва, що пояснюється його емоційною впливовістю, обумовленою природою живого інструменту – людського голосу, а також доступністю для сприйняття завдяки синкретичній єдності музично-інтонаційного та вербально-поетичного складників, можливості встановлення сценічно-сугестивного контакту співака із слухачами.

Багатомірні властивості мистецтва співу, що проявляються в широкому полі комунікативних, особистісно-виражальних, морально-етичних, пізнавальних, релаксичних, магічних функцій, визнавались з давніх давен, привертаючи увагу таких мислителів, як Конфуцій, Авіцена (Абу Али ибн Сина), Аристотель,

Платон, відомих теологів Середньовіччя – Боеція, Аврелія Августина, Гвідо д'Ареццо, Фоми Аквінського, філософів доби Просвітництва – Канта, Гегеля, Жан-Жака Руссо, Сковороди тощо. Відкриття нових можливостей впливу вокального мистецтва на психофізичний і психологічний стани особистості, розвиток її когнітивних, емоційно-вольових та емпатійних властивостей відбулося в межах експериментальної психології й психоаналітики 19-20 століть в працях Зигмунда Фрейда, Карла Густава Юнга, що обумовило розроблення в мистецькій педагогіці методів арт- та вокало-терапії. Поглиблення досліджень в цьому напрямку на сучасному етапі відбувається в галузі нейропсихології, а саме в дослідженні впливу музики, зокрема і вокальної, на мозкову активність людини, емоції, пам'ять, психологічний стан особистості (Олівер Сакс, Аймерік Гийом, Талі Шарот, Роберт Цаторре та ін.).

Наразі специфіка сприйняття і впливу вокального мистецтва знайшла широке відображення в сучасній мистецтвознавчій, музично-психологічній та педагогічній літературі. Так, досліджуються засоби впливу вокального мистецтва на збагачення духовного світу особистості (І. Зязюн, В. Ільїн, Н. Кічук, В. Кремень, А. Костюк, Т. Кузнєцова, Г. Ніколаї, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Реброва, О. Рудницька, В. Сухомлинський, С. Черепанова та ін.).

Теоретико-методологічні питання вокальної освіти майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва представлені в ґрунтовних працях В. Антонюк, В. Бриліної, Н. Гребенюк, Н. Овчаренко, Є. Проворової та ін.

Артефакти вокального мистецтва минулого та проблеми автентичного втілення їх художньо-образного змісту розглянуто в працях Я. Бодак, Т. Бояренко, А. Бойко, І. Драча, Ю. Каплієнко-Ілюк, М. Лебединської, О. Стахевича, О. Шуляр, Т. Тоцької, Б. Гнидь, І. Цебрія, Н. Шевченко, Л. Шегди, Ю. Шпиґа та ін. Теорія музикознавчої й вокально-виконавської та педагогічної інтерпретації представлена в працях Н. Жайворонок, Т. Жигіної, О. Котляревської, О. Маркової, О. Самойленко, Л. Смирнової, В. Москаленка, С. Шипа та ін.

Питання формування в співаків вокально-виконавської культури на засадах опанування вокально-технічних, виконавсько-художніх і сценічних умінь розглянуто в працях Т. Жигінас, Ло Чао, Т. Ткаченко, Ван Ченя, Н. Косінської, У Сюань та ін. Значущість взаємодоповнення національно зорієнтованого, академічного й сучасного репертуару розкрито в працях Д. Бахова, Н. Ващенко, І. Ляшенко, І. Приходько, В. Супрун, А. Соколової, П. Турянського. Вплив долучення майбутніх фахівців до різних видів мистецької діяльності на засадах формування в них вокальної культури досліджували І. Барановська, Д. Левіт, І. Герц, Г. Ніколаї, Л. Степанова, Т. Осадча та ін.; проблеми репертуару й організації самостійної роботи співаків вивчали такі науковці, як В. Бриліна, Лоу Яньхуа, Л. Пархоменко, Н. Толстова, П. Турянський, Л. Степанова та ін. Роль інтернаціоналізації освітнього простору як спонуки до удосконалення вокально-освітніх систем в різних країнах досліджували С. Васильєв, Н. Кьон, Юй Хенюань, Г. Усова, В. Черкасов, І. Юдкін та ін.

Особливої значущості для вирішення завдань дослідження набули праці компаративного характеру, в яких здійснено порівняльний аналіз вокально-освітніх систем та організаційно-методичних особливостей вокальної підготовки здобувачів в Україні та Китаї. До них належать, зокрема, праці Вей Лімін, Лю Веньцзун, Сун Яньїн, Ту Дуня, У Іфан, Г. Усової, Хань Кай, Ці Мінвей, Чжан Яньфен, Юй Хенюань та ін.).

Отже, питання підготовки майбутніх співаків і викладачів вокалу широко досліджуються в різних аспектах як українськими, так і китайськими фахівцями. Однак питання впливу здобутків європейської вокальної культури на процес становлення майбутніх викладачів вокалу наразі ще не ставало предметом спеціального дослідження.

Нагальність і своєчасність розгляду окресленої проблеми підтверджується виявленими суперечностями між:

—потужними здобутками в галузі музичної педагогіки щодо методів і технологій підготовки здобувачів до вокально-виконавської й педагогічної діяльності та недостатньою розробленістю питань підготовки майбутніх

викладачів вокалу України й Китаю до опанування європейською вокальною спадщиною;

—активним дослідженням проблем підготовки до вокально-виконавської й педагогічної діяльності та недостатньою увагою до питань загальної мистецької культури як підґрунтя глибокого пізнання й стилістично-достовірного інтерпретування художньо-образного змісту вокальних творів різних напрямів і стилів;

—приділенням глибокої уваги до опанування методами вдосконалення фонаційно-виконавських навичок, сформованими в руслі вокальної педагогіки бельканто і недостатньою увагою до розроблених методичних систем навчання співу в різноманітних історико-стильових і мистецько-національних європейських культурах.

Важливість окресленої проблеми і зазначені суперечності зумовили вибір теми дослідження: «Методика підготовки майбутніх викладачів вокалу України і Китаю на засадах європейської вокальної культури».

Об’єкт дослідження – процес підготовки майбутніх викладачів вокалу України й Китаю до фахової діяльності.

Предмет дослідження – методика підготовки українських і китайських магістрантів до викладання вокалу на засадах європейської вокальної культури.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити ефективність методики підготовки майбутніх викладачів вокалу України й Китаю до фахової діяльності на засадах європейської вокальної культури.

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

1. Висвітлити сутність понять «підготовка», «вокальна підготовка», «вокальна культура» та «підготовленість магістрантів України і Китаю до викладання вокалу».

2. Обґрунтувати компоненту структуру підготовленості майбутніх викладачів вокалу до фахової діяльності.

3. Розробити методологічні й методичні засади підготовки здобувачів України і Китаю до викладання вокалу на засадах європейської вокальної культури.

4. Визначити критерії, показники і методику діагностики виявлення рівнів підготовленості майбутніх викладачів вокалу до фахової діяльності.

5. Експериментально перевірити ефективність обґрунтованої методики підготовки майбутніх здобувачів України і Китаю до викладання вокалу на засадах європейської вокальної культури.

Методологічні й теоретичні засади дослідження ґрунтуються на концептуальних положеннях в галузі філософії, естетики, культурології, мистецтвознавства, музичної психології, психофізіології, нейропсихології, педагогіки мистецької освіти, в яких осмислюються роль мистецтва в розвитку суспільства та світоглядного, духовного становлення і національної самосвідомості особистості, властивості музичного мистецтва як художнього виду діяльності та особливості його прояву в галузі вокальної культури, дослідженнях індивідуально-психофізіологічних властивостей і своєрідної ментальності народів Сходу й Заходу, ролі середовища, музично-освітньої системи і методики вокальної підготовки майбутніх викладачів вокалу в задоволенні потреб суспільства до діяльності спеціалістів, здатних до творчої самореалізації й постійного самовдосконалення.

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 №7 від 24.12.2024 року).

Методи дослідження: *теоретичні* – аналіз та узагальнення наукових положень у галузі філософії, естетики, культурології, інтерпретології, мистецтвознавства, музично-теоретичної освіти, мистецької педагогіки і музичної психології, а також методики викладання вокалу – для виявлення педагогічних потенцій вокального мистецтва в різноманітні інтонаційних, жанрових, стильових властивостей вокального репертуару, обґрунтування доцільності звернення до настановних ідей культурологічного, рефлексивного мистецько-компетентнісного, особистісно-персоналізованого й комунікативно-синергійного наукових підходів, принципів і педагогічних умов їх реалізації – для обґрунтування методичної моделі досвідної роботи з підготовки здобувачів вищої освіти до викладання вокалу на засадах європейської вокальної культури; *теоретичне моделювання* – для розробки структури вокальної підготовленості майбутніх викладачів вокалу; визначення критеріїв і показників оцінювання рівнів її сформованості;

емпіричні – включене педагогічне спостереження, тестування, анкетування, узагальнення оцінок незалежних експертів, самооцінювання, аналіз відео-документів, педагогічний експеримент щодо підготовки здобувачів України й Китаю до вокально-педагогічної діяльності на засадах європейської вокальної культури; методи порівняльного аналізу результатів діагностики, їх кількісний та якісний аналіз, спрямований на вияв характеру змін у рівнях підготовленості учасників експериментальних і контрольних груп до вокально-педагогічної діяльності на засадах європейської вокальної культури; методи *математичної статистики* – для обчислення отриманих у процесі діагностування даних і доведення їх статистичної вартісності.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося на факультеті музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса). В експериментальній роботі взяли участь 64 українських і китайських здобувачів освітнього ступеня «магістр», 32 з яких було залучено до формувального експерименту.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше науково обґрунтовано методику вокальної підготовки здобувачів у процесі засвоєння європейської вокальної культури; розроблено методичну модель експериментальної підготовки майбутніх викладачів вокалу України і Китаю до майбутньої вокально-фахової діяльності на засадах концептуальних положень наукових підходів – культурологічного, рефлексивного, мистецько-компетентнісного, особистісно-персоналізованого й комунікативно-синергійного та принципів їх реалізації: розширення меж вокально-фахової освіченості й художньо-асоціативних уявлень завдяки збагаченню досвіду пізнання суміжних видів мистецтва; технологічності формування інтелектуально-мистецьких і вокально-практичних (інтерпретаційно-виконавських та педагогічних) навичок в їх взаємозв'язку і взаємодоповненні; упередження типових для викладачів-початківців помилок за рахунок набуття узагальнено-інтегративних знань та спрямованості рефлексивно-свідомої самооцінки на самокорекцію й самовдосконалення; індивідуалізовано-гармонічного варіювання навчальних завдань; багатовекторності фахової самореалізації, побудованої на засадах діалогічно-творчого стилю педагогічного спілкування; в обґрунтованих педагогічних умовах: забезпечення художньо-креативного освітнього середовища для стимулювання самостійності й творчої активності здобувачів у процесі опанування європейської вокальної спадщини; спонування до збагачення мистецької обізнаності, спрямованої на вдосконалення підготовки майбутніх викладачів вокалу України й Китаю до фахової діяльності на засадах опанування європейської вокальної культури; органічне сполучення традиційних та інноваційних технологій підготовки майбутніх викладачів вокалу України й Китаю до фахової діяльності у процесі опанування європейської вокальної спадщини.

Уточнено сутність поняття «європейська вокальна культура».

Подальшого розвитку набула методика підготовки здобувачів вищої освіти до вокально-фахової діяльності в різних соціокультурних умовах.

Практичне значення результатів дослідження полягає у доцільності впровадження розробленої методики підготовки майбутніх українських і китайських викладачів вокалу на задах європейської вокальної культури, використанні критеріально-діагностичного механізму вияву рівнів підготовленості здобувачів до вокально-фахової діяльності за обґрунтованими критеріями – персоналізовано-мобілізаційним, художньо-когнітивним, виконавсько-інтерпретаційним та досвідно-результативним з відповідними показниками і ознаками прояву.

Пропонована методика може застосуватися в процесі самоосвіти й самовдосконалення майбутніх магістрантів музичного мистецтва, викладачів вокалу освітніх закладів різного кваліфікаційного рівня, а також у системі підвищення кваліфікації українських і китайських фахівців.

Достовірність результатів дослідження ґрунтується на методологічній обґрунтованості його основних положень, використанні різних діагностичних методів, відповідно темі, меті та завданням роботи, а також забезпечується репрезентативністю вибірки респондентів і застосуванням методів математичної статистики, що дозволило здійснити кількісний аналіз даних, отриманих під час діагностичних зрізів у межах формувального експерименту, узагальнити їх та інтерпретувати.

Матеріали дослідження впроваджено в освітній процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Довідка від 27.12.2024, №3129/24.

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.); XIV International Scientific and Practical Conference. «Innovations and prospects of world science» (14–16 September, 2022 p.) Vancouver, Canada; «Мистецька освіта: традиції, сучасність, перспективи» (12 травня 2023 р.), Кривий ріг; «Science and technology: problems, prospects and innovations» (1–3.09.2023), Осака, Японія; на

Всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю «Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя» (24–25 листопада, 2022), Вінниця; на щорічних звітних наукових конференціях аспірантів і науковців факультету музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (2021–2024 р.р.).

Публікації. Основні результати дисертації висвітлено у 8 публікаціях, виданих українською та англійською мовами, з яких 1 одноосібна стаття у наукометричному виданні, 3 статті – у наукових фахових виданнях України, одна з яких одноосібна і дві – у співавторстві, та 4 – апробаційного характеру, 3 з яких у співавторстві.

Особистий внесок здобувача у працях, написаних у співавторстві, полягає в обґрунтуванні методологічних засади формування вокально-інтерпретаційної майстерності в здобувачів вищої освіти (2), уточненні педагогічного потенціалу європейського вокального мистецтва у фаховій підготовці майбутніх викладачів вокалу (3); визначенні принципів відмінностей між навичками сольного і хорового співу (5); виявленні актуальних проблем підготовки здобувачів вищої освіти до викладання вокалу (6), обґрунтуванні методики вивільнення співаків від надмірного психологічного й фізичного напруження (8).

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається із загальної анотації, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (299 найменувань, із них 49 – іноземними мовами) та 10 додатків на 17 сторінках. Робота містить 7 таблиць, 6 рисунків, що обіймають 2 сторінки основного тексту. Загальний обсяг роботи – 235 сторінок, з яких основного тексту – 161 сторінка.

РОЗДІЛ 1

ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ УКРАЇНИ І КИТАЮ НА ЗАСАДАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ВОКАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ

1.1. Європейська вокальна культура як художньо-педагогічний феномен у науковому дискурсі

Сучасний мистецький простір характеризується значним попитом на вокальне виконавство як один із провідних видів музичної діяльності. Науковці пояснюють його популярність природністю співочих проявів і їхньою доступністю не лише для професійних музикантів, а й для аматорів, які використовують спів як засіб емоційного самовираження, творчої реалізації та художньо-естетичної комунікації. Завдяки цим характеристикам вокальне мистецтво відіграє важливу роль у розвитку музичних здібностей, формуванні художнього смаку та духовному збагаченні особистості.

Невичерпним джерелом вокально-фахового удосконалення та актуалізації творчих потенцій майбутніх фахівців є вокальна європейська культура, яка, на думку П. Герчанівської, є особливою спільністю витоків, доль і спадщини, що призводить до «формування культурно-історичної спільності з єдиним культурно-генетичним кодом, з характерним самовідчуттям і самосвідомістю європейців» (Герчанівська, 2015, с. 64).

Виявляючи зміст поняття європейської вокальної культури, звернемо увагу на його структуро-утворювальні понятійні, педагогічні та мистецтвознавчі контексти, описані науковцями. Зокрема, його важливим структурним складником є поняття *вокальної культури*, всебічно розроблене сучасними дослідниками.

У його розгляді виокремимо широке і вузьке трактування цього поняття. У широкому сенсі вокальна культура розглядається як підсистема в структурі духовної, художньої, музичної культури суспільства.

Отже, вокальна культура є невід'ємною часткою музичної культури суспільства і являє собою єдність системи музичних цінностей, що створюються або зберігаються в даному суспільстві та всіх форм їх соціального функціонування, що охоплюють всі види діяльності по створенню, зберіганню, відтворенню, розповсюдженню, сприйняттю і використанню музичних цінностей, а також суб'єктів цього процесу разом із їхніми знаннями, навиками й особистісними властивостями; «всі установи і соціальні інститути, а також інструменти і устаткування, обслуговуючі цю діяльність», тобто становлять важливу частку загальної культури суспільства «в її специфічному прояву в галузі музичного мистецтва (Негребецька, 1991, с. 39).

Сформована вокальна культура реалізується у розвиненій національно-культурній самосвідомості особистості та визнанні нею унікальної цінності різних вокальних традицій, й закладає фундамент для збереження й транслювання в майбутнє у виконавській і педагогічній діяльності.

Отже, в широкому сенсі поняття «вокальна культура» розуміється як частка культури суспільства в цілому, що зумовлює тісний взаємозв'язок її формування з історією мистецтва своєї країни, народнознавством, розвитком національної самосвідомості. Досягнення високого рівня прояву вокальної культури передбачає забезпечення цього процесу в усьому розмаїтті проявів: у державній доктрині та підтримці діяльності установ, що опікуються розвитком вокального мистецтва, в сприянні активній концертній, фестивалійній, конкурсній діяльності, в забезпеченні функціонування системи мистецько-освітніх закладів та підтримці їхньої діяльності тощо.

У такому сенсі розуміння вокальної культури охоплює всі аспекти, пов'язані із засвоєнням музичних і мистецьких цінностей через вокальну діяльність, що свідчить про важливу роль вокального мистецтва як частини музичної, духовної культури суспільства у його взаємозв'язку з іншими видами мистецтва, зокрема театром, літературою, хореографічним мистецтвом тощо. Адже оволодіння вокально-виконавською культурою передбачає здатність співака глибоко занурюватися у естетико-філософську й загально-мистецьку атмосферу певного

історико-культурного періоду, спиратися на широку мистецьку освіченість і здатність уявляти художньо-психологічні обставини, в яких автори створювали свої вокальні шедеври. Завдяки цьому соціальна значущість вокальної культури посилюється завдяки актуалізації внутрішньої спорідненості з іншими видами художніх, мистецьких видів діяльності, які в сукупності виступають ефективним способом позитивно-духовного впливу на культурне середовище, стан культури суспільства і особистісно-культурний розвиток його суб'єктів.

З цього погляду вокальне мистецтво виступає надзвичайно важливим елементом музичної, духовної культури, а його ефективність як способу позитивно-духовного впливу в соціокультурному середовищі має забезпечуватися розвиненою вокально-освітньою системою та досконалим механізмом підготовки майбутніх фахівців у галузі вокального мистецтва для досягнення ними високого рівня вокальної культури й професійно-успішної діяльності.

У більш вузькому, вокально-педагогічному сенсі, під вокальною культурою розуміють суто виконавську культуру, тобто досягнення співаком високої фонаційно-технічної й художньої якості утілення художньо-образного сенсу виконуваного репертуару на засадах його автентично-стильової інтерпретації й здатності доносити власне розуміння художнього замислу автора твору до слухачів. У такому значенні вокальна культура кореспондується із уявленням про якість підготовленості майбутнього вокаліста до фахової діяльності.

Характеризуючи її сутність з цього погляду, Н. Овчаренко визначає вокальну культуру співака як цілісну властивість фахівця, утворену сукупністю професійних музичних знань, володінням здобувача різноманітною вокальною технікою і здатністю дотримуватися «робочого режиму», який, за виразом авторки, «забезпечує високу якість співу, створює умови для виконавського довголіття» (Овчаренко, 2004, с.73). Важливим уточненням дослідниці є те, що «кожне з цих положень містить в собі множину деталей, що синтезуються, переплітаються між собою, створюють рівень вокальної культури» (там саме, с. 37).

Чжу Цзюньцяо вокальну культуру майбутнього фахівця музичного мистецтва визначає як результат засвоєння ним сукупності професійно значущих компетенцій, поєднаних із власними індивідуально-особистісними якостями і вокально-технологічними досягненнями. Саме їх сформованість науковець вважає підґрунтям здобувача до ефективного самовдосконалення і «перспективи творчої навчально-виховної та виконавської діяльності» (Чжу Цзюньцяо, 2016, с. 12).

Вей Лімін під вокальною культурою розуміє діяльнісне джерело існування фахівців, побудоване на накопиченні комплексу спеціальних теоретичних знань і практичних навичок, оволодіння методичними засадами і сучасними технологіями вокальної діяльності, поєднаними із фахово значущими моральними якостями, сукупність яких дає можливість творчо-активно працювати у обраній музично-освітній сфері (Вей Лімін, 2011).

Аналізуючи питання, які стосуються формування вокальної культури здобувачів вищої освіти, О. Петрикова (2021) передусім пов'язує це явище з виконавською майстерністю, професійно важливими якостями особистості, серед яких визначальну роль відіграють музикальність, артистизм, емоційність, імпровізаційність, інтерпретаційність виконання вокальної музики.

До теоретичного наповнення поняття вокальної культури здобувачів вищої освіти як важливого компонента професійної підготовки, звертається Т. Осадча (2018). Розуміння автором змісту поняття відбувається через понятійний ланцюжок: культура – професійна культура – художня культура – музична культура – вокальна культура, чим підкреслюються як педагогічні, так і художні аспекти даного феномену й узагальнене визначення процесу формування вокальної культури у майбутніх учителів музики, яке має «передбачати цілеспрямоване залучення всіх студентів до цінностей культури, глибоке освоєння ними форм і методів спілкування зі спадщиною минулого й сучасності, усвідомлення загальнокультурних цінностей та формування навичок творчої виконавської діяльності» (Осадча, 2018, с. 103).

Авторка також наголошує, що оволодіння здобувачів означеними вище вміннями у смисловому полі вокальної культури, як фонаційно-технічними вміннями (володіння потенційними можливостями свого голосу, навичками якісного інтонування мелодії й комплексом вокально-виражальних засобів), здатності осягати індивідуальні особливості композиторського стилю й адекватно утілювати художньо-образний зміст його творів, оволодіння якими передбачає опанування найкращими традиціями світової вокально-виконавської й педагогічної спадщини, що в сукупності дозволяє здобувачу досягати належного рівня вокальної культури (там само, с. 103).

Нам також імпонує позиція науковця щодо структуризації даного феномену через вокально-виконавську майстерність, що проявляється у еталонному академічному звучанні голосу, сформованому в процесі становлення європейського досвіду, в оволодінні навичками сольного й хорового співу задля якісного вокального показу, зорієнтованого на сприйняття учнівської аудиторії, у високому рівні педагогічної культури, яка передбачає знання історії, теорії, а також набуття досвіду втілення своїх здобутків у процесі практичної діяльності (там само, с. 105).

Привертає увагу також праця Н. Згурської, яка, досліджуючи феномен музично-виконавської культури, акцентує увагу на важливості виконавської самореалізації майбутнього фахівця і вважає її основною здатністю до інтерпретації музичного репертуару. Адже, на думку дослідниці, саме виконання музичних творів на високому художньому рівні закладає підвалини «повноцінного», спрямованого на прищеплення учням переживання й розуміння ними художньої цінності музичного мистецтва.

З цього погляду сутність музично-виконавської культури розглядається авторкою як динамічне інтегративне утворення, яке забезпечує здатність здобувачів у процесі виконавсько-інтерпретаційної діяльності розкривати зміст музичних творів та у художньо досконалій формі популяризувати його в учнівському середовищі. Тим самим реалізуються соціокультурні функції музично-виконавської культури, а саме – виховна, естетична, комунікативна,

перетворювальна, гедоністична, сугестивна тощо, які детермінують процес духовного збагачення людства засобами виконавського мистецтва (Згурська, 2001, с. 8) і широко представлені в європейській вокально-виконавській традиції.

Досліджуючи культуру вокального виконавства, Л. Тарасюк вважає, що в понятті вокально-виконавської культури інтегруються найважливіші складники професійного співу, визначається співацький рівень та обдарованість співака. У процесі диференціації понять вокальної культури і вокального виконавства наголошується на підпорядкуванні першого другому як продукті музично-виконавської діяльності у вимірах культури мислення, артистизму, володіння вокально-технічними навичками, культури інтонування та сценічної поведінки.

Важливим для уточнення поняття «вокальна культура» є, на наше переконання, її прояв у виконавсько-сценічній діяльності, яка характеризує артистизм майбутнього фахівця і його здатність доносити до слухачів сутність задуму автора твору, його художньо-образний сенс. Ці питання досліджували такі науковці, як Ван Чень (2016), Н. Косінська (2017) та ін.

Так, Н. Косінська наголошує, що домінантою вокальної підготовки майбутніх вокалістів є сформованість їхньої сценічно-образної культури. Останнє поняття вченої кореспондує із контекстом понять: вокальне мистецтво, виконавство, вокальна підготовка, вокаліст-інтерпретатор, естетична, вокальна та вокально-виконавська культура, сценічний образ, авторський задум вокального твору та ін., та наполягає на важливості врахування цього твердження у процесі засвоєння різноманітного репертуару європейських композиторів (Косінська, 2017).

Отже, змістові обрії поняття вокально-сценічної культури охоплюють елементи: міцні й глибокі мистецькі й музично-фахові знання вокаліста, його художньо-образні уявлення, питання специфіки вокального мистецтва та способів пізнання й утілення художніх емоцій художньо-образного сенсу вокальних творів, його артистизм та відповідні особистісні якості (здатність до емпатії й художньо-сугестивного впливу на слухачів, сценічного темпераменту, пластичності, почуття динаміки розгортання сценічної дії тощо), а також

психологічних й інтелектуальних властивостей – спостережливості, концентрації уваги, активності уяви, інтуїції, здатність до імпровізаційності тощо. Отже, важливим складником вокальної культури визначаємо і якість сценічної підготовленості майбутніх співаків і викладачів вокалу переконливо втілювати художні образи у вокальному репертуарі різних стилів та жанрів.

Відтак, вокально-виконавська культура в контексті вокальної культури фахівця постає як цілісно-інтегративний феномен, що поєднує фонаційно-виконавські навички, професійні знання у сфері вокального мистецтва та особистісно-художні якості, необхідні для успішної виконавсько-інтерпретаційної та сценічної діяльності.

Адже, як Дійсзасанчають науковці, «спираючись на природу такого педагогічного явища, яким постає інтегративність, важко переоцінити значущість ознак педагогічного мислення, а саме: динамізм, аналітичність, гнучкість, креативність, прогностичність» (Кічук, 2020, с.48). Завдяки цьому, як зазначає вчена, уможливлується здатність фахівця до «виходу за межі» конкретної педагогічної ситуації через розширення контексту переосмислення власних ідей» (так саме, с. 21).

У цілому погоджуючись із наведеними вище висновками науковців вважаємо, що вокально-виконавська культура – це тільки частка вокальної культури, яка в цілому має розглядатися в її взаємозв'язку з дотичними виконавській майстерності співака видами діяльності, а саме – методичним і вокально-педагогічним. З цього погляду набуття вокальної культури в широкому сенсі вимагає від здобувачів усебічної мистецької освіченої, розвитку художнього мислення й здатності до мистецько-творчої й педагогічної самореалізації, а у вузькому сенсі – сформованості вокально-виконавської майстерності, що дозволяє стверджувати, що тільки гармонійне поєднання цих двох аспектів підготовки викладачів вокалу дозволяє їм досягти високого рівня досконалості у майбутній фаховій діяльності.

Екстраполюючи ці завдання на опанування майбутніми фахівцями здобутків європейської вокальної спадщини, зауважимо, що воно має не

обмежуватися виключно найбільш популярними серед співаків і викладачів вокалу так званими «старовинними аріями» і творами класичного й романтичного стилів, а має охоплювати значно ширший діапазон – від пізнього Ренесансу до творчості сучасних композиторів.

Тому цілком природним є те, що опанування майстерності виконання творів віддалених епох, а також вокальної творчості композиторів XX–XXI століть, які застосовують нетрадиційні засоби організації музичної мови й розширений комплекс інноваційних вокально-технічних прийомів, становить значну складність для співаків і потребує високого рівня мистецької освіченості, музично-теоретичної підготовленості та набуття відповідного досвіду сприйняття творів у суб'єктивно нових стилях, зокрема – застосованих в них музично-мовленнєвих і виражальних засобів та їх художньо-змістового наповнення.

Отже, під вокальною культурою викладача вокалу будемо розуміти цілісну особистісну властивість музиканта, утворену на засадах набуття всебічної мистецької й музичної освіти, досягнення виконавської майстерності й здатності до глибокого усвідомлення художньо-образного сенсу вокального репертуару, що дозволяє йому усвідомлювати історичні й культурні традиції певної епохи, країни, вокальної школи, стилістичні, жанрово-інтонаційні, індивідуально-творчі риси композитора та оволодівати майстерністю спонуки своїх учнів/студентів до пізнання художнього задуму акторів творів й вміння доносити його у власній інтерпретації до слухачів.

Відтак, набуття вокальної культури викладачем вокалу має охоплювати три головних напрямки в його фаховій діяльності: вокально-виконавську, методичну та дослідно-практичну, проявляючись у властивих кожній з них формах у їх єдності й взаємозв'язку. Відповідно цьому положенню, у змісті підготовки майбутніх викладачів вокалу до фахової діяльності, варто виокремити два провідних вектори – виконавський і методико-педагогічний. Натомість, надзвичайно важливо забезпечити їх взаємообумовленість і взаємозв'язок між ними, на чому наполягають такі науковці, як В. Антонюк (2007), Т. Жигінас

(2019), Н. Овчаренко (2023), Т. Пляченко (2005), О. Прядко (2008), Л. Тоцька (2010) та ін.

Саме їх сполучення, на думку цих вчених, стає підґрунтям успішного навчання вокальному мистецтву майбутніх вихованців. Значущість першого напрямку пояснюється тим, що набуття власного досвіду опанування навичками фонаційно- й виразно-змістового інтонування, поряд із набуттям здатності до інтерпретації вокальних творів і донесення їхнього художнього змісту до слухачів, становить незамінний досвід, усвідомлення якого становить підґрунтя для усвідомлення особливостей цих процесів, їх узагальнення у виявлених закономірностях і принципах формування навичок і вмінь. Отже, саме рефлексія становить підґрунтя, яке уможливорює екстраполяцію набутого досвіду в майбутню педагогічну діяльність і тим самим – підготовці майбутнього фахівця до викладацької діяльності.

Усвідомлення складного й неоднозначного шляху набуття власної виконавської майстерності стає незамінним підґрунтям осмисленого застосування науково-методичних положень, які дозволяють узагальнити практичний досвід і навчитися його поєднувати із знаннями, накопиченими в багатовіковій практиці виконання вокалу, їх інтеграцією з відомостями, отриманими в суміжних галузях, і тим самим набувати можливості їх застосування в різних педагогічних обставинах, враховуючи індивідуальні особливості кожного здобувача вокальної освіти. Адже тільки поєднання власного досвіду із опануванням наукових основ вокальної теорії та практики дозволяє перетворити емпіричний досвід на свідоме керування голосоутворенням. Цьому сприятимуть набуті знання про акустичну, фізіологічну природу й механізми звукоутворення, розуміння принципів володіння вокальною технікою, орфоепічних та психолого-педагогічних механізмів розуміння, інтерпретації й відтворення художньо-образного сенсу вокальних творів різних стилів, жанрів і емоційно-виразової спрямованості.

Отже, впровадження зазначених аспектів підготовки майбутніх викладачів вокалу на засадах європейської вокальної спадщини є важливим підґрунтям її

успішності, яка має забезпечуватися як наполегливим оволодінням власною вокальною майстерністю й належною мистецькою, музичною й вокально-методичною компетентністю, так і набуттям досвіду їх застосування у процесі педагогічної діяльності.

Однак для уточнення ключових понять нашого дослідження важливо уточнити, що вокальна культура і європейська вокальна культура – це не тотожні поняття. З цього приводу варто звернутися до досліджень таких науковців, як австралійський музикознавець Ф. Робінсон, який дотримується думки, що суттєво відрізняється від розповсюджених уявлень щодо того, що музика – це не універсальна мова людства, на її особливостях відбивається етнічно-культурне, національно-своєрідне середовище конкретної соціальної групи, в якому існує та чи інша музична культура. Саме в такому розгляді, на його думку, стають зрозумілими функції та характеристики певної музичної культури. Тому не випадково слух людини, вихованої в рамках етико-естетичної та музично-звукової системи певної цивілізації, як правило, стикається з труднощами сприйняття творів з яскраво вираженим інокультурним походженням.

На сьогодні музикознавчі та культурологічні дослідження, що аналізують не лише європейський художньо-звуковий феномен музики, а й різні музично-звукові культури світу і різноманітні співочі традиції, складають значний науковий напрям, що спонукає до тлумачення співочої культури в широкому спектрі її прояву у людському бутті. Це, зокрема низка праць науковців Берлінської школи порівняльного музикознавства, зокрема – досліджень А. Ломакса (Lomax Alan, «Folk Song Style and Culture» (1968), Д. Мерріама (Merriam, John, «The Anthropology of Music» (1964), Д. Блейкінга (Blaking, John «How Musical Is Man?», 1973), М. Гуда (Goode, Mantle, «The Ethnomusicologist», 1971) та ін.

Їх дослідження стосуються музичних культур, у яких принцип організації музичної мови суттєво відрізняється від європейської музичної системи. Ці відмінності проявляються, насамперед, за еталонними співвідношеннями звукового ряду та його організації. Так, у тюркських народів один тон

поділяється на 9 частин (Демір, 2015), в індійській музичній системі октава поділяється на 22 нерівномірні мікрохроматичні шаблі – «шрути», кожен з яких може мати кілька варіантів висоти. У країнах Сходу переважає пентатонічна система, в якій відсутні напружені звуковисотні співвідношення, зокрема – півтонові тяжіння, хроматичні та тритонові мелодійні звороти тощо (Цебрій, Лебединська, 2016).

Ці особливості музичної мови мають також естетично-оцінний характер, який стосується виконавського звучання. Так, вважається, що для індійських народностей звук європейського бельканто є неприємним і вони його сприймають як такий, що має носовий відтінок, тоді як представник класичного європейського вокалу, в свою чергу, сприймає звучання голосу індійського виконавця раги як постійне глісандо, незвичне і незрозуміле.

Отже, звернення до вокальної культури різних народів актуалізує проблему підходу до вивчення європейської вокальної культури з точки зору вияву притаманного їй і сформованого впродовж багатовікової історії, специфічних особливостей, які проявляються в сфері естетико-художніх цінностей, мовленнєво-музичних засобів, а також засобів виконавської виразності, які виконують інформаційну роль, доповнену зовнішніми проявами сценічного артистизму і емоційно-комунікативного впливу на слухачів.

Однак зазвичай у широкій практиці в сенс поняття «академічна вокально-виконавська культура» вкладається насамперед її розуміння як прояв європейських традицій вокального мистецтва та його витоків, починаючи з музичного мистецтва Стародавньої Греції (Шип, 2024). Культура Середньовіччя в його духовному хоровому поліфонічному розвитку, сольне виконавське мистецтво чоловіків-кастратів, турбота про вокальну підготовку, народне музикування народів, мистецтво XVII–XXI століть – усе це складає сукупність явищ, до яких стосується категорія європейської вокальної культури.

У її змісті відображено історичне формування певного типу співака, здатного до втілення художніх творів на високому рівні виконавської майстерності, яка ґрунтується на глибокій мистецькій і музичній освіченості,

здатності до критичного сприйняття вокальних феноменів у їх продуктивній і виконавській формах прояву, а також до виконавсько-комунікативної діяльності, зумовленої певними виконавсько-особистісними властивостями і якостями й набутою майстерністю сценічного поведіння й творчого спілкування.

Цей комплекс здатностей дозволяє досягати яскравого художньо-емоційного впливу на слухачів, залучати їх до уявно-діалогічної комунікації як з автором твору, так і з самим співаком, який виступає ретранслятором його художньої ідеї.

З цього погляду варто звернути особливу увагу на художньо-ціннісне значення вокального репертуару, на якому формується вокальна культура співака, а також на роль допоміжного музичного матеріалу у становленні його виконавської майстерності та свідомого ставлення до жанрово-стильових особливостей світової вокальної спадщини. Це питання хвилює науковців у зв'язку з тим, що в дослідженнях музикознавців і соціологів констатовано зниження рівня естетичних потреб у студентській молоді. Це, у свою чергу, актуалізує увагу до поширення у суспільстві та системі вищої освіти високохудожніх зразків музичної творчості.

Виходячи з цих спостережень, К. Марченко акцентує, що перед артистом-вокалістом постає завдання вміло володіти не тільки музичними здібностями, артистизмом, художнім смаком, а і знаннями музичних стилів та прийомів і уміння органічно їх поєднувати у процесі виконання вокальної композиції. Отже, закономірним є і висновок, якого дійшла К. Марченко, що «Вокальний репертуар майбутніх артистів-вокалістів має включати велику кількість творів різних епох, стилів і жанрів, що мають цільову виховну спрямованість» (Марченко, 2022, с. 77).

Опорою для вокальної підготовки майбутніх фахівців вчена вважає дотримання українських та зарубіжних вокальних традицій, зокрема, «українського бельканто» сформувалося, на думку вченої в українській вокальній практиці на засадах спадкування вокальних методик видатних

зарубіжних педагогів-вокалістів, зокрема – Дж. Барри, М. Гарсія, М. Маркезі, Ф. Ламперті, Дж. Лаурі-Вольпі та ін. (там само).

Крім того, Янь Інши (2022) підкреслює, що сприймання європейської вокальної культури, її вокального репертуару впливає на зростання фахової мотивації, методичної обізнаності й досвідченості, а в цілому – на якість вокально-начальної діяльності.

Адаптуючи зазначену думку до феномену європейської вокальної культури, можемо конкретизувати важливість накопичення здобувачами знань музикознавчого та музично-теоретичного характеру, засвоєння музично-стильового репертуару, а також набуття певного досвіду методично спрямованої та педагогічної діяльності, отриманого на попередніх етапах навчання. Ці аспекти мають стати фундаментом для глибшого й ідеального усвідомлення особливостей різних епох, музично-мовленнєвих засобів, що використовувалися на зламі Ренесансу і Бароко, у період раннього бароко, класицизму, романтизму, модернізму й пост-модернізму тощо.

Так, естетика пізнього Відродження передбачала розуміння відмінностей різних форм і жанрів, властивих таким розмаїтим музичним напрямкам, як фроттола, віланела, танцювальні композиції з соліруючим верхнім голосом та імпровізаційною орнаментикою, а також витонченим мадригалам, що зазнали трансформації від поліфонічного твору до монодичного з елементами поліфонії, складною мелодикою та незвичною (модальною) гармонією.

Отже, виконання творів цієї доби передбачає володіння специфічною технікою співу на короткому диханні, що пов'язана з максимальним колоруванням вокальної лінії голосів ансамблевих творів, виникненням димінуйованої імпровізаційної техніки у вокальній та інструментальній практиці, що базується на стереотипних орнаментальних структурах (Приходько, 2012; Стахевич, 2013; Тоцька, 2012; Demetriou, A. 2018), МУ. (2019). Haslam W E (1911 та ін.).

Відзначимо, що історико-стильовий ракурс європейської вокальної школи присутній у розвідках з вокальної педагогіки та безпосередньо з проблем вокальної, вокально-виконавської культури майбутніх фахівців.

Для нас також важливо, що європейське мистецтво вважається і основою підготовки співаків у сучасному Китаї. Так, зокрема, Ці Мінвей наголошує, що класична спадщина європейського мистецтва XVII – XIX століть становить фундамент стилістики і формотворення переважної частини вокальних жанрів, які становлять стабільну складову навчального репертуару й традиційно використовуються в навчальному репертуарі (Ці Мінвей, 2017, с. 270). Отже, завданням підготовки сучасних фахівців стає опанування належним стилем і виконавською манерою утілення традицій академічного співу у процесі опанування цих творів та адаптації цих традицій до нових вимог, породжених своєрідністю вокального мистецтва сьогодення.

Осмислюючи інформацію про європейську вокальну школу як предмет досліджень, неможливо обійти увагою *топонімічні вказівки* презентації цього фундаментального явища. Адже, як зазначають науковці, у процесі її формування культивувалися не тільки культура звукоутворення, вироблення й опанування різноманітних вокально-технічних прийомів і вмінь, а й основи методики формування навичок дихання, розвитку діапазону голосу, віртуозної техніки виконання пасажів, трелей, орнаментики, відпрацьовувалася методика навчання майбутніх співаків сольфеджуванню, грі на інструменті і, що надзвичайно важливо на наш погляд, навичок як інструментальної, так і вокальної імпровізації.

Особливу увагу варто звернути на те, що, як зазначає С. Шип, у музичній культурі останньої третини XX ст. виразно окреслилася тенденція до зростання інтересу як професійних музикантів, так і широкої аудиторії слухачів до так званої «старовинної музики», під якою звичайно маються на увазі «твори європейських композиторів середньовіччя, Відродження, а також барокової та ранньої класичної доби» (Шип, 2024, с.157). При чому, до них відносять не лише творчість Й. С. Баха та Г. Генделя, а й представників різних національних шкіл.

З цього погляду, для співаків-солістів і ансамблістів надзвичайно цінним є звернення до високохудожніх творів, зокрема – мадрігалів К. Монтеверді, Дж. Каччіні, вокальної й оперної творчості Thomas Morley, John Dowland, Г. Персела та інших композиторів, «чия спадщина, – як зазначає науковець, – набуває нового осмислення в контексті історично інформованого виконавства» (там саме с.157).

Звернемо увагу також на те, що, починаючи із зародження професійного академічного вокалу, опанування найскладніших вокальних навичок відбувалося поряд із набуттям майбутніми співаками глибокої музичної освіченості, а саме – оволодінням навичками інструментального музикування, основ композиції, здатності до самостійного осмислення створених музичних творів і вміння «розмовляти» на відповідні теми, тобто набувати культури висловлювань тощо. Ці дані підтверджені в масиві досліджень українських та зарубіжних дослідників, зокрема – в працях, присвячених феномену *Bel canto* (Л. Тоцька, 2012; І. Цебрій (2021); M. Ding, 2017; S.Wang, 2019; H. Zhang, 2016 та ін.).

Презентуючи італійську національну вокальну школу, Б. Гнидь розглядає мистецтво старовинного італійського *Bel canto* на прикладі діяльності Флорентійської камерати, опер «Евридика» Я. Пері та О. Рінуччіні, «Евридика» Дж. Каччіні, характеризує камерний характер виконання ранніх опер з використанням співаками незначної сили звуку, майже відсутнім динамічним нюансуванням, обмеженого манерою звукобудування, близькою до розмовної тощо (Гнидь, 1997, с. 10).

З наукової позиції історію вокального виконавства представляє О. Стахевич, який наголошує, що аналіз історичного процесу дає уяву про шляхи еволюції та закономірності розвитку співу «як окремого виду мистецтва в музичній культурі, що формувалася на європейському континенті протягом декількох тисячоліть» (Стахевич, 2013, с. 5). Ми цілком згодні з позицією вченого, який розглядає цей процес як системне явище, обумовлене залежністю особливостей майстерності професіонального співу й виконавської манери від стилю музичного мистецтва, специфіки розвитку жанрів і різновидів сольного

співу (оперне, камерне виконавство), які корелюють із еволюційними механізмами музичної культури Європи.

Вузловим у висвітленні цієї проблеми автор вважає подолання розриву між виконавською практикою і підготовкою співаків, відповідно еволюції вокально-виконавських стилів (ренесансна манера, раннє бароко, виконавський стиль *bel canto*, стиль виконання класичного, романтичного та сучасного вокального репертуару тощо).

Автор особливого значення в європейській історії вокального виконавства надає внеску італійської, французької, німецької традицій в контексті розвитку оперного жанру, переосмисленню традицій *bel canto* в класичній, романтичній і веристській манері, аналізуючи їх особливості й відмінності та особливості вокальної школи, яка також набуває певної специфіки.

Характеризуючи палітру національних вокально-оперних шкіл в музичній культурі XIX ст., автор доводить, що, попри уяву про цілісність європейської вокальної культури та її спадкоємність – від Античності до сучасності, завдяки поєднанню із національно-своєрідними особливостями культури, мови, традицій, художньої цінності набуло різноманіття національно-виконавських шкіл, які в сукупності і становлять на наш час фундамент європейської вокальної культури на її новому етапі (там само, с. 10).

Так, приділяючи увагу німецькій вокальній школі, становлення якої пов'язується із зверненням науковців до акустичних теорій у німецькій вокальній школі, науковець представив методику Ф. Шмітта (Friedrich Schmidt) з його новим розумінням співацького процесу відповідно до нового оперно-виконавського стилю музичної драматургії Вагнера, що базувався на визначенні примарного тону і постановки голосу на засадах опрацювання фонетики мови як основи акустики і тембру.

Науковцем також детально аналізуються, у контексті відмінностей між специфікою техніки *Bel canto* і вимогами до якісних характеристик виконавської манери, породженою реформою Вагнера, теорії Ф. Зібера (визначальна роль регістрів), Є. Зейлера (високий регістровий перехід), Г. Карлберга (встановлення

різних регістрів), Фр. Вікка (зміцнення середнього голосу гарними головними звуками), Ю. Штокгаузена (змішане голосоутворення), Ю. Гей (однорегістровий розвиток голосів), В. Рокитянський (розвиток традицій старої італійської школи) та ін.

Висновок якого дійшов науковець, полягає в тому, що наприкінці XIX ст. співіснували дві цілком самостійні концепції співацького голосу: регістрова і акустична, але їх розмежування було певним чином штучним, тому ці концепції «доповнюють одна одну, створюючи єдине, цілісне вчення про співацький голос на новому етапі його розвитку» (Стаhevич, 2013, с. 82 –83).

Особливе місце у жанровій панорамі європейської вокальної культури обіймає оперне мистецтво, яке є неперевершеним творінням музичної культури людства. Як зазначалося вище, історія опери насичена багатьма історико-культурними фактами, серед яких: антична трагедія як джерело оперного мистецтва; італійські духовні містерії, в які вводилася музика; придворні інтермедії та пасторалі (середина XVI ст.); *drama in musica* або *drama per musica* (кінець XVI ст.) та ін., що підтверджує давню історію цього художнього явища.

Розглядаючи стан європейського оперного мистецтва наприкінці XIX – початку XX ст., Л. Мухіна обґрунтовує поширений напрям натуралізму в мистецтві Франції та веризму в Італії як підґрунтя для формування італійсько-французького стилю й наголошує на трансформації сольного співу в опері у справжній художній складник спектаклю, змінах характеру інтонаційних комплексів відповідно до фаустіанської моделі архетипу несвідомого, психологізації особистості співака-актора, виникненні опери малої форми як самостійного жанрового різновиду з новим типом вокального інтонування та трагічними фіналами.

Особливістю художньо-естетичних здобутків французької вокальної школи визначено вплив характерного декламаційного стилю трагедій XVI століття, а також національно-пісенної «шансонної» манери і роллю придворного балету в мистецько-аристократичному середовищі, з його різноманітним танцювальним метроритмовим структурам, що проявилася у тяжінні до масштабних, драматично

напружених оперних творів, насичених балетними сценами, починаючи з творчості Ж.-Б.Люлі, Ж.-Ф.Рамо і до стильових особливостей «великих» парижських опер в творчості Дж. Мейєрбера (Пан На, 2010, с. 87).

Жанр веристської опери розвивається у творчості П. Масканьї («Сільська честь»), Р. Леонкавалло («Паяци»), Дж. Пуччіні («Манон Леско», «Богема», «Тоска», «Мадам Батерфляй»). Авторка доводить думку про естетичний зв'язок італійського оперного мистецтва і вокальної педагогіки означеного періоду з творчістю Дж. Верді.

Приділено увагу й оновленню німецької виконавсько-педагогічної традиції, чинником якого стали впровадження принципів оперної реформи Р. Вагнера, втіленої в його творах «Летючий голландець», тетралогії «Перстень нібелунга», «Трістан і Ізольда», «Нюрнберзькі мейстерзінгери», а також експресіоністські концепції художньо-образного світу опери в творах Р. Штрауса (Мухіна, 2021, с. 86).

Значно менше уваги приділено, на жаль, вокальній творчості Ф. Пуленка, зокрема – його романсам на вірші П. Елюара, Г. Аполлінера, Ф. Гарсії-Лорки, М. Жакоба, Л. Арагона, Р. Десноса, творам О. Мессіана (Медриш, 2020; Жаркіх, 2015), а також представників нововіденської школи – Арнольда Шенберга, Альбана Берга, Антона Веберна (Н. Миропольська, Е. Белкіна, Л. Масол, О. Оніщенко, 2021) а з цим – і розширення кола інтонаційного матеріалу й вокально-технічних і виразових засобів.

Європейським вимірам музичної культури України другої половини XIX – початку XX століть присвячене дослідження В. Щепакіна (2017). Автор для широкого наукового загалу презентує ім'я Ф. А. Бугамеллі (1876–1949) як одного із засновників української вокальної школи XX століття. Вказуючи, що в історії музичної культури Харкова початку XX ст. зустрічається багато імен виконавців, педагогів – представників європейських шкіл, науковець особливої ролі надає представникам італійської співацької традиції, які тривалий час мешкали на території України і виводили її музичну культуру на європейський рівень (Щепацін, 2017, с. 359).

Українське вокальне виконавство у контексті європейської оперно-вокальної культури кінця XIX – початку XX століття розглянуто Л. Мухіною (2021). Учена переконливо доводить цінність активних освітніх і творчих зв'язків українських співаків, завдяки яким німецька та італійська вокальні школи справили вплив на розвиток національної вокального мистецтва, зокрема – на становлення вокально-освітньої системи й збагачення досвіду творчого спілкування завдяки участі Соломії Крушельницької, Олександра Мишуги, Модеста Менцинського та інших співаків у оперних виставах і концертній діяльності в різних краях Європи (Ващенко, 2013).

Наковці акцентують, що спільні риси професійних вокальних шкіл на українських землях Сходу й Заходу зумовлені запозиченням технік вокального співу із Західної Європи, зокрема – Італійського *bel canto*, виконавської манери вокальних шкіл Німеччини, Франції, а також педагогічною діяльністю зарубіжних вокалістів-педагогів у закладах освіти України та уважним ставленням до виконавського й педагогічного досвіду оперних співаків і творчості композиторів різних країн, інтерес до яких поєднувався із стремлінням зберегти національний характер вокально-виконавської діяльності, зокрема – завдяки використанню українських народних пісень як першооснови музичного виховання й навчання співу (Драч. 2006; Мухіна, 2020, Оленюк, 2009).

Педагогічний потенціал європейської вокальної спадщини розглянутий Пан На (2010). Вчена доводить, що європейський культуротворчий процес відповідає глобалізаційним тенденціям сучасності, що полягає у здатності викладачів враховувати особливості художнього менталітету своїх вихованців і особливостей вироблення в них вокальної техніки «європейського» типу, які мають враховуватися у процесі створенні національної вокально-академічної школи.

Авторкою також зазначено, що для засвоєння здобутків західноєвропейської вокальної спадщини важливо усвідомлювати те, що вони диференціюються за критеріями стилю виконання, манери звукоутворення, вокальної техніки й розуміти, в чому полягає відмінність і специфіка кожної з

них та обумовленість найбільш типових рис. З цих позицій вчена характеризує типові риси різних шкіл, підкреслюючи, що, наприклад, італійська вокальна школа відрізняється мелодійністю, емоційною виразністю та повнотою і яскравістю звучання, що пояснюється особливостями національної мови, «живим» темпераментом, комунікативною відкритістю італійського народу. У значній мірі завдяки цим особливостям, на думку вченої, саме в Італії народилася школа *Bel canto* з її широкою мелодійністю, збагаченою колоратурною технікою й креативністю в орнаментальному оздобленні музичних фрагментів.

Отже, можна наголошувати на вокальній культурі як вагомій частині музичної культури Європи та світу, а також акцентувати, що упродовж історичного розвитку музичної культури людства спостерігаються як євро-інтеграційні так і євро-диференційні тенденції домінування вокальної культури в художній системі європейського мистецтва. Така думка підтверджується у дослідженнях з історії вокальної культури В. Антонюк (2007), Б. Гнидя (1997), О. Стахевича (2013), О. Шуляра (2014) та ін.

Цілком справедливою вважаємо думку О. Шуляр щодо того, що завдяки цьому сформувалося переконання про незамінну роль школи бельканто, яку цей виконавський стиль відіграв у розвитку світового вокального мистецтва й виникнення генотипу європейської вокальної культури (Шуляр, 2014, с. 8).

Важливим для нас є питання презентації європейської вокальної культури в китайському мистецькому і педагогічному полі. Суттєвість її засвоєння для становлення національного класичного вокального мистецтва відзначається в численних дослідженнях як українських, так і китайських науковців. Це, зокрема, праці Вей Лімін (2011), Ван Пен (2015), Лі Мін (2019), Лоу Яньхуа (2018), Лю Веньцзун (2016), Ці Мінвей (2017) та ін., які доводять, що в становленні вокального академічного мистецтва в сучасному Китаї безумовну основоположну роль відіграла саме музична культура Європи і, насамперед, європейське вокальне мистецтво.

Так, Ці Мінвей наголошує, що класична спадщина європейського мистецтва заклала фундамент стилістики і формотворення сучасних, нових для Китаю,

вокальних жанрів. Вчена також акцентує, що стабільна складова репертуару складається «з творів композиторів XVII – XIX століть, що мають вивчатися у якості класичного доробку» (Ці Мінвей, 2017, с. 270).

Явище інтеграції європейських традицій співу з особливостями вокальної школи Китаю досліджував Су Яньїн (2016). Власне, становлення національної школи академічного співу взагалі пов'язується науковцем з процесом становлення в Китаї професійної вокальної освіти, побудованої на засадах засвоєння європейського вокально-виконавського і освітнього досвіду. Відзначено, що позитивним підґрунтям цього процесу в широких колах стала всенародна любов до співу, а також зацікавленість європейськими вокальними творами.

Науковець також акцентує, що в становленні професійного навчання академічного співу базу заклало насамперед засвоєння італійської школи *bel canto*, що визнається як еталон світового досвіду, а також дотримання принципів європейського вокального навчання, заснованих на гармонійній взаємодії художнього та технічного складників. Для нас важливо, що, за визнанням дослідника, на цей час ще існує значна кількість невирішених питань з підготовки співаків до виконання творів європейських композиторів, зокрема – у галузі опанування ними шедеврів оперного європейського мистецтва.

Автор підкреслює, що, на його думку, в європейських вокальних школах, попри їх певну своєрідність й розмаїтість орфоепічних і музичних традицій, простежується єдність загально-естетичних принципів звукоутворення та критеріїв естетичної довершеності співочого мистецтва. Важливим напрямом досліджень є осмислення відмінностей виконавсько-стилістичних традицій, індивідуалізованих манер інтерпретації та їхнього втілення у творах різних стильових епох і європейських національних культур.

Янь Інши звертає увагу на те, що, оскільки в практиці академічного вокального співу активно використовуються вокальні твори композиторів різних країн, це потребує спеціального опанування технікою співу на різних мовах і приділення особливої уваги орфоепічній майстерності здобувачів та, зокрема –

активному застосуванню фонетичного методу. Цим проблемам взагалі приділяється велика увага різними науковцями. З цього приводу варто звернутися до праць Лоу Яньхуа і Н. Кьон (Кьон & Лоу Яньхуа, 2018), Г. Усової (2024), які докладно висвітлили питання формування фонаційно-орфоепічних навичок як в українських, так і в китайських здобувачів на засадах врахування особливостей їхніх анатомо-психофізіологічних особливостей, специфіки звукоутворення в мовленнєвій практиці та відмінностей в галузі традиційно-національної співочої культури.

Плідно досліджують питання вокальної орфоепіки й такі українські науковці, як В. Антонюк (2007), Н. Кьон (2028) П. Турянський (2012) та ін. Так, В. Антонюк у своїх ґрунтовних дослідженнях в галузі вокальної педагогіки демонструє орієнтованість на європейський генотип світової вокальної культури при розгляді основ вокальної орфоепії (італійська, німецька, латинська вокальна орфоепія), розглядаючи навчально-методичні комплекси в провідних школах вокального виконавства. Увагу вчена приділяє специфіці вокально-фонаційного інтонування в італійському, французькому, німецькому, українському вокально-педагогічному мистецтві, пов'язаного із особливостями мовленнєвої культури, і, що особливо цікаво, на відміну від інших авторів, відображає питання вокальної орфоепіки в контексті китайської та індійської вокальних традицій (Антонюк, 2007).

Цінними для нас є й узагальнення авторки про стан розвитку сучасного вокального мистецтва. Так, зокрема, увага приділяється транснаціональній, глобалізованій репертуарній політиці сучасного оперного театру й відкритості до світового виконавсько-педагогічного процесу з одночасним врахуванням національної специфіки, переваг та естетичних орієнтирів. Ці питання пов'язуються і з проблемами корегування репертуарної політики, відкритості театру інноваційним тенденціям, розширюються міжнародні зв'язки, здійснюються спільні постановки як копродукція, обмін, замовлення тощо (там само, с. 30).

Переконливим є й висновок Пан На щодо значущості різних мовленнєво-інтонаційних моделей і глобально-психологічних ментальних орієнтирів різних країн світу (Європа, Китай) на процес підготовки співаків до опанування творчістю європейських композиторів, а також те, що врахування цих факторів має впливати на добір вокального репертуару студентів (Пан На, 2010, с. 89).

Приділяють увагу дослідники й процесам інтернаціоналізації мистецького й вокально-освітнього простору, розширенню міжнародних культурних зв'язків, до яких активно долучається й китайська студентська молодь, засвоюючи європейський вокальний репертуар й вокально-методичні здобутки, а також практичний досвід їх застосування. Наслідки цих процесів всебічно розглянуто в працях Юй Хенюаня й Н. Кьон, які, на думку науковців, полягають, у обґрунтуванні шляхів удосконалення змісту вокальної освіти, побудованої на європейських традиціях, яка здобувається в умовах інокультурного середовища, що потребує реалізації ідеї «інокультурного навчання для дому (IfH), тобто забезпечення у змісті освіти орієнтації на ті потреби, які відповідають особливостям майбутньої фахової діяльності співака в роботі на Батьківщині (Юй Хенюань й Н. Кьон, 2018).

Як зазначає Г. Усова, це стосується, зокрема, типових відмінностей національної вокально-освітньої системи, яка передбачає роботу без концертмейстера, вміння проводити заняття в ансамблевій формі, а також здатність враховувати специфіку оволодіння європейським вокальним мистецтвом китайськими здобувачами і майстерністю художнього виконання творів авторів, які відрізняються за ментальністю, стилем музичної мови й характером їхніх героїв (Усова, 2024).

Означене свідчить, що сучасний стан китайського вокального мистецтва будується на підґрунті сталих європейських здобутків, які поєднуються із національно орієнтованою культурою й традиціями з врахуванням тенденцій, властивих сучасному мистецькому середовищу.

Це положення стосується й інших вокальних осередків, зокрема – і української вокально-освітньої системи. Усвідомлення сутності процесу

вокальної підготовки майбутніх викладачів вокалу на засадах досягнення творів європейської вокальної культури має сприяти донесенню духовної й художньої цінності вокального мистецтва в співаків різних вікових категорій і музичної освіченості.

Таким чином, аналіз актуальних наукових досліджень довів значущість європейської вокальної культури як художньо-естетичного і педагогічного феномену, який відіграв і продовжує відігравати важливе значення в сучасному мистецькому просторі, зокрема – і у вокальній сфері.

В основі формування феномену європейської вокальної культури лежить взаємодія соціокультурних підсистем: «композиторська вокальна творчість – вокальні твори – музикознавство – вокальна педагогіка – вокально-виконавська діяльність – методи заохочення співаків до сприйняття, пізнання й виконавського утілення духовно- й художньо-цінного вокального мистецтва.

Отже, вокальна культура – це історично сформована система вокального мислення, художньо-естетичних і техніко-виконавських традицій, що виникла та розвивалась у межах європейської цивілізації, відображаючи її духовні, культурні та стилістичні орієнтири в різні епохи – від античності до сучасності.

Під європейською вокальною культурою розуміється цілісна художньо-естетична система музичного мистецтва, що постає як результат взаємодії спадкоємності традицій та інноваційних підходів. Її формування зумовлене змінами в соціокультурному, духовно-естетичному й мистецько-художньому контекстах, що впливали на формування художніх ідеалів, творче мислення митців, особливості музичного сприйняття, музично-мовленнєві, виконавські й виражальні засоби, за допомогою яких втілюється художньо-образний зміст вокальних творів.

Опанування академічного вокального виконавства передбачає здатність до стилістично адекватного виконання різноманітного за жанром і стилем репертуару — від епохи Ренесансу й бароко до модернізму та постмодернізму. При цьому важливо стилістично достовірно відтворювати притаманні творам

кожного періоду художньо-естетичні, вокально-технічні та інтонаційно-змістові особливості, досягаючи цілісності й переконливості у виконавському втіленні.

Під вокальною культурою викладача вокалу будемо розуміти цілісну особистісну властивість музиканта, утворену на засадах набуття всебічної мистецької й музичної освіти, досягнення виконавської майстерності й здатності до глибокого усвідомлення художньо-образного сенсу вокального репертуару, що дозволяє йому усвідомлювати історичні й культурні традиції певної епохи, країни, вокальної школи, стилістичні, жанрово-інтонаційні, індивідуально-творчі риси композитора та оволодівати майстерністю спонуки своїх вихованців до пізнання художнього задуму акторів творів й вміння доносити його у власній інтерпретації до слухачів.

Провідну роль у її формуванні відіграє європейська вокальна культура, що з погляду її значущості для вокальної педагогіки являє собою динамічне, інтегративне утворення, концептуалізоване в педагогічній діяльності майбутніх викладачів вокалу через набуття фахової компетентності, а саме – у здатності демонструвати майстерне оволодіння теорією і практикою європейського вокального мистецтва, здійснювати адекватно-стильову й педагогічну інтерпретацію вокальних творів європейських митців різних епох і художніх напрямів, а також творчо впроваджувати вокально-методичні здобутки різних європейських вокальних шкіл, накопичених впродовж багатьох століть.

Підготовка майбутнього викладача вокального мистецтва на засадах європейської вокальної культури має здійснюватися за двома основними напрямками: виконавським і методико-педагогічним.

Подальший вияв педагогічного потенціалу європейської вокальної культури, спрямований на підготовку майбутніх викладачів вокалу до фахової діяльності, вимагає уточнення сутності даного поняття та обґрунтування його компонентної структури.

1.2. Сутність і структура підготовленості майбутніх викладачів вокалу до фахової діяльності

Підготовка майбутніх викладачів вокалу до фахової діяльності є складним і тривалим процесом, що відрізняється від підготовки фахівців природничих, технічних і навіть гуманітарних спеціальностей. Це зумовлено художньою природою музичного мистецтва та вокальних творів, які є основним об'єктом засвоєння у вокально-освітньому процесі.

Виходячи із завдань нашого дослідження, відзначимо, що, аналізуючи питання професійної підготовки у широкому контексті, дослідники номінують його як історичне явище, що визначається соціально-економічними трансформаціями суспільства (Гончаренко, 1997). На думку С. Гончаренка, цей процес спрямований на засвоєння студентами необхідного комплексу знань, умінь та практичного досвіду, що є основою для їхньої подальшої професійної діяльності. Вчений наголошує, що професійна підготовка є невід'ємним елементом освітнього процесу, спрямованого на формування особистості, здатної до ефективного виконання функцій у своїй галузі.

У методологічному аспекті професійна підготовка розглядається через систему її змістових характеристик, а саме:

- формування професійних компетенцій майбутніх фахівців;
- суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників освітнього процесу;
- формування в здобувачів загальної культури, освіченості та фахової компетентності;
- набуття ними здатності до самостійної інтеграції теоретичних знань, опанування узагальненими практичними навичками і досвідом їх впровадження в практичну діяльність;
- оволодіння механізмами самоспостереження, самооцінки й корекції всіх різновидів своєї теоретичної й практичної діяльності (Куш, 2015).

Науковці також звертають увагу на те, що ефективність професійної підготовки визначається її відповідністю запитам суспільства, науковою

обґрунтованістю змісту освіти та належним рівнем матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу, а її реалізація в творчій професійній діяльності набуває міждисциплінарного характеру й потребує «відкритості» здобувачів до «нового знання, уміння дотримуватися професійних правил, норм і традицій, установлених у відповідному професійному середовищі» (Курило, Світличний, 2019, с. 54).

При чому, як зазначає Н. Кічук, збагачення ресурсів розвитку творчої індивідуальності фахівця має передбачати доступність вибору індивідуальної траєкторії набуття професійної зрілості, чому має сприяти актуалізація логічного зв'язку й наступності освітніх програм, які виступають чинниками неперервної освіти й професійного вдосконалення педагога. (Кічук, 2018, с. 43).

Підготовка майбутніх викладачів вокалу до професійної діяльності є предметом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Аналіз міжнародного досвіду свідчить про розмаїття підходів до вокально-педагогічної підготовки в різних країнах, що зумовлено національними традиціями, культурними особливостями та специфікою освітніх систем.

Так, за даними М. Михаськової (2020), у Польщі, Німеччині, Австрії та Угорщині професійна підготовка вокалістів у межах вищої мистецької освіти включає ґрунтовну музично-теоретичну базу, індивідуальні заняття з вокалу, а також педагогічну практику.

Особливу увагу привертає досвід Академії музики у Мальме (Швеція), де реалізується проєкт EVEDMUS, спрямований на вдосконалення системи музичної освіти відповідно до принципів Болонського процесу. У межах цього проєкту викладачі вокалу проходять комплексну підготовку, що охоплює вокально-виконавський, методичний і сценічний компоненти.

У США система підготовки майбутніх фахівців у сфері вокального мистецтва передбачає не лише вокально-виконавський вишкіл, а й поглиблену увагу до методики викладання, психології навчання та розвитку педагогічної майстерності. Американські університети активно впроваджують технології

дистанційного навчання та мультимедійні ресурси, що дає змогу студентам оволодівати інноваційними методами викладання вокалу.

Аналіз зарубіжного досвіду засвідчує доцільність інтеграції різних методичних підходів, адаптації новітніх технологій і врахування культурного контексту. Ефективна підготовка вокальних педагогів має ґрунтуватися на поєднанні теоретичних знань, практичної виконавської майстерності та методичних компетенцій, що забезпечить якісний рівень підготовки наступних поколінь вокалістів.

Відтак, розглядаючи сутнісні ознаки підготовки до вокально-фахової діяльності, звернемо увагу на те, що, по-перше, на її змісті позначається специфіка художнього пізнання й діяльності у всіх властивих особливостей. Їх сутність полягає насамперед в тому, що музичне мистецтво, зокрема і вокальне, характеризується поєднанням ідеально-духовного й матеріально-практичного видів людської активності, в якому поєднуються емоційно-інтуїтивне і інтелектуально-логічне сприйняття матеріально-сенсорних, спеціальним чином організованих вражень.

Варто відзначити й те, що саме вокального мистецтво, за висновками соціологів, є найбільш популярним серед широких верств населення, що обумовлене низкою чинників. Це, насамперед, безпосередня емоційна насиченість співу, джерелом якої є інтонаційно-виразова властивість мовленнєвої діяльності, здатність до відчуття й реагування, які закладені в генезисі людини. По-друге – це дистанційна й динамічна природа музичного мистецтва, яка реалізується у впливі на всі прошарки життєдіяльності особистості – від психофізіологічного рівня до світоглядного.

Тому, на наш погляд, не випадково його особливу значущість підкреслювали такі мислителі й науковці, як Н.В.Ф. Гегель, І. Кант, М. Рильке, В. Гумбольдт, який, до речі, писав: «Воістину людина як вид живих істот – співоча істота, тільки така, яка поєднує із звуками співу думки» (Humboldt., 1793, с. 118).

Таке ставлення до співочого мистецтва характерне для багатьох культур, зокрема – і для української й китайської. Так, в Китаї – від стародавніх до сучасних часів, сутність музичного, співочого мистецтва вбачається у відтворенні ідеї гармонійного космосу, можливостей його пізнання й досягнення суголоності.

Отже, не викликає сумніву надзвичайно важлива соціокультурна, особистісно розвивальна й виховна роль вокального мистецтва, що підтверджує важливість удосконалення підготовки майбутніх викладачів вокалу до його поширення й популяризації на високому художньому рівні й тим самим сприяння духовному збагаченню суспільного середовища.

Вирішуючи питання визначення структури підготовленості майбутніх викладачів вокалу, звернемо увагу насамперед на те, що, як зазначала О. Рудницька, в художньому творі сполучаються об'єктивні та суб'єктивні аспекти, що створюють багат шаровість його структури на трьох рівнях: матеріальному, що є об'єктом безпосереднього почуттєвого сприйняття; образно-смісловому, не репрезентованому у матеріальній структурі художнього твору; ідейно-художньому, в якому реалізується світогляд творчого суб'єкта (Рудницька, 1999, с. 52).

Відтак, складна психологічна природа музично-творчого процесу свідчить про його залежність від потребово-мотиваційних і ціннісних орієнтацій особистості, типу її нервової системи, темпераменту, психологічно-енергетичних ресурсів, інтенсивності духовного життя, включення в активні й різноманітні форми творчої діяльності (Гребенюк, 2000; Костюк, 1989; Кочерга, 2012; Кузнєцова, 2005 та ін.).

Варто звернути увагу на те, що насичення художніми емоціями та відчуття власного успішного навчання дозволяють досягати не лише естетичної насолоди від мистецтва як такого, а й отримувати глибоке задоволення в процесі співу. Це має під собою не тільки естетичне, але й психофізіологічне підґрунтя, тому психологічний стан співака відіграє важливу роль як для якісного звучання голосу, так і для розвитку художньо-образного мислення, творчої уяви співака,

його здатності до самостійного розроблення інтерпретаційних версій та глибшого проникнення в сутність авторського задуму вокального твору (Чепурна, 2016; Філоненко, 2020).

У цьому контексті заслуговують на увагу наукові дослідження Ло Чао, який розглядав питання персоніфікації. Особливо важливими для нас є рекомендовані науковцем методики, спрямовані на розвиток особистісних якостей майбутніх фахівців, зокрема емпатійності, творчої уяви, комунікативності тощо (Ло Чао, 2018).

Не менш значну роль для успішної діяльності майбутніх викладачів вокалу відіграють і творчо-емпатійні властивості здобувачів, які, по-перше, обумовлюють їхню здатність до сприйняття й інтуїтивно-емоційного переживання художньо-образного змісту мистецьких (зокрема музичних) вражень, а по-друге, уможливають здатність до емерджентності, яка розуміється як системний прояв творчої синергії, необхідний для успішної діяльності учасників вокально-освітнього процесу, під якими ми розуміємо і навчально-виконавський, і виконавсько-сценічний процеси, під час яких забезпечується досягнення якісно нових результатів у підготовці здобувачів до майбутньої професійної діяльності (Козяр, 2019; Sawyer, 2014).

Отже, досягнення синергії є особливо значущим для індивідуальних занять з вокалу: адже в них беруть участь три (а в роботі над ансамблями – і більше) учасники, які мають досягати психологічної, художньо-емоційної й сценічної узгодженості у своїх діях а саме – студент, викладач і концертмейстер (Економова, 2002). Отже, надзвичайно важливо, щоб в художніх намірах і діях всіх його учасників досягалось творче порозуміння щодо уявного ідеального художнього результату та засобів його відтворення.

Відзначимо також, що творчі процеси, зокрема, досягнення високих результатів в сфері художніх видів діяльності, потребує значних емоційно-вольових ресурсів, цілеспрямованості, наполегливості, здатності долати тимчасові невдачі. З цього приводу науковці зазначають, що важливо навчитись спостерігати за своїми діями і результатами та адекватно-критично оцінювати

себе, визначаючи успішні рішення й недоліки, які потрібно виправити та обирати успішну стратегію позбавлення недоліків. За таких умов, як зазначають В. Міщанчук (2015) і Юйань Шаоцян (2022), активізується механізм компенсаторного регулювання процесу формування знань і умінь, спрямовування уваги на набуття здатності до емоційно-вольової саморегуляції й вміння долати сценічні бар'єри (Саннікова, 2009). При цьому вдосконалюватися мають вміння майбутнього фахівця організовувати не тільки власні стани, а й внутрішній світ своїх вихованців, розробляти прийоми впливу, які відповідають їх певному психотипу, індивідуальним вокальним особливостям (Сунь Сінь, 2019).

Звернемо увагу також на сучасні психологічні дослідження, в яких досліджується феномен так званих «дзеркальних нейронів», що відповідають за емоційну вразливість особистості, суб'єктивність сприйняття та індивідуалізоване втілення творчо-художньої діяльності, також за її здатність до емпатії. Показово, що саме спів, за свідченнями фахівців у галузі арт-педагогіки та нейропсихології, є ефективним засобом впливу на психоемоційний стан, а також сприяє поліпшенню здоров'я й інтелектуального розвитку особистості (Rizzolatti & Sinigaglia, 2008; Iacoboni, 2009).

Отже, не викликає сумніву те, що якість музично-освітньої діяльності студента значною мірою залежить від взаємозв'язку його особистісних рис і мотиваційної сфери. Цей зв'язок впливає не лише на навчальні результати, а й на глибину творчої самореалізації, проявляючись в тому, що особистісні риси становлять основу навчальної поведінки й виплавають на якість її результатів. Ця взаємообумовленість проявляється у мірі відповідальності, яка впливає на систематичність і регулярність навчання, наполегливості, потрібної під час подолання певних труднощів (складний твір, критична оцінка тощо), креативності, як підґрунтя активності пошуку нестандартних підходів до виконання, рефлексивності, міра розвитку якої обумовлює здатність до самокритики й самовдосконалення тощо. При цьому мають спрацьовувати різні групи мотиваційної сфери зокрема – внутрішні (інтринсивні) мотиви, якими

вважаємо любов до музики, бажання самовираження; зовнішні (екстринсивні) – бажання отримати високі оцінки, перемогти в конкурсі й дістати визнання; соціальні – бажання бути учасником творчого колективу, ансамблю; когнітивні – прагнення до нових вражень, більш глибокого пізнання й розуміння музичних феноменів тощо.

Відтак, саме захопленість вокальним мистецтвом та відчуття задоволення від власної співочої діяльності значно посилюють умотивованість здобувачів до відповідального ставлення до занять і активність в збагаченні своїх мистецьких, музичних вражень, що свідчить про доцільність виокремлення **особистісно-мотиваційного компоненту** в структурі підготовленості майбутніх викладачів вокалу до фахової діяльності.

Цінність його сформованості у здобувачів, зокрема – їхньої умотивованості, зацікавленості в досягненні професійної майстерності й прояву внутрішньої активності, працездатності, самостійності мислення, відіграють важливу роль для успішності майбутньої фахової діяльності. Натомість, варто зазначити, що досягнення успіху потребує не тільки оволодіння вокально-виконавськими навичками, а й глибоких знань і умінь їх застосовувати в різних формах фахової діяльності. Це стосується в першу чергу, оволодіння майбутніми спеціалістами знань щодо жанрово-стильових особливостей музичного мистецтва та узагальнених уявлень щодо стильових засад виконавства, які стають запорукою вироблення власного суб'єктивного ставлення до музичного феномену, поглибленню усвідомлення унікальних особливостей музичного твору та розроблення його індивідуалізованої інтерпретаційної концепції.

Історико-теоретичним підґрунтям опанування майбутніми фахівцями різностильових властивостей вокального репертуару є сформованість художнього світогляду на основі європейських цінностей, загальномистецька, музикологічна й музично-теоретична освіченість, збагачення музичного тезаурусу, розвинене художнє мислення й уявлення щодо особливостей музичного (вокального) мистецтва різних країн.

Значна частина цих завдань реалізується завдяки засвоєнню, на попередніх етапах навчання відповідно до навчального плану за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти, змісту таких дисциплін, як: «Історія еволюції художніх стилів зарубіжної музики», «Історія української культури», «Стильове сольфеджіо», «Гармонія».

У процесі навчання на першому курсі магістратури ці завдання мають вирішуватися в межах дисциплін, дотичних до проблематики дослідження, узагальнюватися й інтегруватися, та, в свою чергу, реалізовуватись на виконавсько-практичних дисциплінах. Зокрема, йдеться про дисципліни гуманітарно-методологічного й вокально-методичного характеру, до яких відносимо Філософію мистецтва, Методологію і методи досліджень мистецької педагогіки та освіти, Теорію і методику викладання музично-виконавських дисциплін у закладах освіти (за фахом «вокал»). Отримані на лекційних заняттях знання та вміння мають набувати інтегрованості й реалізовуватися на індивідуальних виконавсько-практичних дисциплінах з навчання співу у його сольних та ансамблевих формах, а також у педагогічній практиці здобувачів, завдяки чому відбувається практичне втілення набутого теоретичного й методичного досвіду.

Отже, змістовий контент навчальних дисциплін утворює фундамент для пізнання і розуміння здобувачами європейських естетичних критеріїв культурно-історичних епох, спільності світосприймання у суспільстві Європи різних часів, комплексу художніх стереотипів у свідомості, типових художніх образів, регіональної єдності загальнокультурного розвитку. Зазначене духовне ядро наповнюється та розширюється у процесі пізнання європейської музичної (вокальної) традиції на циклах виконавських, методичних та музично-теоретичних дисциплін, зміст яких дозволяє конкретизувати та збагатити отримані знання.

Звернемо увагу й на другий аспект підготовки – загальномистецьку освіченість респондентів. Її значущість обумовлена тим, що, по-перше, глибоке пізнання мистецьких феноменів сприяє розвитку художнього мислення,

формує багатий арсенал естетико-художніх асоціацій і загальну культурну обізнаність. По-друге, така підготовка ґрунтується на ознайомленні з різними видами мистецтва й здатності до їхнього порівняння та інтеграції, що є важливим для формування цілісного мистецького світогляду майбутнього вокального педагога.

Важливість набуття досвіду сприйняття творів у різних видах мистецтва пояснюється їх природною належністю до чуттєвої сфери діяльності та роллю художньої зображальності явищ, які залучаються у процесі сприйняття реципієнта, активізують і передбачають широкий спектр емоцій, тим самим збагачуючи актуальний процес музичної діяльності, а також утворення асоціативних зв'язків між різними видами мистецтва. Так, ще Аристотель звертав увагу на те, що різні види мистецтва різними засобами відображають характери, душевні стани та дії: танцівники їх відтворюють у виразній пластиці ритмічних рухів, живопис і скульптура за допомогою у фарб і форм тощо. Але тільки музика вважається мислителем прямою копією характеру, з приводу чого він зазначає: «у ритмі та мелодіях ми маємо найбільш реалістичне наслідування гніву, сміливості» й способом відображення етичних якостей дійових осіб (Aristoteles, 2022).

Особливу роль відіграє і специфічний для вокального мистецтва синтез поетично-вербального й музично-інтонаційного видів мистецтва, що потребує відповідної підготовки співаків у цих видах галузі, глибокого розуміння характерних для поезії засобів виразності – метафор, алегорій, типових прийомів – порівняння емоційних станів з образами природи, гіперболізації або ідеалізації певних рис героя твору. Адже без цього усвідомлення неможливо глибоко проникнути в художній сенс вокального твору, в якому синтезуються два види мистецтва, виражені у вербально-словесній та інтонаційно-музичній формах, що обумовлює важливість розуміння заподіяних в тексті засобів художньої виразності. Це, наприклад, застосування таких прийомів, як епітет, метафора, гіпербола, символізація, алеаторика та ін. Адже без їх усвідомлення неможливо

глибоко проникнути в художній сенс вокального твору та відтворити його в інтонаційно-музичній формі.

Так, у творі Р. Шумана на вірші Генріха Гайне «Ich grolle nicht» поет використовує цілий арсенал поетичних засобів, щоб передати глибокий внутрішній конфлікт, поєднання болю, гідності й затаєної образи. Наведемо тільки декілька з них. Це, зокрема уособлення «die Schlange, die dir am Herzen frißt» (змія, що гризе твоє серце) — як символічний вираз змін у почуттях колишньої коханої і водночас – вираз внутрішнього болю, «das Herz mir gebrochen» (зламала мені серце) – традиційна, але дуже емоційно насичена метафора. Виконавцю також варто звернути увагу і на прийом алітерації, а саме – повторення різкої за звучанням приголосної «R» і відчутне звучання інших фонем та їх сполучень, як-от: подвійні «ll», «nn», ясна вимова «ХТ» «cht», «z» тощо («Ich grolle nicht, und wenn das Herz auch bricht» тощо).

Відтак, аналіз вербального тексту, в якому передбачено усвідомлення образу і переживань ліричного героя вокального твору як представника певної культурної, мистецької традиції, є важливим для розроблення виконавсько-інтерпретаційної концепції твору. Усвідомлення цих особливостей визначає спектр художніх емоцій, які мають бути виражені, відображається на нюансах вокальної вимови й виразності інтонування тексту, а також певним чином детермінує особливості сценічної поведінки співака.

При цьому слід ураховувати, що всю культурну інформацію про персонаж закладено в цілісний музично-поетичний текст вокального твору, що зумовлює складність його прочитання та виконання. Ця дихотомічна складність детермінує необхідність приділення уваги в процесі вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, насамперед, формування умінь прочитання синтезійних елементів тексту вокального твору як знаків, що несуть культурну інформацію.

Як слушно зазначає Н. Овчаренко, опанування інструментів системного дослідження музично-мистецької мови як системи знаків культурно-історичної епохи, є надважливим завданням у контексті формування компетентності

майбутніх співаків, яка забезпечує їх здатність інтерпретувати вокальні твори (Овчаренко, 2023, с.191).

Важливого значення набуває вивчення поетичного тексту вокального музичного твору з погляду визнання науковцями значення функціональних, конотативних, емоційно-виразних тощо характеристик його лінгвістичних одиниць та їх культурних значень. У даному процесі важливого значення набуває розуміння семантичних зв'язків між словами поетичного тексту, адже виявлення функціональних ролей таких зв'язків може відкрити нові смисли, художній «надсенс», від усвідомлення якого залежать як загальний характер представленого виконавцем персонажу, так і уточнення засобів артикуляції, динамічних темпових зрушень, прийомів пунктуації, штрихової артикуляції, тембру звучання тощо.

Відзначимо також роль набуття досвіду пізнання літературного, поетичного, драматичного видів мистецтва для удосконалення якості педагогічної мови майбутніх викладачів вокалу, їхньої риторичної майстерності, в якій має відбиватися специфіка педагогічної промови і діалогічного спілкування, спрямованого на створення художньої атмосфери, активізацію емоційного стану співака-вихованця, «зараження» його натхненням й спонукання до художньо-творчої самореалізації (Степанова, 2018).

Усвідомлення цих зв'язків допомагає співакові зрозуміти завдання, які постають перед ним у виконанні творів різних жанрів, зокрема – у творах наскрізного розвитку (Г.Ф. Гендель – «Dignare»), п'єс аріозного жанру (Дичко «На човні»), які сповнені мовленнєво-виразних, артикуляційно-різноманітних інтонацій. Їх виконання потребує відмінних від творів пісенно-ліричного жанру засобів виконавської виразності. Адже для останніх важливим є володіння співом на легато довгих мелодичних ліній, мистецтвом фразування, філірування звуку тощо, а для виконання віртуозних творів головними виконавськими засобами є втілення енергії руху, що потребує міцного метрично-ритмового почуття, здатності надавати своєму співу атрактивного, але не перенапруженого звучання тощо.

Глибокий зв'язок між зображальними (статичними) і процесуальними видам мистецтва досліджує М. Писанко (1995), аналізуючи проблеми втілення руху, простору і часу в образотворчому мистецтві. Їх врахування актуалізує звернення до асоціацій між предметними, художньо-зображальними і абстрактно-музичними враженнями, що реалізуються у просторових асоціаціях і таких характеристиках музичних вражень, як: світле/темне; високе, «прозоре» або тьмяне, низьке звучання, поступовий або стрибкоподібний рух мелодії тощо. Досить тісним є й взаємозв'язок художньо-зорових вражень, і музичних творів, які стосуються їхньої художньо-образної змістовності, пов'язаної, наприклад, з темами милування природою, що спонукає авторів звертатися до прийомів звуконаслідування («Ранок», «Пташки» Е. Гріга, «Зозуля» Дакена, «Пасторальна симфонія» Л. в. Бетховена; або, навпаки – звуконаслідування як засобу підкреслення драматизму ситуації (балада Ф.Шуберта «Der Erlkönig» – «Лісовий цар» на текст Й.Ф. Гьоте).

Не можна обминути і роль рухово-пластичних видів мистецької діяльності. Адже виразність як мовленнєвого спілкування, так і музичного інтонування залежить не тільки від паралінгвістичних знаків, а й від кінестетичних, тобто від мови тіла. За слушним зауваженням В. Ніколаєнко (2022), засоби тілесної виразності мають важливе значення у вокальному виконавстві, оскільки голосове повідомлення не відокремлюється від тілесного у спілкуванні. Отже, вокаліст має застосовувати техніки сценічної майстерності задля забезпечення автентичності інтерпретації, тобто виявлення тілесно виразності, яка перебуває в синергії із поетичним змістом твору.

Важливість цього впливу відзначають також І. Герц і Г. Ніколаї (2024) у своїй статті «Тілесність як концепт виразності в музичному та хореографічному мистецтві. Саме з набуттям кінестетичної саморегуляції науковці пов'язують здатність до артистичного втілення інтерпретаційного задуму в реальному звучанні, що наш погляд потребує приділення в процесі вокальних занять спеціальної уваги і має доповнюватися відповідними психологічними й запозиченими з театральної педагогіки тренінгами й завданнями на

вдосконалення емоційно-вольових і комунікативно-творчих властивостей здобувачів і їхньої сценічно-виконавської майстерності.

О. Суббота вважає, що рухова моторика, її глибоке переживання через енергію музичного руху, свідчить про важливість врахування її жестової природи й здатності «відображати ритм життєвої пульсації», а з цим і закладати підґрунтя вміння виконавця «грамотно застосовувати агогіку, артикуляцію та темпові зміни під час інтерпретації музичного твору» (Суббота, 2005, с. 6).

З цього приводу В. Ніколаєнко пише, що співаку необхідно тренувати виконання виразних рухів разом із виконанням звуковокальних знаків, задля підвищення переконливості вираження. Із цією метою необхідно переживати відповідні емоції знову і знову, щоб «...створити спогади про ці рухи, які можна швидко відтворити в процесі художнього виконання» (Ніколаєнко, 2022, с. 98). Такі техніки. На думку вченої, стають у нагоді в прагненні вокаліста переконати слухачів та глядачів у певних характеристиках, почуттях і переживаннях його героя.

Також зазначимо важливість набуття рухово-пластичного досвіду з погляду вдосконалення відчуття власного тіла, вивільнення від надмірного м'язового напруження, розвитку пластичності та оволодіння здатністю природно й невимушено використовувати мікрожести й міміку. Це особливо актуально для посилення виразності емоційних станів у процесі вокального виконання. Адже добре відомо, що вокаліст співає не лише «горлом», а і всім тілом, тому від загального м'язового стану співака значною мірою залежить якість звучання голосу, його повнозвучність, емоційна виразність, а також загальний стан здоров'я вокального апарату майбутніх фахівців.

Отже, завдяки обізнаності в інших видах мистецтва й здатності до їх змістово-адекватного сприйняття, в особистості виникають асоціативні уявлення щодо образності й емоційності змісту, гармонійності й пропорційності форм, особливостей метро-ритмової організації, вияв «жанрово-родових» і стилістичних властивостей художніх творів. Тим самим забезпечення інтегративних процесів дозволяє стимулювати набуття нових, узагальнено-

суттєвих знань і уявлень, які сприяють поглибленню їх сприйняття творів різних видів мистецтва.

Відтак, набуття мистецької обізнаності становить важливу передумову успішного засвоєння майбутніми викладачами вокалу здобутків європейського вокального репертуару, що, своєю чергою, стає запорукою досягнення високого рівня їхньої виконавської й вокально-педагогічної майстерності.

Головні вектори впливу загально-мистецької освіченості на успішність підготовки майбутніх викладачів вокалу до професійної діяльності в єдності їх виконавського й педагогічного проявів вбачаємо у наступному:

- у сприянні розумінню узагальнених принципів, закономірностей і сутнісних властивостей мистецьких артефактів та їх особливостей як художніх феноменів;

- у значущості художніх асоціацій, породжених переживанням художніх вражень і емоцій під час сприйняття творів різних видів мистецтва, які збагачують сприйняття музичних творів і насичують підсвідомість художніми асоціаціями (синестезія, кольорові, графічно-просторі асоціації тощо), а також сприяють утворенню симультанних, узагальнених уявлень щодо твору як цілісної структури з особливостями розгортання його художнього образу в динаміці змін емоційних станів і настрою;

- у забезпеченні глибокого осмислення ролі поетичного компонента вокальних творів, усвідомленні специфіки художніх прийомів поетичної мови й розуміння художнього над-сенсу вербального тексту та тонкощів його втілення композитором і врахуванні властивостей вокального виконавства в його спорідненості з драматичним акторським мистецтвом;

- у поглибленні почуття стилю й відмінностей сценічного поведіння, виконавської манери вокальних творів різних епох і національних культур на засадах відчуття загальнохудожньої атмосфери й панівних естетичних ідеалів певного історико-культурного періоду за рахунок утворення аналогій із творами хореографічного мистецтва, живопису, архітектури, скульптури, декоративно-прикладного мистецтва, паркової культури, національного одягу певної епохи,

усвідомлення своєрідності національно-культурних традицій і їх відображення в особливостях музичного, вокального мистецтва.

Зазначене свідчить про важливість формування *мистецько-гностичного компоненту* в процесі підготовки майбутніх викладачів вокалу до фахової діяльності на засадах європейської вокальної культури, сформованість якого суттєво впливає на вироблення в них власного суб'єктивного ставлення до музичного феномену, усвідомлення унікальних особливостей музичного твору й здатність до сприйняття й всебічного використання творчо-виховних потенцій вокального мистецтва.

В обґрунтуванні третього, *формувально-інтерпретаційного* структурного компоненту підготовленості майбутніх викладачів вокалу до фахової діяльності на засадах європейської вокальної культури ми виходимо з того, що педагогічна діяльність передбачає оволодіння фахівцем на достатньо високому рівні виконавською й інтерпретаційною майстерністю, відрефлексованість яких становить підґрунтя розуміння проблем у формуванні фонаційно-технічних і художніх умінь майбутніх вихованців та надання з врахуванням цих спостережень процесу їх навчання співу індивідуального вектору, спрямованого на удосконалення індивідуальних можливостей кожного магістранта.

З огляду на вищезазначене, акцентуємо увагу на педагогічному потенціалі дисциплін «Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у закладах освіти» (за фахом вокал) та «Виконавська майстерність» (за фахом «вокал»), зміст яких відкриває широкі можливості як для оволодіння принципово важливими методами й прийомами роботи зі співаками-початківцями, так і для формування їх власної виконавської майстерності. Зокрема, індивідуально-виконавська дисципліна дозволяє створювати особистісно орієнтований простір навчання, індивідуалізовано-емоційну насиченість занять, формування й удосконалення вокальної техніки з урахуванням природних задатків особистості, а також спонукати здобувачів до самостійної інтерпретації свого репертуару, що, за визнанням педагогів-практиків, сприяє усвідомленню ними значущості

творчого саморозвитку для ефективного здійснення художньо-педагогічної діяльності (Мережко, Петрикова, Леонтієва, 2017, с. 72).

Не вдаючись у детальний аналіз комплексу фонаційно-технічних навичок здобувачів, відзначимо лише важливість урахування напрацювань інноваційної педагогіки, методів і технологій, які дозволяють суттєво оптимізувати навчальний процес і досягати високих та стабільних результатів. До таких технологічних рішень, зокрема, належать:

- забезпечення послідовності й системності вокально-формульовального процесу завдяки узгодженню технічних вправ та інтонаційних труднощів засвоюваного репертуару (Усова, 2024);
- надання алгоритмованості формуванню в здобувачів навичок самостійної й творчої діяльності в процесі вокальної підготовки (Толстова, 2018);
- застосування прийомів візуального моделювання, спрямованого на розвиток співацького голосу (Ся, Цзін, 2019);
- забезпечення пропедевтики типових помилок співаків-початківців і молодих викладачів вокалу (Ян Сяохан, 2018);
- інтеграції музично-теоретичних знань і вмінь з підготовкою здобувачів до фахово-практичної діяльності завдяки забезпеченню міждисциплінарної координації (Демір, 2015; Ніколаї, Линенко, Кьон, Бойченко 2020).

Надзвичайно важливим у цьому контексті є також опанування варіативними виконавськими навичками, що дозволяє співаку виконувати твори різних європейських стилів у автентично-стильовій манері. У контексті обґрунтування доцільності формування таких навичок посилаємося на праці науковців, що досліджували здатність співака до паралельного опанування кількома виконавськими манерами. Це, зокрема, дослідження Р. Лоцмана (2013), Т. Осадчої й Го Сяофена (2022), Н. Бітько (2012) та ін., в яких доведено, що переважна більшість співаків здатна опановувати різними варіантами техніки звукоутворення, фонаційного дихання, артикуляції тощо. Відповідно цим розвідкам, співаки оволодівали прийомами природного, позбавленого напруження звукоутворення в мовленнєвій позиції і філігранної динаміки в

творах, які відповідали особливостям ренесансної виконавської традиції (до таких творів звичайно відносять і так звані «старовинні арії»). Поряд з цим у них формувалося вміння майстерно виконувати психологічно-напружені твори романтичного стилю, які потребують техніки декламаційно-драматичного характеру й точності у вимові й інтонуванні іноземних текстів, оволодіння мистецтвом виконання арій композиторів-веристів, з властивими їм розгорнутим діапазоном, динамічно-яскравим звучанням й складною інтонаційно-гармонічною структурою.

Вирішальну роль у цьому процесі має відігравати усвідомлене ставлення співака до стильових особливостей музичної мови, поетики твору, розроблення змістово-осмисленої й переконливої інтерпретації, а також здатність до гнучкого й варіативного застосування виконавсько-інтонаційних навичок.

Звернення до питань інтерпретації та сценічного виконання вокального репертуару, як зазначалося вище, має ґрунтуватися на усвідомленні культурного контексту, в якому створено твір, на заглибленні у духовну атмосферу епохи, авторський задум, а також на наявності широкого кола мистецьких уявлень. Це сприятиме удосконаленню здатності співаків до створення власного виконавського концепту, формуванню інтерпретаційної майстерності та оволодінню адекватною стилістичною манерою виконання. Зрозуміло, що виконавське утілення розробленого інтерпретаційного концепту вокальних творів потребує від співака досконалого володіння технологічно-фонаційною майстерністю, яка має забезпечуватися вокально-фонаційних навичок і засобів осмислено-виразного виконавства.

Зазначимо також, що інтерпретація творів різних стилів потребує вміння здійснювати детальний аналіз музичного тексту творів, спрямований на обґрунтоване визначення відповідних виконавських засобів. Спираючись на дослідження таких науковців, як А. Горемичкін (2014), У. Демір (2015), В. Москаленко (20082), С. Шип (1998), виокремимо три різновиди аналітичного розгляду музично-мовленнєвих і виконавсько-виразових засобів, а саме – диференційований, цілісний та герменевтичний аналіз, поєднання яких дозволяє

отримати всебічне й глибоке уявлення щодо унікальності певного музичного феномену. При цьому здобувачі мають не тільки оволодівати цими різновидами аналізу твору, а й усвідомлювати сутність завдань, яких потребує утілення тих чи інших мовленнєво-ключових особливостей з погляду їх ролі у створенні цілісного художнього сенсу твору. Відтак, вирішення цього завдання має забезпечуватися як знаннями і аналітичними вміннями, так і розвиненим художнім уявленням і музичним мисленням.

Зазначимо також важливий для діяльності викладача вокалу різновид інтерпретації творів, а саме педагогічно-вербальний. Адже, як зазначає Л. Степанова, компетентний педагог має володіти не лише досвідом емоційного й інтелектуального осягнення мистецтва, а й технікою його вербальної інтерпретації, тобто, розшифровування знаків і виявлення прихованих смислів», які розглядаються як здатність розкривати значення художньо-образного змісту музичного твору через його вербальне тлумачення (Степанова, 2018). На думку вченої, у сфері мистецької освіти цей процес постає як взаємодія суб'єкта з твором, результатом якої стає множинність інтерпретацій, що свідчить про доцільність герменевтичного аналізу у поєднанні з формуванням культури педагогічного мовлення – її художньо-емоційного й технічно виразного характеру.

Отже, засвоєння навичок виконавської й вербально-герменевтичної інтерпретації є складним процесом, який в індивідуалізованій формі дозволяє доносити результати власного розуміння й осмислення твору до слухачів і вихованців, спонукаючи їх до подальшого «післясмакового» осмислення.

Таким чином, ми торкаємось не тільки проблеми виконавсько-творчого розвитку майбутніх викладачів вокалу, а й вербально-інтерпретаційного, суто педагогічного характеру, що зумовлює доцільність виокремлення **фахово-творчого компоненту** в структурі підготовленості майбутніх викладачів вокалу до фахової діяльності на засадах європейської вокальної культури.

Акцентуючи на важливості формування даного компонента, звернемо увагу на те, що педагогічна діяльність за своєю сутністю належить до професій

творчого характеру. І в повній мірі це стосується мистецько-педагогічної, діяльності викладачів вокалу. На важливості врахування цього факту наголошують такі науковці, як Н. Кічук (2023), С. Сисоєва (2024), С. Рудницька (2002), Н. Овчаренко (2023) та ін. У їхніх працях переконливо доводиться, що цей факт обумовлений, по-перше, творчою природою художніх видів діяльності, а також тим, що в мистецтві надзвичайно важливою є характер суб'єктно-особистісних контактів і форма подачі викладачем інформації: міра її привабливості, впливовості, переконливості тощо.

Крім того, ми враховували, що, як зазначають науковці, у вищій школі має бути визначальним принцип науковості, тобто «навчання на основі науки», (Николаї, Овчаренко, Падалка). Адже саме фундаментальна підготовка створює можливість фахівця оперативно реагувати на стрімке оновлення сучасного світу й адаптуватися до інноваційних пошуків і здобутків музичної . вокальної педагогіки й закладати фундамент для самореалізації випускників закладів вищої освіти у різноманітних сферах діяльності, набувати конкурентоспроможності й досягати омріяного успіху.

Отже, в обґрунтуванні змісту даного компонента ми будемо виходити з того, що творчі можливості здобувачів мають реалізуватися не тільки в процесі виконавської інтерпретації європейського репертуару, а й у таких різновидах, як:

- педагогічна інтерпретація вокальних творів;
- суто музичні види творчої діяльності — імпровізація, аранжування, створення акомпанементу до мелодії тощо;
- методично-інноваційна творчість здобувачів, яка реалізується у процесі розроблення інформаційно-художніх презентацій, художньо-інтерпретаційних есе, інтонаційних вправ, спрямованих на формування конкретних фонаційних навичок з врахуванням індивідуальних особливостей співаків-початківців тощо;
- науково-методична діяльність, що реалізується в процесі написання курсових робіт, рефератів з окремих дисциплін та у кваліфікаційній дипломній роботі;

–використання сучасних ІКТ з їх адаптацією до актуальних вокально-педагогічних потреб.

Важливими способами застосування цифрових технологій у вокальній освіті вважаються використання програмного забезпечення для аналізу звуку (наприклад, Spectrograph, VoceVista), проведення онлайн-уроків, вебінарів, віртуальних майстер-класів, використання караоке-додатків і платформ для самостійного навчання, використання мобільних додатків для перевірки точності інтонування, вокальних тренувань, удосконалення навичок диференційованого слухового аналізу, ритмічної імпровізації тощо.

Широкого поширення набули також мультимедійні технології, які дають змогу аналізувати та осмислювати вокальні відеоуроки, майстер-класи, онлайн-концерти, а також здійснювати самоаналіз якості власного вокально-виконавського рівня. Корисним є і використання можливостей нейромереж, наприклад – ChatGPT .

Опанування цими інструментами та їх адаптація до виконання професійних завдань потребує від майбутнього фахівця креативності та здатності до творчого втілення власних ідей, а також вміння користуватися його можливостями із дотриманням вимог академічної доброчесності (Герасимчук, Коваленко, Паньковик, 2024; Леонтєва, 2023).

Отже, творча діяльність майбутніх викладачів вокалу має пронизувати всі види професійної активності: пізнавальну, виконавсько-технічну, вокально-інтерпретаційну, жанрово-інтеграційну, вокально-методичну й педагогічну. Це є природним для цієї галузі освіти, де поєднуються художні, психологічні, педагогічні та артистичні засади.

Педагогічна творчість здобувачів має інтенсифікуватися завдяки збагаченню досвіду мистецької діяльності, розвитку асоціативного мислення, набуттю здатності до імпровізації, інтерактивної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу та слухачами. Це сприяє формуванню здатності до справжньої творчої самореалізації. Завдяки цьому викладач вокалу набуває вміння впливати на процес формування своїх вихованців як індивідуальностей з

виразним художнім баченням, сприяючи розкриттю їхнього власного мистецького стилю.

Поєднання традиційних і сучасних методів сприяє комплексному розвитку мистецької компетентності майбутніх викладачів вокалу: застосування традиційних, апробованих часом методів, забезпечує фундаментальну професійну підготовку, а інноваційні технології відкривають нові можливості для саморозвитку, інтерактивності та креативності майбутніх фахівців у вокальному мистецтві.

Висновки до першого розділу

У розділі розглянуто сутність і процес становлення й розвитку феномену європейської вокальної культури, духовну та соціокультурну цінність її спадщини.

Розглянуто особливості прояву вокальної культури в широкому сенсі, тобто як частки цивілізаційно-культурних надбань суспільства, яка становить історично сформовану систему художньо-естетичних і техніко-виконавських традицій, що виникла й розвивалась у межах європейської цивілізації, відображаючи її духовні, культурні та стилістичні орієнтири в різні епохи – від античності до сучасності, на засадах поєднання традицій і новаторства.

Визначено особливості вузького трактування поняття вокальної культури, що стосується її прояву як різновиду художнього виду діяльності в галузі музичного мистецтва. В такому значенні поняття вокальної культури набуває педагогічного потенціалу і стає об'єктом формування в контексті підготовки майбутніх співаків і викладачів вокалу.

Схарактеризовано сутність вокальної культури в педагогічному сенсі як таку, що передбачає формування виконавської майстерності співака та його методичну і вокально-педагогічну підготовку. Наголошено на тому, що досягнення здобувачами високого рівня професійної досконалості, творчої самореалізації й конкурентоспроможності забезпечується гармонійним

поєднанням загальнокультурної, мистецької освіченості й набуттям професійно-значущих властивостей і компетентностей.

Розглянуто сутність понять «вокально-фахова підготовка» й «підготовленість майбутніх викладачів вокалу до фахової діяльності». Під підготовкою магістрантів розуміється формування в них цілісного комплексу особистісних, професійно-значущих властивостей, фахової компетентності і здатності її творчо реалізувати в мінливих умовах сучасної дійсності.

Підготовленість майбутніх викладачів вокалу визначена як цілісна, професійно значуща властивість, утворена на засадах глибокої і всебічної художньо-естетичної, мистецької та музично-фахової освіченості, набутої психолого-педагогічної й вокально-методичної компетентності, інтерпретаційно-виконавської майстерності й досвіду вокально-педагогічної та самовдосконалювальної діяльності.

Узагальнення цих даних дозволило визначити структуру підготовленості майбутніх викладачів вокалу до фахової діяльності в єдності особистісно-мотиваційного, мистецько-гностичного, формувально-герменевтичного, фахово-творчого компонентів та надати їм змістовну характеристику з врахуванням культурних і освітніх потреб сучасного суспільства.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДОЛОГІЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ ДО ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАСАДАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ВОКАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ

2.1. Наукові засади підготовки майбутніх викладачів вокалу до фахової діяльності у процесі опанування європейської вокальної культури

Процес підготовки майбутніх викладачів вокалу на засадах опанування європейської вокальної культури має спиратися на методологію, яка дозволяє досліджувати музичний твір як культурний текст (Олексюк, 2014; О. Самойленко, 2003; С. Шип, 2023), що виконує унікальну соціокультурну роль – організує «поліфункціональний діалог» індивіда із соціумом (Н. Овчаренко, 2023). Таким вимогам задовольняє, насамперед, *культурологічний підхід*, положення якого спрямовують увагу на дослідження і забезпечення означеного діалогу у вокально-освітньому процесі шляхом його відповідного спрямування.

За висловом С. Коулмана (Coleman, 2002), такий діалог розгортається на тлі взаємодії двох процесів – самопрезентації та самопізнання, адже музичний текст утілює культурні особливості й традиції завдяки прагненню конкретних людей виразити своє світобачення в художній формі. При цьому, через сприйняття повідомлення інших – представників тієї самої, або іншої культури, за висловом науковця, індивід пізнає і самого себе як представника певної культурної традиції та її унікальності як частки глобального культурного простору. З цієї причини, як пише С. Коулман, у художньому тексті, зокрема, музичному, немає «нейтральних» знаків – усі вони містять посилання на прояви певного культурного простору. І саме через культурні знаки мистецький текст посилається на аксіологічні та естетичні засади життя людей, поєднаних у культурну спільноту. При цьому, цілісність, про яку йдеться в понятті «спільнота», є до певної міри умовною, адже будь яка спільнота складається з

індивідуумів та будується на засадах ієрархізації соціальних відносин. Таким чином музичний твір, як текст культури, утілює усю складність цієї культури, із багатоманіттю суспільних взаємозв'язків, людських стосунків, сприйняття, емоцій, переживань, відчуттів, стереотипів тощо (Coleman, 2002, pp. 3-5).

Отже, виконавське втілення художнього сенсу вокального твору може бути автентичним лише за умов відображення в ньому культурного контексту, з усіма його нюансами. Визначення такого контексту має бути основою інтерпретаційного процесу, що передбачає аналіз та презентацію персонажа як представника певної культурної спільноти. Отже важливого значення набуває етнічне походження, соціальний статус, соціальна роль тощо. Усі перелічені риси детермінують особливості поведінки, відображаються нюансами вимовляння, визначають спектр емоцій, які мають бути виражені виконавцем.

При цьому слід ураховувати, що всю культурну інформацію про персонаж закладено в синтезійний музично-поетичний текст вокального твору, що зумовлює складність його прочитання та виконання. Ця дихотомічна складність детермінує необхідність приділення уваги в процесі фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу формуванню вміння усвідомлювати сутність синтезійних елементів тексту вокального твору як знаків, що несуть культурну інформацію. Як слушно зазначає Н. Овчаренко (2023), опанування інструментів системного дослідження музично-мистецької мови як системи знаків культурно-історичної епохи, є надважливим завданням у контексті формування компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, яка забезпечує їх здатність інтерпретувати вокальні твори (Овчаренко, 2023, с. 191).

Аналізуючи проблему в даному контексті, ми цілком погоджуємося із зауваженням А. Душак стосовно того, що «...переклад візуалізованих на нотному стані нот до внутрішнього слуху, до постановки тону, до вокального виконання – це великий крок, відкритий для найрізноманітніших інтерпретацій» (Duschak, 1968, p. 30).

При цьому, як вказує вчена, нотний текст, як такий, недостатньо пристосований для повноцінної передачі складних ідей та культурної інформації.

Тим не менш, майстерний інтерпретатор прочитує такі смисли, аналізуючи різні аспекти тонального забарвлення, фразування, інтонації, метроритму. Здатність дескриптування такої інформації втілюється у відповідних трансформаціях характеру звучання співочого голосу. Наприклад, нюанси ладотонального плану втілюються через характеристики тембру, який може бути більш яскравим, округлим і насиченим, або навпаки, тьмяним. Нюанси динаміки проявляються в розмаїтті варіацій інтенсивності атаки та сили звучання, створюючи відчуття напруженості та розслаблення у фразі, підкреслюючи її витонченість або впевненість, чи, навіть, браваду. За допомогою динамічних барв визначається ієрархія кульмінацій, більш рельєфно проявляється виразовий потенціал гармонійних функцій співзвучь узагалі та смислові конотації каденцій, зокрема, – наприклад, широких та стверджуючих повних каденцій, інтригуючих половинних або таких, що втілюють розчарування та сум, перерваних каденцій. Чималу роль у даному процесі відіграє вміння інтерпретатора вибудовувати метроритмовий план твору відповідно до визначеної змістовної лінії, зокрема вдавання до прискорення чи уповільнення темпу, застосування експресивних *rubato* чи, навпаки, підкреслена, майже механічна рівність пульсу, акцентовані пунктири та синкопи тощо.

Усі перелічені та безліч інших художньо-виразових методів і прийомів вибудовуються в цілісний виразний та культурно-інформативний художній текст за умов їх доречного застосування. «Доречного», у даному контексті, означає, виправданого адекватним інтерпретуванням композиторського тексту з дотриманням принципу «*Werktreue*» – сумлінної, вдумливої, відповідальної інтерпретаційної роботи (Duschak, 1968, p. 30).

Дисциплінована інтерпретація (або, як часто її позначають – автентична) можлива за умов досягнення інтерпретатором якомога більшої кількості контекстів твору, насамперед, культурно-історичних, які перенаправляють до розуміння змісту та характеру персонажів через культурно-історичні умови, у яких вони сформувалися як особистості та взаємодіяли між собою. Таке розуміння забезпечується завдяки поєднанню історико-стильового та аналітико-

герменевтичного векторів опанування вокально-мистецьких творів, адже розуміння культурної інформації, зафіксованої у формі тексту, потребує герменевтичного аналізу.

Як зазначає К. Ріхтер (Richter, 2001), герменевтичний аналіз є надважливою основою музично-інтерпретаційної діяльності. У широкому, обґрунтованому М. Гайдеггером (Heidegger, 2001) потрактуванні герменевтики, як «фундаментальної філософії розуміння» (Verstehen als Seinsweise), тобто розуміння як способу буття, визначено основою методології розуміння буття у глобальному контексті та власного буття (Seinsphilosophie) як екзистенції. Таке екзистенційне розуміння, як пише К. Ріхтер, починається з практичного ставлення до об'єкта та його «...використання ... своїми руками у власному життєвому досвіді» (Richter, 2001, р. 30). Цей процес «герменевтичного розуміння» за К. Ріхтером, «...відрізняється від простого когнітивного та похідного або приписаного розуміння заздалегідь визначених термінів» (Richter, 2001, р. 30). Означене і обумовлює надважливу роль герменевтики в музично-інтерпретаційній діяльності, адже розуміння музичного тексту, перетворення його абстрактних знаків на, до певної міри, конвенційні, вимагає спеціальної аналітичної методології. Таку методологію пропонує К. Ріхтер та позначає її як «дидактичну інтерпретацію музики», обґрунтовуючи її основи:

– герменевтичне розуміння – побудоване на визначеній М. Гайдеггером (Heidegger, 2001) теорії існування «передструктури розуміння», як самопрояснювальної «герменевтичної ситуації». Фундаментальна характеристика герменевтичного розуміння – його обумовленість особистісним сприйняттям (адже герменевтичний аналіз починається і розвивається в межах особистої ситуації індивіда), залежить від наявного знання, попереднього досвіду, почуттів, здібностей, умінь, цінностей та стереотипів;

– об'єкт розуміння завжди відкритий для інтерпретації, що тягне за собою варіативність інтерпретаційних концепцій, на формування яких впливає ступінь актуалізації інформації про історичні, соціальні, психологічні передумови, що впливають як на митця, так і на самого інтерпретатора. Означене передбачає

можливість переосмислення мистецького твору на аксіологічних засадах сучасного інтерпретатору світогляду, що обумовлює можливість узагальнюючого, системного аналізу естетичних характеристик твору та їх умовного маркування через актуалізацію концепту стилю;

– предметом герменевтичної інтерпретації є актуальна на момент творення соціокультурна ситуація, але, також, і досвід інтерпретатора та ставлення до об'єкту інтерпретації;

– «розуміння завжди неповне і не задане, воно в принципі відкрите для нескінченного, безперервного діалогу між тим, хто хоче зрозуміти, і об'єктом розуміння»;

– музичне герменевтичне розуміння – це спроба зробити прозорим і прояснити власне розуміння музики і водночас зрозуміти життя загалом, оскільки твір у цьому процесі розглядається як утілення картини світу в цілому та життя людини зокрема (Richter, 2001, p. 30).

Таким чином, процес осягнення – прочитання та розуміння – музичного тексту розгортається як діалог між інтерпретатором та культурним простором, з яким пов'язаний цей твір як текст культури. Прочитання та розуміння знаків вокального твору як тексту культури потребує відповідних умінь. При цьому слід прийняти до уваги специфіку вокального твору, який утілює культурну інформацію, використовуючи знаки декількох видів мистецтва. Зауважимо, що вокальний твір, у переважній більшості випадків, поєднує у собі музичну мову і поетичний текст, отже, семантичне відчуття має першочергове значення.

Лінгвісти (Burns & Ernst G. Beier, 1973; Demetriou, 2018) вказують на те, що смисл мовленнєвого повідомлення прочитується завдяки декодуванню двох компонентів – вербального та невербального. При цьому, як пише Д. Круз (Cruse, 2002), якщо перший пов'язаний із граматичною побудовою слів, другий залежить саме від вокальних характеристик. Такі характеристики розглядаються як паралінгвістичні знаки мовлення та вважаються необхідними задля інтерпретації смислу мовленнєвих знаків. Серед основних паралінгвістичних характеристик: просодія (інтонації та наголос), тембр, градації швидкості та

пунктуація. Тембр, наприклад, може бути теплим, холодним, хрипким, «придихальним» або задушеним; темп – повільним та емоційним, або швидким і збудженим; висота тону вважається високо інформативною характеристикою, яка вказує на ступінь збудження, інтенсивність емоцій, ставлення до співрозмовника та ситуації; пунктуація, за допомогою пауз, вказує на розстановку акцентів і допомагає слухачеві систематизувати потік мовлення, розподіляючи його на складові частини (Cruse, 2002). Отже, основна функція паралінгвістичних – вокальних – знаків полягає у наданні емоційного забарвлення мовленнєвому повідомленню, висвітлюючи через емоції світоглядні орієнтири та культурні конотації мовленнєвих знаків.

Розуміння мовних знаків стає можливим завдяки існуванню ментальних уявлень про зв'язок між такими знаками (з їх лінгвістичними та паралінгвістичними характеристиками) та об'єктами, на які вони посилаються. Отже, кожний мовний знак володіє спектром конотацій – набором властивостей, які асоціюються зі знаком. Таким чином, із кожним мовним знаком пов'язаний набір паралінгвістичних вокальних характеристик, відповідно до функцій, які даний знак виконує у конкретній мовній системі та в конкретній ситуації.

Отже, під час опрацювання вокального твору необхідно вивчати такі функції, не просто ідентифікуючи формальне значення слова, а й визначаючи відповідні конотації у межах мови, якою написано текст твору, урахувавши культурний контекст. У даному процесі важливого значення набуває розуміння семантичних зв'язків між словами поетичного тексту, адже виявлення функціональних ролей таких зв'язків може відкрити нові смисли, від чого буде залежати й артикуляція, пунктуація, динаміка, вибір тембру звучання тощо.

Таким чином, формування мистецької компетентності майбутніх викладачів вокалу в процесі опанування європейської вокальної культури вимагає дотримання принципу *розширення меж вокально-фахової освіченості й художньо-асоціативних уявлень завдяки збагаченню досвіду пізнання суміжних видів мистецтва*;

Зокрема, важливого значення набуває вивчення поетичного тексту вокального музичного твору на засадах положень лінгвістики задля визначення функціональних, конотативних, емоційно-виразних тощо характеристик лінгвістичних одиниць та їх культурних значень. При цьому, треба, ураховувати, що виразність висловлення залежить не тільки від вокальних паралінгвістичних знаків, але й від кінестетичних, тобто від мови тіла (Герц, Ніколаї, 2024).

За слушним зауваженням В. Ніколаєнко (2022), засоби тілесної виразності мають важливе значення у вокальному виконавстві, оскільки голосове повідомлення не відокремлюється від тілесного у спілкуванні. Отже, вокаліст має застосовувати техніки сценічної майстерності задля забезпечення автентичності інтерпретації, тобто виявлення паралінгвістичних тілесних знаків, які перебувають у синергії із поетичним змістом твору. Такі техніки стають у нагоді в прагненні вокаліста переконати слухачів та глядачів у певних характеристиках персонажа. Серед таких технік основною є вживання в роль, яке передбачає глибоке розуміння персонажа та занурення в його життєву ситуацію. Як пише В. Ніколаєнко, співаку необхідно тренувати виконання виразних рухів разом із виконанням звуковокальних знаків, задля підвищення переконливості вираження. Із цією метою необхідно переживати відповідні емоції знову і знову, щоб «...створити спогади про ці рухи, які можна швидко відтворити в процесі художнього виконання» (Ніколаєнко, 2022, с. 98).

Таким чином, підготовка майбутніх викладачів вокалу до фахової діяльності в процесі опанування європейської вокальної культури потребує герменевтичного розуміння художнього тексту вокального твору, яке, у свою чергу, засноване на визначенні особистих смислів гетерогенних (музичних, лінгвістичних, кінестетичних) художніх знаків та проживанні емоцій персонажу. Обидва ці, фундаментально важливі процеси, пов'язані з рефлексією, що актуалізує доцільність застосування *рефлексивного* підходу.

Роль рефлексії у вокальному виконавстві вважається фундаментально важливою, адже, як зазначає Д. Гюз (Hughes, 2020), особистість співака, його співоче «я» було фундаментом вокально-виконавської творчості за будь яких

культурно-історичних умов. Таке співоче «я», згідно висновків Д. Гюз, залежить від самосприйняття та саморозуміння співака та забезпечує його здатність вибудовувати ефективні «...рефлексивні стратегії, що сприяють трансформаційному розумінню, співробітництву, мотивації до навчання, а також трансформаційній самореалізації через навчання» (Hughes, 2020).

Потенціал рефлексії забезпечувати ефективність діяльності, зокрема, пов'язаної із навчанням, викладанням, керівництвом тощо, окреслено ще в роботах Дж. Дьюї (Dewey, 1910). Зокрема, досліджено процес рефлексивного мислення, який розгортається протягом декількох фаз – від стану сумніву, через коливання та складнощі розуміння які стимулюють мислення, крізь пошуки та постановку запитань, до осягнення сутності проблеми та знаходження інформації, яка вирішує сумніви та, зрештою, саму проблему. Таким чином, процес рефлексивного мислення має на меті відповісти на запитання «як» – як вирішити проблему та досягнути мети, як пізнати те, що складно піддається пізнанню (Dewey, 1910).

Отже, визначення стратегій дії та оцінювання їх результативності є основними напрямками рефлексивного мислення. Як зазначають Р. Лейч та К. Дей, рефлексія є «...цілеспрямованим актом мислення, у фокусі якого перебувають способи реагування на проблемні ситуації» (Leitch & Day, 2000). Цю спрямованість рефлексії зумовлює існування двох видів рефлексивного мислення – рефлексію на дію (пост-, або передмислення відносно дії) та рефлексію у дії (безпосередньо в процесі діяльності). Другий різновид рефлексії, згідно Дж. Лафрану (Loughran, 2002), є особливо цінним у контексті вироблення стратегій діяльності, адже, активуючись у момент зустрічі з непередбачуваними проблемними ситуаціями, дозволяє «здійснювати рефреймінг проблеми та імпровізацію на місці», завдяки чому досвід переосмислюється безпосередньо в практиці (Leitch & Day, 2000, p. 180). Даний вид рефлексії виводить діяльність на рівень експериментального дослідження, що, у поєднанні із рефлексивним пост- та перед-аналізом, дозволяє вийти на новий якісний рівень усвідомленості в професійній діяльності.

Важливість формування у майбутніх педагогів готовності здійснювати гнучкі рефлексивні дії, виявляючи при цьому відповідальне ставлення до оволодіння ними, підкреслюють і вітчизняні науковці, серед яких – Н.Кічук (2020), І. Княжева і Лі, Ліньї (2024), Є. Проворова і Ч. Цзінцзін (2017) та ін.

Таким чином, рефлексія дозволяє виробляти ефективні стратегії діяльності, засновані на емпіричних даних. Утім зауважимо, насамперед, що процес рефлексії, як такий, що ґрунтується на самоаналізі та самооцінюванні, є глибоко суб'єктивним, що зумовлює ризик втрати достовірності. Означене зумовлює необхідність забезпечення всебічно-об'єктивного ставлення до даних рефлексивної діяльності. Його реалізацію вбачаємо:

- у систематизації як способу усвідомлення цілей та спрямованості рефлексивного аналізу, залежно від його виду (перед, пострефлексії, або безпосередньо в процесі діяльності), зокрема, задля забезпечення розуміння культурних контекстів вокальних творів, створення педагогічних експлікацій, презентації результатів у педагогічно-комунікативному процесі тощо;

- у методичному забезпеченні – для обробки даних рефлексії із застосуванням спеціальних методів задля отримання достовірних результатів та вироблення на цій основі ефективних стратегій дії.

Означене підводить до необхідності *спрямовувати дані самоспостереження й рефлексивно-аналітичного осмислення процесу й результатів навчальної діяльності на самокорекцію й фахове самовдосконалення*. Даний принцип є вельми важливим, адже майбутні викладачі вокалу повинні усвідомлювати, що самоспостереження не має сприйматися як довільний процес, метою якого є лише констатація певного рівня власної професійної ефективності. Необхідним є чітке розуміння, що кінцевою метою рефлексивного самоаналізу є особистісно-професійне самовдосконалення. Отже, отримані в ході системного самоспостереження дані мають бути застосовані для вироблення ефективних стратегій діяльності.

Як зазначають М. Аттія та Дж. Едж (Attia & Edge, 2017), саморозвиток у ході дослідження за допомогою рефлексивного аналізу забезпечується

застосуванням технік *перспективної рефлексії*, коли дослідник сприймає себе як цілісну особистість, яка динамічно розвивається, при чому такий розвиток може спрямовуватися за різними векторами. Отже, необхідним є прогностичне моделювання можливих векторів розвитку на основі визначення пріоритетів, застосування новітніх технологій та міждисциплінарної інтеграції, як-от, останніх розробок у галузі психології та соціології (Attia & Edge, 2017).

На додачу зазначимо, що процес опанування європейської вокальної культури здобувачами характеризується певною специфікою, яка впливає на спрямованість рефлексивного аналізу. В контексті дослідження такою специфікою є музично-педагогічний вектор спрямованості рефлексійного процесу. Насамперед це має проявлятися у самому характері рефлексії, яка розгортається під час художньо-творчої взаємодії. У даному контексті необхідно урахувати важливість спрямованості майбутніх викладачів вокалу на удосконалення власної здатності забезпечувати ефективний музичний і творчий розвиток своїх вихованців. Означене актуалізує важливість гармонізації здатності до емпатії й художньо-сугестивної впливовості у фаховій діяльності.

Звернемо увагу, що сугестія у музичному навчанні відіграє особливу роль, адже розуміння та виконання музики є процесами, тісно пов'язаними із емоційним переживанням. Емоційна напруженість зумовлює певну емоційну вразливість і, як слідство сугестивності, що накладає додаткову відповідальність на вчителя музичного мистецтва. Згідно висновків В. Міщанчук (2015), сугестія є важливою складовою музично-освітнього процесу, яку можна розглядати як важіль впливу на підвищення ефективності навчання. Утім саме поняття «вплив» володіє як позитивними, так і з негативними конотаціями. Конкретний результат сугестії залежить, як слушно зазначає вчена, «...від змісту навіювання та сукупності ситуацій його виконання» (с. 201). У зв'язку з цим пропонується організовувати сугестію як процес динамічного партнерського взаємовпливу «...в умовах психологічного комфорту», завдяки чому в студентів (або учнів) формуються нові художні уявлення щодо розуміння та виконавської інтерпретації музичних творів (Міщанчук, 2015, с. 202).

Зазначимо, що методи і технології, засновані на активізації механізму сугестії у вокальному навчанні мають добиратися із усвідомленням особливої відповідальності педагога з огляду на ризик завдати шкоди співочому голосу. При цьому, потенціал сугестії неможливо переоцінити, адже майстерно підібрані педагогічний наратив, метафора, зауваження, навідне запитання тощо здатні вирішити багато значущих завдань у вокальному навчанні – від ілюстрації художнього образу (Полатайко, 2010), до психологічного налаштування на успішний сценічний виступ через концентрацію уваги на художньому змісті та виразності вокального твору (Є Лінь, 2017).

Таким чином, набуває особливого значення проблема формування здатності компетентно застосовувати в мистецько-освітньому процесі спеціальні методи опанування європейської вокальної культури. У зв'язку з цим доцільним уявляється застосування *мистецько-компетентнісного* підходу. Особливістю даного підходу, як слушно зазначає О. Олексюк (2010), є спрямованість не тільки на опанування знань, умінь та навичок, але й на формування здатності їх застосування задля розв'язання проблем професійної діяльності. Така спрямованість забезпечується, як зазначає О. Олексюк (2010), тим, що знання в освітньому процесі формуються у співвіднесенні «...не лише з особливостями засобів освітньої діяльності, а й із зовнішніми ціннісно-смысловими структурами, що пов'язують внутрішні цілі із зовнішніми культурними цінностями і нормами» (Олексюк О. М., 2010). Також, учена звертає увагу на формування духовного «Я» суб'єкта освітнього процесу, яке співвідноситься із цінностями відповідного соціокультурного простору. Отже, мистецько-компетентнісний підхід забезпечує власне формування мистецької компетентності майбутніх викладачів вокалу в процесі опанування європейської вокальної культури шляхом активації двох процесів:

1) спрямованість на формування здатності застосовувати фахові знання, умінь та навички задля здійснення герменевтичного аналізу вокальних творів з метою осягнення культурних конотацій їх художніх знаків;

2) спрямованість на формування здатності в рефлексивно-аналітичному процесі щодо вокального твору спиратися на ціннісну основу власного духовного «Я» задля досягнення цінностей суб'єктів іншого (пов'язаного з даним твором) культурного простору та побудову на цій основі виконавсько-інтерпретаційної концепції.

Отже, у поєднанні із культурологічним та рефлексивним, мистецько-компетентнісний підхід зосереджує увагу на формуванні низки умінь, які забезпечують практичну здатність опанування європейської вокальної культури. Такі уміння базуються на комплексі мистецьких знань та навичок практичного оперування ними в інтерпретаційному процесі. Насамперед це знання культурно-історичних контекстів, композиторських стилів та пов'язаних з ними традицій виконання. Зауважимо, що європейська вокальна програма є дуже масштабним, гетерогенним явищем, адже охоплює декілька культурологічних епох та пов'язаних з ними художніх стилів. При цьому слід прийняти до уваги, що кожен з композиторів, які творили у межах епохи та впливали своєю творчістю на становлення та еволюцію певного художнього стилю, володів власним авторським стилем письма, зумовленим як культурно-історичними, так і суто індивідуальними, суб'єктивними рисами особистості.

Неможливо оминати увагою також традиції виконання творів, адже більшість виконавських норм, прийнятих на сьогодні як інтерпретаційні традиції, сформувалися саме завдяки творчим пошукам видатних виконавців, які, у свою чергу, також проводили прискіпливу аналітичну роботу, визначаючи безліч культурних контекстів, пов'язаних із творами (Callas, 1998; Castel, 1995; Bernac, 1978; Abbate, 2015; Brower & Cooke, 1996; Newman, 1991). Окремої уваги у роботі над вокальним твором вимагає вивчення лінгвістичних основ співу різними мовами (Colomi, 1970; Grubb, 1979; Wall, 2005). Важливе значення у даному процесі, також, мають знання репертуару та музично-теоретична грамотність, яка забезпечує здатність розуміння гармонійних побудов, музичної форми, метро-ритмових структур тощо. Усі перелічені знання є ґрунтом для

розвитку інтерпретаційно-виконавських умінь, зокрема, проявляючись у виборі відповідних артикуляції, фразування, динаміки тощо.

Отже, на основі інтелектуального аналізу мистецької інформації відбувається визначення градацій емоційної насиченості, нюансування, тембру, добір прийомів виконання складних ритмів та гармоній тощо. Багатовекторний процес формування таких умінь потребує технологічності, отже, визначаємо доцільність дотримання принципу *технологічності формування інтелектуально-мистецьких і вокально-практичних (інтерпретаційно-виконавських та педагогічних) навичок*. Застосування даного принципу зумовлено фундаментальною властивістю технологій забезпечувати результативність процесів завдяки опорі на спеціальний дизайн та чіткий алгоритм дії, який ураховує різні варіанти розвитку подій та інтегрує у собі механізми корекції негативних наслідків (Прокопенко, 2018).

Науковці вказують на значний потенціал технологій сприяти підвищенню ефективності вокальної підготовки майбутніх викладачів вокалу. Зокрема, О. Бугай досліджує можливості інноваційних технологій забезпечувати залучення студентів до творчо-пошукової роботи, а саме, до пошуку інформації про історію творення, кросмистецькі зв'язки (контекстно пов'язані твори інших видів мистецтва – поезія, фольклор, персонажі літературних творів тощо), а також суто вокально-виконавські феномени (виконавські складності та прийоми їх опрацювання). У даному процесі, як пише О. Бугай, застосування інтерактивних технологій дозволяє організувати усі етапи процесу та створити, при цьому, атмосферу творчої співпраці (Бугай, 2023, с. 17). Д. Левіт доводить доцільність застосування в процесі підготовки майбутніх вокалістів педагогічних технологій, заснованих на художніх технологіях театрального мистецтва із метою формування в них «усвідомленого прагнення досягнення переконливості і яскравості вокального образу» (Левіт, 2019, с. 41).

Лю Цзя досліджено потенціал педагогічних технологій забезпечувати ефективну підготовку магістрантів-вокалістів до інноваційно-фахової діяльності, зокрема, задля:

- розвитку виконавських художньо-комунікативних умінь, як-от, «спілкування з публікою та партнерами у процесі вокально-виконавської діяльності»;
- апробації процесу застосування технологій під час педагогічної практики;
- здійснення методико-теоретичного аналізу «вокально-інноваційного доробку провідних науковців і практиків» та власного виконавського та педагогічного досвіду, зокрема і досвіду застосування технологій (Лю Цзя, 2017, с. 123).

Таким чином, технології здатні забезпечити ефективність процесу вокальної підготовки майбутніх викладачів вокалу зокрема, в процесі опанування європейської вокальної культури, завдяки універсальній методології, яка дозволяє інтегрувати у єдину систему методи, прийоми та форми, спрямовані на формування фахових компетентностей та професійно важливих якостей. Утім, у процесі застосування технологій необхідно дотримуватися вектору художнього розвитку здобувачів. Зокрема, необхідно прискіпливо, на всіх етапах роботи, забезпечувати художню спрямованість аналітичного та інтерпретаційно-виконавського процесів. Із цією метою важливим є забезпечення гносеологічно-художньої спрямованості вокальної підготовки, що передбачає постійну актуалізацію художнього контексту мистецької інформації під час опрацювання вокального твору.

Ми погоджуємося із Є. Проворовою та Чжан Цзінцзін (2017), у тому, що гносеологічний напрям у методологічних основах підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва забезпечує можливості «...поєднання міждисциплінарного знання та досвіду методичної та співацької діяльності» (с. 225). Вважаємо значним також потенціал гносеологічного напрямку для забезпечення епістемологічне підґрунтя інтерпретаційно-творчого процесу: адже художньо-творча інтерпретація має засновуватися на інтеріоризованій інформації про твір – тобто відповідних знаннях та розумінні. Така основа дозволяє забезпечити автентичність інтерпретації, але також, сам процес пошуку мистецької інформації надихає інтерпретатора на досягнення прихованих сенсів

та застосування оригінальних музично-виконавських барв для їх ретрансляції під час виступу, або педагогічної інтерпретації. Утім, вважаємо за доцільне уникати обмеженості у сприйнятті мистецької інформації суто фактологічним знанням та, навпроти, знаходити художні проєкції кожного виявленого факту про історичні умови створення, особливості музичної мови, форми тощо.

Окрім переліченого важливим ефектом застосування мистецько-компетентнісного підходу вважаємо можливість забезпечення профілактики помилок у вокальному виконавстві та вокально-педагогічній діяльності. Означену проблему ґрунтовно досліджує Н. Кьон (2018) та доходить висновку, що викладачі вокалу нерідко припускаються педагогічних помилок, які вкрай негативно впливають на результати навчання. Такі помилки, як доводить учена, доцільно класифікувати за трьома категоріями – відповідно до кожного з трьох основних рівнів організації педагогічної діяльності – стратегічного, тактичного та операційного. Зокрема, у якості стратегічних помилок Н. Кьон визначає: а) недостатнє прагнення реалізації художньо-комунікативної функції вокального виконавства, яке проявляється надлишковою зосередженістю на вирішенні технічно-виконавських проблем та недостатнім спрямуванням уваги здобувачів на виразність утілення художнього образу; б) неефективна організація самостійно-пошукової роботи здобувачів. Серед тактичних помилок Н. Кьон визначає невірнo (без урахування фонаційно-технічних можливостей та індивідуально-психологічних рис здобувачів) підібраний репертуар і нехтування можливостями педагогічних технологій в організації самостійної інтерпретаційної роботи здобувачів.

У якості основних помилок операційного характеру Н. Кьон визначає неготовність розробляти «індивідуалізовані вокальні вправи, розспіви, спрямовані на подолання властивих конкретному студенту недоліків звукоутворення, артикуляції» (Кьон, 2018, с. 91).

Як було визначено в попередніх дослідженнях (Ян Пеньфей та ін., 2024), помилки у навчанні вокальному виконавству можуть завдати непоправної шкоди співочому голосу. Наприклад, нерідко небезпечні ситуації виникають у процесі

опрацювання складних ладово-інтонаційних зворотів, особливо таких, що мають виконуватися у діапазоні, що не належить до зони примарного звучання.

Поширеною помилкою у даному процесі є відсутність системної та планомірної підготовки на етапі інтерпретаційно-аналітичного опрацювання твору, спрямованої на виявлення художніх функцій складнощів музичної лексики та побудову відповідного розуміння та інтерпретаційних стратегій. Така підготовка часто замінюється традиційним методом багаторазового повторення удосконалення суб'єктивно складних для співака-початківця фрагментів, що призводить до перевтоми голосу, не дозволяє досягати впевненого й натхненного виконання й гальмує загальний фаховий розвиток здобувачів. У результаті, замість осмисленої інтерпретації із розкриттям художнього образу твору, відбувається механістичне заучування його тексту, і, як правило, із хибним налаштуванням співочої позиції, артикуляції, дихання тощо.

Ефективним способом запобігання означених негативних наслідків вважаємо, вслід за Н. Кьон (2018) та Ян Сяоханом (2018), дотримання принципу *упередження типових для викладачів-початківців помилок за рахунок набуття узагальнено-інтегративних знань та спрямованості рефлексивно-свідомої самооцінки на самокорекцію й самовдосконалення*. Завдяки цьому, до речі, має забезпечуватися і профілактика та виправлення типових для викладачів-початківців помилок, а з цим – і підвищення здоров'язбережувальної спрямованості їхньої педагогічної діяльності (Юань Шаоцян, 2022; Ян Пенфей, 2024 та ін.).

Торкаючись проблеми застосування спеціальних технологій, спрямованих на формування здатності осягнення культурної інформації, вироблення інтерпретацій та формування здатності до її виконавського втілення на тлі дотримання спрямованості на збереження співочого голосу, необхідно звернути увагу на роль *особистісно-персоналізованого підходу*. Така необхідність зумовлена, насамперед, важливістю ролі суб'єктивного сприйняття у процесі герменевтичного аналізу (Richter, 2001). Окремої уваги потребує, також, забезпечення процесу сприйняття та засвоєння майбутніми викладачами вокалу

художньої інформації та розробки ефективних методів виконавського опрацювання вокальних творів. У даному контексті у нагоді стає потенціал особистісно-персоналізованого підходу спряти виявленню та урахуванню в освітньому процесі персональних рис здобувачів, насамперед, таких як сприйнятливість щодо художніх явищ, духовно-ціннісні орієнтири, естетичні уподобання, особливості мислення тощо, а також індивідуальні фізіологічні властивості співочого голосу.

Низка науковців (Андрейко, 2012; Сунь Сінь, 2019; Чжу Пен, 2021), розглядаючи дотичний до нашого дослідження мистецько-персоналізований підхід, звертають увагу на його можливості забезпечувати інтеграцію педагогічних засобів формування фахових умінь та розвитку особистісних професійно важливих якостей. Так, За висновком Чжу Пен, мистецько-персоналізований підхід дозволяє створити педагогічні умови, за яких у процесі формування фахових умінь ураховуються особистісні якості студентів, їх інтереси, художні вподобання, здібності тощо (Чжу Пен, 2021, с. 8).

О. Андрійко зазначає, що застосуванню даного підходу в мистецькій освіті посприяв процес «...естетико-філософського, психолого-педагогічного та інструментально-методичного осмислення культури в контексті музичного-виконавського мистецтва» (Андрійко, 2012, с. 100). Як зауважує вчена, сутність даного підходу в опорі на чинник взаємозалежності між розвитком особистісних якостей музикантів та їхніх фахових умінь. Таким чином, за твердженням О. Андрійко, застосування даного підходу дозволяє спонукати студентів до «...фахового самоусвідомлення і творчого самовираження на основі педагогічного забезпечення інтеграції індивідуально-духовної, соціальної та художньо-технологічної складових навчання» (там саме, с. 101). На тлі даного процесу відбувається активна інтеріоризація інформації про взаємовпливи у системі «композитор-твір-виконавець», завдяки чому формуються нові «інтрасуб'єктивні психічні властивості виконавця», які, у свою чергу, спонукають до професійно-особистісного самовдосконалення, зокрема у проєкції формування художньо-інтерпретаційних умінь (Андрейко, 2012).

Отже, погоджуємося із науковцями щодо доцільності впровадження до музично-освітнього процесу методології, яка забезпечує персоналізований характер навчання. У даному контексті підкреслимо можливості особистісно-персоналізованого підходу сприяти формуванню успішній фаховій підготовці майбутніх викладачів вокалу завдяки його спрямованості на визначення індивідуальних рис студентів. Цьому має сприяти дотримання *принципу індивідуалізовано-гармонічного варіювання навчальних завдань*, що стосується, зокрема, координації фонаційно-технічних вправ і навчально-вокального репертуару, методів навчання, стилю педагогічного спілкування тощо.

Як зазначає У Ює (2023), індивідуалізація процесу вокальної підготовки є багатофункціональним педагогічним ресурсом, адже допомагає розкрити творчий потенціал здобувачів, визначити індивідуальні музичні здібності та можливості співочого голосу, а також, індивідуальні потреби та вподобання, пріоритетні способи сприйняття та мислення (Gardner, 1983) та інші особливості. Індивідуальна освітня стратегія вокальної підготовки, побудована з урахуванням таких особливостей, дозволяє більш ефективно забезпечити професійно-особистісне зростання здобувачів, ніж традиційні, універсалізовані стратегії навчання. Зокрема, індивідуалізовані стратегії здатні ефективно підвищувати рівень мотивації оволодіння вокально-виконавською майстерністю (Ragan, 2018), сприяти збереженню вокального голосу (Tia Lei & Qu Yan, 2019), забезпечувати розвиток впевненості під час сценічного виконання, отже здатність реалізовувати художньо-комунікативну функцію вокального мистецтва (Yixuan Wang, 2024).

Зосереджуючи увагу на художньо-комунікативному дискурсі, у межах якого відбувається обмін художньо-культурною інформацією, визначимо, що даний процес найбільш інтенсивно розгортається на прикінцевому етапі опрацювання вокального твору, тобто, на етапі його сценічного виконання, або педагогічного показу з відповідною вербальною експлікацією в умовах шкільного уроку.

Підготовка майбутніх викладачів вокалу до компетентного виконання означених завдань потребує підходу, який забезпечить здатність синергійно застосовувати усі набуті знання, уміння та навички. Основною метою забезпечення такої синергії є досягнення високого рівня виразності виконання із дотриманням усіх вимог автентичності інтерпретації. Отже важливості набуває характер художньої комунікації, зокрема, її спрямованість як на втілення усіх ідентифікованих культурно забарвлених стильових властивостей твору, так і емоційної експресії художнього образу. Із означеною метою доцільно застосовувати *комунікативно-синергійний* підхід.

За висловом Н. Білової, художньо-комунікативний та синергійний підходи входять до низки таких, що розглядаються як базові в сучасній музично-освітній системі. Як слушно зазначає учена, сама комунікативна природа мистецтва зумовлює засадничу роль художньо-комунікативного підходу. Крім того, означений підхід відіграє важливу роль у формуванні фахових компетентностей майбутніх фахівців, адже дозволяє реорганізувати мистецько-освітній простір, надаючи йому рис полілогічності, завдяки чому кожен здобувач відчуває себе повноправним його суб'єктом. Досліджуючи синергійний підхід у контексті формування професійно-значущих компетентностей майбутніх фахівців, Н. Білова підкреслює його можливості забезпечувати узгодженість усіх елементів даного процесу, які, за умов відсутності відповідного методологічного фундаменту, розгортаються стохастично (Білова, 2019).

З цього погляду центральну роль у виконавській діяльності відіграє творча самореалізація, поліваріантність якої пов'язана з поліваріантністю самого сприйняття мистецьких творів. Як зазначає О. Щолокова, мистецьке повідомлення від початку спрямоване на «...актуалізацію індивідуального досвіду людини», адже стимулює у художньому сприйнятті здійснювати «...співставлення власних естетичних оцінок з оцінками митця» (Щолокова, 2011, с. 16). Природньо, що поліваріантність сприйняття тягне за собою поліваріантність інтерпретації, яка, з одного боку, має відповідати вимогам стильової автентичності, а з іншого, відображати суб'єктивне сприйняття і

трактування виконавця: адже в іншому випадку, виконання буде формальним, отже, майже позбавленим художньої цінності (Wöllner, 2013).

Отже, дотримання принципу багатовекторної творчої самореалізації, що ґрунтується на діалогічно-творчому стилі педагогічного спілкування, є ключовим чинником у професійній підготовці. Адже можливість кожного студента знайти свій оптимальний вектор розвитку забезпечується створенням сприятливих умов педагогічної взаємодії, які реалізуються у формі двосторонньої комунікації, де кожен учасник може вільно виражати власне емоційне бачення та художньо-естетичні наміри.

Для створення таких умов дослідники наголошують на необхідності високого рівня емпатії у педагогічному спілкуванні (У Ціжуй, 2022) та використанні проблемно-діалогічних форм навчання (Горбенко, 2012). Як підкреслює О. Горбенко (2012), саме емпатія в педагогічній взаємодії забезпечує емоційно-духовну насиченість художньої комунікації в процесі музичної інтерпретації. Її реалізації сприяє проблемно-діалогічний стиль педагогічного спілкування, який ґрунтується на партнерстві та взаємній повазі й дозволяє здобувачам виявляти самостійність мислення під час розв'язання творчих завдань (Горбенко, 2012, с. 139).

За дослідженням У Ціжуй (2022), художня емпатія є обов'язковим компонентом професійної компетентності майбутнього викладача музичного мистецтва, оскільки стимулює прагнення до глибокого осмислення музичного змісту, захоплення естетикою художніх образів, а також формує бажання вдосконалювати виконавські навички задля якісного втілення цих образів у мистецькій практиці (У Ціжуй, 2022, с. 65).

Отже, на думку науковців, саме прояв емпатії в освітньому процесі стає основою суб'єкт-суб'єктної моделі діалогу, яка формує відкритий комунікативний простір. У цьому просторі активізуються процеси емоційно-художньої рефлексії, творчого аналізу та щирого музично-виконавського самовираження.

Відтак, організація музично-виконавської підготовки майбутніх викладачів вокалу має спиратися на проблемно-діалогічні форми навчання, орієнтовані на стимулювання творчої самореалізації. Урахування багатовекторності цієї самореалізації є принциповим для всього освітнього процесу, оскільки інтерпретація музичного твору, розкриття його культурного контексту та створення інтерпретаційної концепції є суб'єктивними за своєю природою процесами (Heidegger, 2001).

Поєднання комунікативно-синергійного та особистісно-персоналізованого підходів у такій підготовці створює методологічну основу, що дає змогу: координувати всі вектори педагогічної комунікації, враховуючи її багатоваріантність, складність і динамічність, яка, за Біловою, відповідає критичному, творчому стану, здатному запускати процес саморозвитку особистості (Білова, 2019, с. 140); забезпечити індивідуалізацію мистецько-освітнього процесу, що стимулює студентів до пошуку значущих для них смислів у культурному контексті та до створення автентичних, художньо цінних інтерпретацій (Wöllner, 2013).

Крім того, застосування мистецько-компетентнісного підходу сприяє розвитку здатності здобувачів застосовувати набуті знання, вміння й особистісні якості в реальних виконавських і педагогічних ситуаціях. У поєднанні з рефлексивним підходом, він формує вміння використовувати художньо-сугестивні техніки на основі емпатійного сприйняття, що, своєю чергою, стимулює процес самовдосконалення та сприяє повноцінній творчій самореалізації майбутніх фахівців.

Узагальнюючи, зазначимо, що у створенні методологічного підґрунтя підготовки майбутніх викладачів вокалу в процесі опанування європейської вокальної культури, значну роль відіграють положення низки наукових підходів – культурологічного, рефлексивного, мистецько-компетентнісного, особистісно-персоналізованого, комунікативно-синергійного, а також пов'язані з ними принципи: розширення меж вокально-фахової освіченості й художньо-

асоціативних уявлень завдяки збагаченню досвіду пізнання суміжних видів мистецтва; технологічності формування інтелектуально-мистецьких і вокально-практичних (інтерпретаційно-виконавських та педагогічних) навичок в їх взаємозв'язку і взаємодоповненні; індивідуалізовано-гармонічного варіювання навчальних завдань; упередження типових для викладачів-початківців помилок за рахунок набуття узагальнено-інтегративних знань та спрямованості рефлексивно-свідомої самооцінки на самокорекцію й самовдосконалення; багатовекторності фахової самореалізації, побудованої на засадах діалогічно-творчого стилю педагогічного спілкування.

2.2 Педагогічні умови фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу України і Китаю на засадах європейської вокальної культури

Реалізація обґрунтованих вище наукових підходів та відповідних принципів, важливих для розроблення методики підготовки майбутніх викладачів вокалу України і Китаю до фахової діяльності на засадах європейської вокальної культури потребує врахування й реалізації певних педагогічних умов.

Огляд низки сучасних наукових досліджень у галузі музичної педагогіки дозволив ознайомитися з логікою побудови педагогічної моделі спеціальних педагогічних умов, які сприятимуть досягненню запланованих результатів. Отже, насамперед уточнили концептуалізацію поняття «педагогічні умови» на засадах аналізу його дефініцій, поданих у наукових словниках, а також у дослідженнях, що відповідають концепції нашого дослідження.

Аналіз довідкових джерел та словників висвітив низку дефініцій поняття «умова». Так, у «Словнику української мови» за редакцією І. Бурячка та Г. Гнатюка (1979) «умова» трактується як «...сукупність факторів, які впливають на щось, створюють середовище функціонування або протікання чого-небудь; ...правила, які існують, або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь; сукупність даних, положення,

що лежать в основі чого-небудь...» (Бурячок & Гнатюк, 1979, с. 442). У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» за редакцією В. Бусела, 2005), «умова» визначається більш широко, це і «...необхідна обставина, яка уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь», і «...особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь», і навіть «...правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь» (Бусел, 2005, с. 1506). В Етимологічному словнику української мови за редакцією О. Мельничука (2012) сутність феномену «умова» розкривається не тільки як «обставина, за якою щось може бути здійснено або має місце», а й «...встановлене правило або вимога».

У науковій літературі сутність загальнонаукової категорії «умова» також має широкий спектр трактувань. У філософії, «умови» розглядається як «...філософська категорія, у якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує» (Шинкарук, 2002, с. 482). У психології умовами вважається «...сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що вірогідно впливають на розвиток конкретного явища, яке опосередковується активністю особистості» (Литвин, 2022, с. 15). У контексті наших розвідок важливим є розуміння природи умов як «внутрішніх» та «зовнішніх» факторів. За культурно-історичною теорією розвитку психіки людини, «внутрішні умови» окреслюються спадковістю, тоді як «зовнішні умови» визначаються оточуючим середовищем.

У педагогіці категорія «умови» розглядається як невід'ємна складова педагогічної системи, яка забезпечує ефективність освітнього процесу у визначеному напрямі. Так, у сучасних дослідженнях увага акцентується на необхідності створення таких умов, що зосереджують увагу викладача на специфічних особливостях навчального процесу, сприяють більшій структуризації змісту, забезпечують зворотний зв'язок між викладачами та студентами, сприяють творчій взаємодії всіх учасників освітнього процесу (Чень, 2020). Дієвість педагогічних умов забезпечується підбором відповідних

методів, форм навчання та виховання для досягнення конкретних педагогічних цілей.

За визначенням М. Фіцули, сутність оптимізації освітнього процесу полягає в здатності педагога «...так організувати його, щоб досягти найкращих результатів у навчанні за найменших витрат часу і зусиль». На думку вченого «...крім удосконалення змісту навчання, модернізації його форм і методів, важливо оптимізувати процес навчання», адже це все в сукупності створює особливі педагогічні умови, які сприятимуть підвищенню працездатності та продуктивності освітньої діяльності студентів, а також активізує розвиток творчої самостійності останніх. Важливою умовою оптимізації та інтенсифікації навчального процесу є встановлення міжпредметних зв'язків, що, за словами вченого, покращує економію навчального часу та дозволяє «...ефективніше формувати науковий світогляд, спираючись на філософську ідею єдності між предметами і явищами» (Фіцула, 2009, с. 78).

Приймаючи позицію науковця, щодо визнання інтенсифікація навчання важливим аспектом оптимізації, убачаємо в цьому потужний потенціал фасилітативної діяльності викладача. Фасилітація (від англ. Facilitate – допомагати, полегшувати, сприяти) забезпечується здатністю педагога бачити й розуміти природу освітніх труднощів здобувача освіти та володіння засобами підтримки та стимулювання до ефективного подолання наявних труднощів для вирішення освітніх завдань. У педагогічній діяльності володіння методами фасилітації є вкрай важливими, адже це унеможливорює використання усілякого роду маніпуляцій та примушування студентів. М. Фіцула слушно застерігає, що останні можуть мати негативні наслідки й серйозно позначитися на розвитку професійних якостей майбутніх фахівців, зумовлюючи їхню пасивність, відсутність ініціативи та самостійності в прийнятті рішень.

Отже передбачаємо, що цілеспрямовано спроектовані та науково обґрунтовані педагогічні умови здатні сприяти оптимізації та інтенсифікації процесу підготовки майбутніх викладачів вокалу, за рахунок відбору найкращих методів та засобів впливу на освітню діяльність студентів.

Аналіз сучасних досліджень в галузі музичної педагогіки показав, що дієвість педагогічних умов залежить як від об'єктивних, так і від суб'єктивних факторів та обставин. Сутність педагогічних умов як дієвого зовнішнього навчально-виховного фактору в науці обґрунтовується тим, що людина за своєю суттю є істота соціальна. Це пояснює той факт, що становлення людини як особистості відбувається в соціумі, під час взаємодії з іншими людьми, котрі тим чи іншим способом транслиують культурні цінності, традиції, ідеали, норми та правила суспільної комунікації, що є прийнятими в конкретному соціуму. Такі зовнішні умови можуть бути прихованими чи відкритими, впливати на людину опосередковано або безпосередньо, бути спрямованими на конкретну людину чи на групу людей. Умови можуть складатися стихійно, випадково або створюватися цілеспрямовано, із застосуванням методів і засобів різних видів впливу (наприклад – психологічного, особистісного, політичного, релігійного, терапевтичного, педагогічного тощо).

Науковці мистецько-педагогічної галузі сходяться на думці, що педагогічні умови є невід'ємною частиною організаційно-процесуальної структури освітнього процесу, спрямованої на досягнення очікуваних результатів навчання. Професор Г. Падалка надала лаконічне й точне визначення поняття «педагогічні умови» у галузі мистецької освіти як цілеспрямовано створених або використовуваних «обставини мистецького навчання» (Падалка, 2008, с. 160). Виходячи з розуміння специфіки галузі мистецької педагогіки, ми вважаємо, що створення оптимальних педагогічних умов для поліпшення якості фахової підготовки здобувачів мистецько-педагогічної освіти є ключовим завданням, вирішення якого спрямоване на оптимізацію багатоаспектного й тривалого процесу підготовки майбутніх викладачів вокалу в мистецько-педагогічних виш.

У дослідженнях Л. Степанової зазначається, що «... під час специфікації та диференціації педагогічних умов, слід приділяти увагу таким, що імовірно забезпечуватимуть цілісність навчально-виховного процесу, сприятимуть всебічному гармонійному розвитку особистості майбутнього викладача,

уможливлюють виявлення та реалізацію його фахового потенціалу» (Степанова, 2018, с. 92-93). Ми погоджуємося з думкою вченої щодо необхідності вираховування природних можливостей здобувачів освіти, розвиненості в них внутрішньої мотивації до саморозвитку та творчої діяльності. Адже завдання викладача полягає в розвитку та вдосконаленні здібностей учнів. З одного боку, цей процес розвитку є індивідуальним і відбувається у процесі набуття людиною особистісних знань, умінь і досвіду. Але цілком зрозуміло, що саме під час навчання розвиток та удосконалення здібностей відбуваються більш цілеспрямовано, інтенсивно та методично виправдано.

Ми розділяємо думку тих науковців, які зауважують, що розробку педагогічних умов потрібно здійснювати з урахуванням індивідуальних особливостей здобувачів освіти, як особистісно-психологічних внутрішніх факторів. Йдеться про освітні потреби здобувачів, їхні психофізіологічні характеристики, рівень інтелектуального та загальнокультурного розвитку останніх тощо. У наукових працях обґрунтовується важливість організації креативного освітнього середовища, яке має потужний вплив на психо-емоційний стан особистості, її мотивацію до навчання, і таким чином позитивно відбивається на процесі підготовки майбутнього фахівця.

Для визначення сутності феномену «освітнє середовище» здійснено огляд наукових праць, дотичних до зазначеної проблематики. З'ясовано, що в працях таких науковців, як І. Бех (2012), К. Приходченко, Т. Люріна, Н. Капацина (2014), Л. Макар (2013), М. Vock, A. Gronostaj (2017) та ін., досліджуються різні аспекти проблеми фахової підготовки студентів до майбутньої художньо-творчої діяльності, які вирішуються більш ефективно в спеціально створеному освітньому середовищі. Огляд наукових джерел показав, що освітнє середовище найчастіше трактується як цілеспрямовано організоване предметно-соціокультурне оточення, яке відповідає сучасним вимогам креативного типу навчального процесу, використанням методично виправданих засобів та способів, спрямованих на підвищення ефективності взаємодії учасників освітнього процесу і тим самим сприяє їхньому

особистісному зростанню (С. Дімітрова-Бурлаєнко, 2018; С. Рощина, 2011 та ін.).

Науковці наголошують, на визначальному значенні освітнього середовища як ключового чинника, важливого для ефективного функціонування освітньої системи, тому його створення є одним із пріоритетних завдань модернізації освіти, спрямованої на підготовку висококваліфікованих, конкурентоспроможних та адаптивних фахівців, здатних до нестандартного мислення.

Значна увага в сучасному науковому дискурсі приділяється ролі середовища як простору, що стимулює творчий потенціал здобувачів вищої освіти, мотивує їх до самостійного пошуку нових знань та оригінальних рішень. Тому не випадково Л. Петришин визначає креативне середовище як особливу організаційно-педагогічну умову, яка не тільки сприяє розвитку й самоорганізації студентів, але й виконує функцію багатфакторної детермінації процесу формування в тих, хто навчається, навичок креативної діяльності.

На думку дослідника, ключовими характеристиками креативного освітнього середовища є такі аспекти: підтримка особистісного простору студента як суб'єкта креативної діяльності; формування внутрішньої мотивації до творчості та інноваційної активності; забезпечення відкритості навчального процесу до змін, що зумовлює наявність невизначеності й проблемності як основний умов розвитку творчого мислення; створення ситуацій багатоваріантного пошуку рішень.

Таким чином, у контексті сучасної освітньої парадигми креативне середовище постає не лише умовою, але й механізмом розвитку інтелектуального й творчого потенціалу студентів, що сприяє їх самореалізації та професійному становленню. Формування такого середовища потребує цілісного підходу, який передбачає інтеграцію інноваційних освітніх технологій, гнучкість організаційних процесів і створення атмосфери співпраці, що стимулює творчу активність учасників освіти.

Нашу увагу привернула також праця М. Дем'янюк, у якій розглядається феномен соціокультурного освітнього середовища в закладах вищої освіти, як спеціально створений «...просторовий континуум, в якому фіксуються знання та культурний досвід людини» (Дем'янюк, 2017). У руслі розробок нашого дослідження є імпонуючими думки дослідниці про освітнє середовище як систему освітніх можливостей, спрямованих на забезпечення ієрархічного комплексу потреб суб'єктів навчання. Потенціал зазначеної системи реалізується через активізацію мотивації здобувачів освіти до навчальної діяльності та професійного саморозвитку. Сучасні іноземні дослідники Т. Бетс (Bates, 2019). М. Вок (Vock, 2017) та ін. також приділяють увагу різним аспектам проблеми формування мотивуючого освітнього середовища, акцентуючи увагу на потребі розробки методів моніторингу освітнього середовища та виявлення факторів, що негативно впливають на мотивацію студентів до навчання.

У контексті розвитку творчої особистості студента освітнє середовище досліджується в роботах І. Особова (2011), К. Приходченко (2011), Є. Силко (2023) та ін. У руслі наших розвідок, викликає особливий інтерес дослідження Є. Силко, присвячені насущним питанням творчого розвитку здобувачів мистецької освіт. Науковець обґрунтовує значущість створення творчого освітнього середовища, як важливої психолого-педагогічної умови, що сприятиме оптимізації процесу формування ціннісних орієнтацій студентів, а також стимулюватиме їхню мотивацію до творчого саморозвитку. Для залучення студентів до практичної творчої діяльності в такому середовищі доцільним є «...проектування комплексу завдань для студентів, пов'язаних з розвитком творчого потенціалу...» (Сілко, 2023, с. 89).

Як було визначено на попередніх етапах нашого дослідження, під час фахової підготовки здобувачів у закладах вищої мистецько-педагогічної освіти, першочергової уваги потребують такі професійно значущі якості як самостійність та творча активність. Саме ці якості є вкрай необхідними для професійного становлення вокаліста як виконавця, так і викладача вокалу. У межах нашого дослідження, формування зазначених якостей відбувається під час

аксіологічно-спонукального етапу, під час якого викладачі ЗВО беруть на себе функцію наставників-фасилітаторів та активно спонукають здобувачів освіти до самостійності в опануванні вокально-виконавськими традиціями європейської школи та демонстрації надбаних умінь та навичок у ході творчої активності.

При організації засобів стимулювання самостійності в студентів-вокалістів варто урахувувати специфіку зазначеного феномену та звернути увагу на рівень сформованості в студентів:

- навичок самоорганізації (прогнозування та планування) власної освітньої, репетиційної та концертно-виконавської діяльності;
- здатності до самостійного прийняття рішень (у виборі репертуару, складанні концепції виконавської інтерпретації твору тощо);
- навичок саморефлексії, самооцінки та самоконтролю;
- здатності до творчого самовираження засобами вокально-виконавської та вокально-педагогічної інтерпретації.

З погляду на те, що фахова підготовка майбутнього викладача вокалу є складним і багатограним процесом, що потребує не лише опанування вокально-виконавських і педагогічних навичок, а й розвитку творчого потенціалу студентів, здатності до рефлексії та самостійності в прийнятті рішень, вважаємо, що одним із ключових факторів, сприятливих до становлення професійної самостійності майбутнього педагога-вокаліста, є створення художньо-креативного освітнього середовища. Науковці К. Приходченко, Т. Люріна та Н. Капацина, досліджуючи теоретичні аспекти феномену «освітньо-виховне середовище», трактують його в якості «максимально розвиваючої моделі формування креативної, суспільно-активної, небайдужої особистості» (Приходченко, Люріна & Капацина, 2014). Учені наголошують на доцільності створення в закладах вищої освіти креативного освітнього середовища, як потужного фактору активізації освітньої діяльності студентів та обґрунтовують необхідність залучення студентів до самоосвіти й самовдосконалення, що має слугувати розвитку їхніх творчих здібностей та творчого мислення. Ми погоджуємося з думкою К. Приходченко, стосовного того, що це сприятиме

формуванню майбутнього фахівця з адаптивним та гнучким інтелектом, а також стимулюванню його активної самостійної творчої діяльності. Саме тому, першою умовою фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу в закладах вищої мистецько-педагогічної освіти є *забезпечення художньо-креативного освітнього середовища для стимулювання самостійності й творчої активності здобувачів у процесі опанування європейської вокальної спадщини*. Це передбачає організацію навчального простору, який стимулює творче мислення в студентів, викликає в них бажання до самовираження під час опанування та виконання зразків європейської вокально-виконавської спадщини.

Для реалізації першої педагогічної умови було розроблено комплекс методів, спрямованих на насичення занять художньо-гедоністичними враженнями (віртуальні екскурсії, заняття-концерти), активізація самостійної науково-пошукової діяльності відбувалася за рахунок залучення здобувачів до диспутів (наприклад, через створення моделі проблемної ситуації) та участі в засіданнях круглого столу з актуальних запитань в галузі вокальної педагогіки; активізація мотивації до творчої діяльності (наприклад, під час підготовки творчих проєктів у малих групах). У дослідженні передбачається, що саме за використанням перелічених методів природно й невимушено створюється гнучке й мобільне художньо-креативне середовище.

Виконання поставлених викладачами завдань спонукає студентів до активної самостійної навчальної та творчо-виконавської діяльності, стимулює їх особистісний розвиток і спрямовує до самовираження та професійного становлення. Перелічені завдання та ситуативні моделі надають можливість студентам самостійно обирати вокальні твори для виконання, брати участь в розробці та організації творчих проєктів (концерту, фестивалю, просвітницького заходу тощо), підбирати співучасників творчого проєкту, прищеплює навички самостійного аналізу вокальних творів та інтерпретації музично-поетичного тексту, дозволяє експериментувати з вокально-виконавськими техніками та методиками навчання співу, освоювати нові форми організації та проведення занять, з використанням навчальних онлайн-платформ та інформаційно-

комунікативних технологій, створювати власні педагогічні моделі та знаходити ефективні рішення для роботи з учнями різних рівнів підготовки.

Сучасна педагогічна освіта передбачає комплексний підхід до фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу. Як було зазначено на попередніх етапах нашого дослідження, кваліфікований викладач вокалу має володіти широким спектром особистісних і фахових якостей, бути духовно збагаченою та ерудованою особистістю (з широким кругозором, розвиненим музичним тезаурусом), високо компетентним у мистецтвознавчій, вокально-педагогічній і вокально-виконавській сферах, володіти певним обсягом фахово спрямованих знань, умінь, навичок та досвіду (як сценічно-виконавського, так і вокально-викладацького). Цей контекст акцентує увагу на важливості загально-мистецької підготовки студентів-вокалістів розуміючого ставлення до вокальних творів, здатності до відчуття й усвідомлення наявної відповідності стилю та художнього образу конкретного вокального твору тим естетичним критеріям, які були притаманні певній історичній епосі та відображали національні художні цінності. Адже кожен історичний період характеризується формуванням конкретних стильових ознак мистецтва, які запущені панівними художньо-естетичними засадами та домінуючими світоглядними принципами. У даному контексті вважаємо, що обізнаність здобувачів освіти в галузі мистецтва та мистецької педагогіки закладає міцний фундамент для професійного становлення майбутніх викладачів вокалу на засадах європейської вокальної культури.

Натомість надбання майбутніми вокальними педагогами широкої мистецької освіченості є сталою проблемою. Провідними вокальними педагогами та науковцями мистецько-педагогічної галузі обґрунтовано значущість та запропоновано різноманітні методи мистецтвознавчої та методичної підготовки вокаліста, які вже стали традиційними. Враховуючи значущість і складність процесу формування в майбутніх викладачів вокалу мистецьких знань і досвіду сприйняття артефактів, різноманітних за засобами впливу на художній розвиток здобувачів, вважаємо за необхідне розробку та

впровадження наступної, відповідної до цього завдання, педагогічної умови досягнення ними підготовленості до вокально-педагогічної діяльності. Її сутність має полягати в цілеспрямованому формуванні у студентів загальної мистецької освіченості, як важливої фахової якості і вокаліста-виконавця, і вокаліста-педагога.

У сучасних дослідженнях феномен освіченості в мистецько-педагогічному контексті визнається «...сформованим фаховим утворенням, що виконує функцію базової основи художньо-педагогічної компетентності» (Пань Шен, 2019, сс. 310-311). Для сфери вокальної педагогіки є важливим, що мистецька освіченість («художня освіченість» за Пань) проявляється через «...комплекс пошукової пізнавальної активності на отримання художньої інформації, орієнтації в її педагогічному потенціалі і дієвості застосування в розв'язанні освітніх завдань художньо-естетичного змісту» (там саме, с. 311).

У працях О. Ребрової «освіченість» визначається важливою проміжною ланкою між грамотністю та компетентністю фахівця, де кожна з ланок є обов'язковим етапом підготовки фахівця до майбутньої діяльності. Учена розглядає грамотність у якості вихідної функціональної ланки у фаховому навчанні та обґрунтовує нагальність трьох її складових: художньої, музичної та професійно-мовної грамотності. Ідеї О. Ребрової розвинені в дослідженні Лю Цяньцянь, у працях якої функціональна грамотність визначається як «необхідний базовий рівень професійних знань, загальнокультурної орієнтації, науково-технічної інформованості» (Лю Цяньцянь, 2010).

Нам імпонує позиція дослідниці, згідно з якою «художня грамотність» трактується як інтегрована атрибутивна якість художньої свідомості, що забезпечує процеси сприйняття, розуміння, інтерпретації образів мистецтва і художньо-комунікативну діяльність (там саме).

Що стосується «художньої освіченості», то за твердженням О. Ребрової, це вкрай важлива, хоча ще недостатньо досліджена категорія мистецької педагогіки. На основі аналізу наукових досліджень, дотичних до питань визначення поняття «освіченість особистості», учена висвітлює ряд найбільш

доречних і обґрунтованих дефініцій, а саме: «освіченість – це грамотність, що доведена до суспільного та особистісно необхідного рівня» (Реброва, 2011, с. 131, цит. за Б. Гершунським); художня освіченість, як «якість, що представляє собою індивідуально-особистісний результат освіти», яка виражається через уміння «...вирішувати проблеми (завдання, питання) у різних сферах і видах діяльності, спираючись на досягнення культури» (там саме, цит. за О. Лебедєвим). О. Реброва наголошує на поетапній ієрархічності феноменів «художня грамотність» і «художня освіченість» та зауважує, що неможна бути освіченим без оволодіння грамотністю на попередньому етапі. При цьому рівень освіченості може передбачати вибірковість у поглибленні будь-яких складових грамотності, що і виводить особистість на рівень професійної освіченості (там саме).

У контексті проблематики нашого дослідження є цінним розуміння значущості феномену художньої освіченості як, з одного боку, професійної якості митця, яка дозволяє йому «...створювати нові образи та прийоми творчості» (Реброва, 2011 с. 231). А з іншого боку, освіченість реципієнта є якістю, що забезпечує його спроможність як глядача/слухача до адекватного сприйняття твору мистецтва та «...змогу вірно судити про оригінальність твору, його неповторність, ... художню значущість» (там саме, с. 231).

Тобто, з педагогічного погляду, мистецька освіченість, наряду з художньо-естетичними уявленнями, психолого-педагогічними знаннями та музично-фаховими вміннями, є підґрунтям фахової підготовленості студента-вокаліста та набуття ним художньої компетентності. Остання розуміється науковцями як «...складний духовно-етичний феномен» (О. Реброва), інтегральна якість особистості, яка «...виражається в активному внутрішньому прагненні до прекрасного в мистецтві і реальній дійсності, до творчості та потреби залучення до них своїх учнів» (Г. Падалка); як «результат набуття досвіду кваліфікованого функціонування особистості в художньому середовищі, зокрема й у художньо-освітньому процесі» (Лю Цяньцян).

У межах нашого дослідження є цінним розуміння потенціалу мистецької освіченості. Л. Масол, розглядаючи мистецтво та творчу діяльність, як потужний рушій в створенні особливої «художньо-пізнавальної моделі дійсності» (Масол, 2015, с. 118) та джерела художнього світогляду особистості, зауважує на значущості мистецької освіченості у формуванні художнього смаку учнів, їхніх ціннісних орієнтацій. Наслідуючи погляди науковців, ми розглядаємо мистецтво (у всіх його різновидах) та мистецьку діяльність як специфічний засіб відтворення дійсності в художніх образах, як особливий спосіб духовного пізнання буття на засадах цілісного, інтуїтивного та суб'єктно-емоційного сприйняття, пізнання та оцінювання його в нерозривному зв'язку із абстрактним, логічним й об'єктивним осягненням, в якому зливаються конкретні (візуальні, аудіальні, рухово-динамічні і т. і.) враження, навіяні мистецьким феноменом.

У такому контексті мистецьку освіченість можна трактувати як необхідну освітню вимогу до студентів, без якої унеможлиблюється досягнення ними високого рівня фахової підготовленості як майбутніх викладачів вокалу. На попередніх етапах нашого дослідження дане положення було всебічно досліджено, що дозволяє розглядати його в якості обґрунтованої підстави для визначення наступної педагогічної умови фахової підготовки студентів-вокалістів у мистецько-педагогічному вишу. А саме, другою педагогічною умовою розробленої в дослідженні методики визнано *педагогічне спонукання до удосконалення мистецької освіченості, спрямованого на вдосконалення підготовки майбутніх викладачів вокалу України й Китаю до фахової діяльності на засадах європейської вокальної культури*.

Сучасні дослідники проявляють потужний інтерес до проблеми формування мистецької освіченості в студентів педагогічних виш, убачаючи цю якість особливо важливою для майбутньої педагогічної діяльності. Так у дослідженні Л. Богданович, обґрунтовується педагогічно-виховний потенціал мистецтва у формуванні в учнів «...активності, ініціативності, креативності, самостійності, критичного мислення...» (Богданович, 2020, с.187). Є дуже доречними доводи вченої щодо нагальності формування мистецької

компетентності в майбутніх учителів і викладачів с погляду на наявність потреби в компетентних і творчих фахівцях освітньої галузі, які б володіли ґрунтовними знаннями про культуру та різні види мистецтва, мали б усталене прагнення до зберігання й поширення вітчизняних і світових культурних традицій, були б здатні «до якісного забезпечення освітніх потреб особистості, реалізації її інтелектуального та культуротворчого потенціалу, в тому числі й у системі мистецької освіти» (Богданович, 2020, с.186).

Орієнтуючись на вирішення цих питань в системі загальної освіти, учена визначає мистецьку компетентність як багатогранне новоутворення в структурі особистості, «показником сформованості якої є готовність до навчання, виховання й розвитку дітей з використанням синтезу засобів образотворчого, музичного та інших видів мистецтва» (там саме).

Отже, ідеї взаємозв'язку різних видів художньої діяльності, започаткована ще Б. Яворським, знаходить все більшу підтримку в сучасній мистецькій педагогіці. Підґрунтям цього становища є усвідомлення того, що, по-перше, жоден вид мистецтва не в змозі охопити все різноманіття духовних й художніх потреб особистості, а, по-друге – їх взаємодоповнення й утворення художньо-асоціативних зв'язків сприяє більш глибокому розумінню глибинного сенсу мистецьких феноменів. Отже, що активне досягнення студентами найкращих зразків європейської вокальної музики, доповнене різноманітними мистецькими враженнями, активізує вдосконалення художнього смаку в майбутніх співаків, і тим самим сприяє вихованню в них стійкості перед зовнішніми антихудожніми впливами середовища та їх нейтралізації, посилює здатність до самовдосконалення, самовиховання й самореалізації в майбутній професійній діяльності.

Відзначимо, що мистецька обізнаність, окрім теоретичної, має ще й практичну значущість: адже набуття музикологічних і музично-теоретичних знань і вмінь суттєво впливає на формування студентів-вокалістів здатності до самостійного опрацювання вокальних творів та їх підготовки до вокально-сценічного виконання. Мистецька освіченість стосується також і збагачення

музикологічного тезаурусу, досвіду слухового сприйняття музичних явищ, усвідомленого розуміння їх жанрово-стильових та мовно-інтонаційних особливостей, розвитку художньо-образного мислення й здатності до оперувати внутрішніми слуховими уявленнями, які закладають підґрунтя для розроблення інтерпретаційної концепції музичного твору.

Розширення мистецької освіченості стає можливим завдяки засвоєнню, осмисленню й інтеграції знань, що формуються впродовж всього життя – як у процесі здобуття освіти, так і завдяки впливу культурного середовища й «самодіяльної» мистецько-пізнавальної активності. Таким чином, розвиток мистецької освіченості стає результатом міждисциплінарної інтеграції та взаємозв'язку різних напрямів музичної підготовки, поєднаним із самостійно отриманим здобувачами мистецьким досвідом.

Отже, спонукання магістрантів-вокалістів до набуття мистецької освіченості відбувається через:

- збагачення мистецької ерудиції в різних видах художньої творчості;
- активізацію музично-пізнавальних і творчих умінь у процесі виконання завдань, які потребують прояву самостійності й творчого оперування накопиченими мистецькими знаннями, художніми враженнями і уявленнями та внутрішніми слуховими образами;
- активізації самостійного мистецько-пізнавального досвіду та здатності до його імплементації у загальний процес фахової підготовки.

Завдяки зазначеній педагогічній умові в студентів виховується усвідомлене ставлення до професійного саморозвитку, особистісно-ціннісне ставлення до вокального репертуару різних стилів і жанрів, прагнення до творчої самостійності й здатності до самовдосконалення у процесі майбутньої виконавської та вокально-педагогічної діяльності.

Означена проблема вирішується дещо по-різному в закладах освіти України і Китаю, що обумовлено як культурними традиціями, так і особливостями педагогічної парадигми. Так, в китайських педагогічних університетах до навчального плану нерідко входять такі предмети, як

хореографія, народний танець, культура мовлення й вокального інтонування тощо (Усова, 2024, Юй Хеньюань, 2021), що сприяє формуванню відчуття спорідненості музичних та інших видів художньої діяльності та мистецької свідомості.

Водночас обидві країни стикаються і зі спільною проблемою – забезпеченням відбору та адаптації інноваційних методів і технологій, які сприятимуть ефективному розвитку як мистецької, так і методичної освіченості майбутніх викладачів вокалу. Так, в Україні вокально-педагогічні методики базуються на європейській академічній школі, яка робить акцент на класичній постановці голосу, тоді як у Китаї значна увага приділяється синтезу західних і національних вокальних традицій. Також особливої уваги потребує формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу. В умовах глобалізації та активної міжнародної співпраці у сфері музичного мистецтва виникає потреба у опануванні широким розмаїттям вокально-виконавських стилів і пізнання репертуару різних епох і країн. Однак, як доведено в низці досліджень, репертуар китайських співаків обмежується досить вузьким колом творів європейських композиторів, а, крім того, вони нерідко видаються із суттєвими текстовими помилками (Усова, 2024). Недостатньо широко охоплюють стильове розмаїття європейської вокальної традиції і українські співаки, що пояснюється певною відірваністю від загальноєвропейських культурних процесів впродовж багатьох десятиріч, відносною складністю реконструкції стилю і виконавської манери віддалених епох, а також інноваційністю музичної мови й вокально-інтонаційних завдань значної частки творів сучасних композиторів.

Отже, розширення репертуарних меж потребує опанування нових педагогічних стратегій, які сприяють адаптації студентів до багатостильового музичного середовища й забезпечують гармонійний баланс між академічними стандартами та сучасними інноваційними підходами і культурними потребами суспільства.

Проблема поєднання традицій та інновацій в підготовці майбутніх вокалістів та майбутніх викладачів вокалу не є новою для музичної педагогіки, адже спів є одним з найстаріших і, одночасно, найсучаснішим видом творчої діяльності людини. Як відомо, у музикознавці та музичній педагогіці феноменологія співу окреслюється різними традиціями та етнонаціональною специфікою вокального виконавства, що у свою чергу, пов'язано з особливостями фізіології голосових апаратів вокалістів, які є представниками різних рас та етнонаціональних культур. Для підготовки майбутніх викладачів вокалу в українських закладах музично-педагогічної освіти є принципово важливими знання та розуміння правил та принципів опанування мистецтвом через засвоєння традицій європейської вокальної школи.

Однак необхідно враховувати, що технології вокального інтонування й методи їх формування виникали й удосконалювалися, відповідно художнім ідеалам історико-культурних змін, що породжувало набуття відчутної специфіки у традиціях вокального виконавства різних європейських країн (Італії, Франції, Німеччини, Іспанії та ін.). Отже за багатовікову історію вокального мистецтва сформувалися різні вокальні школи: італійська, французька, німецько-австрійська, іспанська та інші. Маючи певну специфіку, школи склалися на основі національних традицій співу в поєднанні з загально-європейським досвідом. Натомість, як свідчать літературні джерела і мемуари співаків різних часів і країн, основу навчання співу впродовж довгого часу становив репродуктивно-наслідувальний метод. Тому і сьогодні нерідко, відповідно сталим традиціям вокальної педагогіки, провідна роль у навчанні вокалістів належить педагогу, який має власний виконавський досвід, розвинений вокальний слух і здатен продемонструвати якісне вокальне звучання та методично коригувати «постановку голосу, тобто формувати фонаційно-виконавський апарат співака-початківця.

Так, О. Шуляр, досліджуючи проблему фахової підготовки вокалістів, посилається на досвід Г. Панофки, автора ґрунтовних підручників з навчання співу, який наполягав на навчанні співу тільки під наглядом викладача-вокаліста.

Видатний співак і педагог підкреслював важливість професійного та чуткого керівництва навчальним процесом, застерігаючи від самотійного навчання без безпосереднього контакту з досвідченим викладачем, який не тільки повинен володіти необхідними знаннями про функціонування органів, що задіяні в співі, про правильність виконання технічних елементів, а й мати глибоко розвинені вокальний слух, інтуїцію та емпатійне чуття. Адже робота педагога є цінною саме завдяки «...спостережливості, інтуїції, які допомогли б йому розкрити здібності, характер учнів і шлях, по якому належить провести кожного з них» (Н. Рапофка, цит. за Шуляр, 2017, с. 21).

У сучасній європейській вокальній школі увага приділяється і здатності майбутнього співака глибокого розуміння музичного тексту, стилістики та художньої виразності виконання. Це включає такі традиційні методи роботи як: аналіз музичних та літературних аспектів вокальних творів; вивчення історико-культурного контексту виконуваного твору; розвиток індивідуальної виконавсько-інтерпретаційної манери. Викладач вокалу повинен сприяти не лише технічному вдосконаленню голосу студента-вокаліста, а й розширенню його мистецького світогляду, впливати на формування музичного смаку та ціннісних орієнтацій. Таким чином, у межах європейської вокальної педагогіки педагог-вокаліст виконує багатогранну роль: від постановки голосу до виховання творчої особистості співака. Поєднання власного високого виконавського досвіду, методичної компетентності та індивідуального підходу до кожного студента забезпечує рівень професійної підготовки майбутніх вокалістів.

Тим не менше, сучасні науковців все більш активно наголошують на тому, що обмеження виключно традиційними методами суттєво гальмує розвиток самотійного мислення, самотійність студентів-вокалістів (Гаснюк, 2019, Менабені, 1976, Толстова, 2018). Адже цей стиль викладання потребує переважно репродуктивних методів навчання співу, таких як: суворе наслідування вказівкам і порадам викладача, копіювання прикладів звукотворення та співу викладача; дотримання одноманітного комплексу вправ

з постановки голосу, однакових вимог до техніки вокального дихання, дикції, артикуляції. Самостійна робота студентів-вокалістів обмежується мінімальним завданнями з опрацювання твору (переважно – це вивчення поетичного тексту та техніки іншомовної фонації, рідше – завдання на виконавсько-технічний аналізу музичного тексту, для виявлення складних фрагментів, а також на вияв жанрово-стильових особливостей твору.

Отже, в сучасній вокально-педагогічній практиці все більшого значення набуває використання інноваційних підходів, спрямованих на оптимізацію технічного й художнього розвитку студентів, зростання їхньої самостійності, здатності до особистісної інтерпретації свого репертуару тощо. Цей процес суттєво активізувався на межі XX-XXI століть. зумовлене трансформаціями освітньої системи як у світовому просторі, так і в українських закладах освіти. Ці перетворення, не в останню чергу зумовлені бурхливим технологічним розвитком та інноваційними здобутками сучасного суспільства, які проявляються, зокрема. і в галузі мистецької педагогіки й методики навчання академічного вокалу.

В останні роки, в силу відомих обставин, виникла нагальна потреба у впровадженні новітніх методично-організаційних освітніх засобів, що посприяло розробленню інноваційних, зокрема – дистанційних форм забезпечення освітнього процесу й впровадженню цифрових та інформаційно-комунікативних технологій. Отже. сучасний викладач вокалу має бути готовим працювати за будь-яких умов і вміло володіти як традиційними методами підготовки майбутніх вокалістів і викладачів, так і всіма доступними інноваційними допоміжними засобами і технологіями. Тому однією з ключових педагогічних умов успішного вирішення завдань даного дослідження визначено *органічне сполучення традиційних та інноваційних методів і технологій підготовки майбутніх викладачів вокалу України й Китаю до фахової діяльності у процесі опанування європейської вокальної спадщини.*

Відзначимо найбільш важливі напрямки осучаснення мистецької освітньої системи, які стають все більш актуальними для підготовки майбутніх викладачів

академічного вокалу. До них відносим:

- вокально-методичний напрям, який забезпечується розробленням і впровадження сучасних підходів до організації вокально-освітнього процесу на засадах удосконалення стилю і способів педагогічної взаємодії, активізації міждисциплінарних процесів, використання настановних ідей наукових підходів, принципів, інноваційних методів і технологій в галузі загальної та мистецької педагогіки, адаптованих до вирішення актуальних вокально-освітніх завдань .
- психолого-педагогічний напрям, пов'язаний із впровадженням здобутків психології й нейропедагогіки для активізації вокально-освітнього процесу, зокрема – для подолання сценічного хвилювання (когнітивно-повідінкова терапія, методи релаксації, дихальні техніки); розвитку творчого мислення (впровадження гейміфікації, нестандартних творчих завдань); тренінги на удосконалення емоційно-вольових властивостей, артистизму, емпатійності й виконавської сугестивності;
- міжкультурний мистецько-комунікативний напрям, який стосується активізації міжкультурної творчої співпраці через залучення здобувачів освіти до міжнародних освітніх проєктів, майстер-класів та конкурсів; впровадження міжкультурних заходів – створення сумісних творчих проєктів у малих групах, використання перфомативних технологій;
- технологічний напрям, відповідно якому суттєва увага надається розвитку сучасних ІКТ, цифрових, хмарних технологій, мультимедійним засобам навчання (аудіо- та відеозаписи, інтерактивні навчальні програми, 3D-моделювання голосового апарату); використанню онлайн-платформи для дистанційного навчання (Zoom, Google Classroom, Moodle); впровадженню програмного забезпечення (VoceVista, Sing&See, Pitch Analyzer) з його можливостями аналізу й візуалізації частотних та звуковисотних характеристик співу.

Узагальнення цих даних представлене в моделі методики підготовки майбутніх викладачів вокалу, представлену на Рис. 2.1.

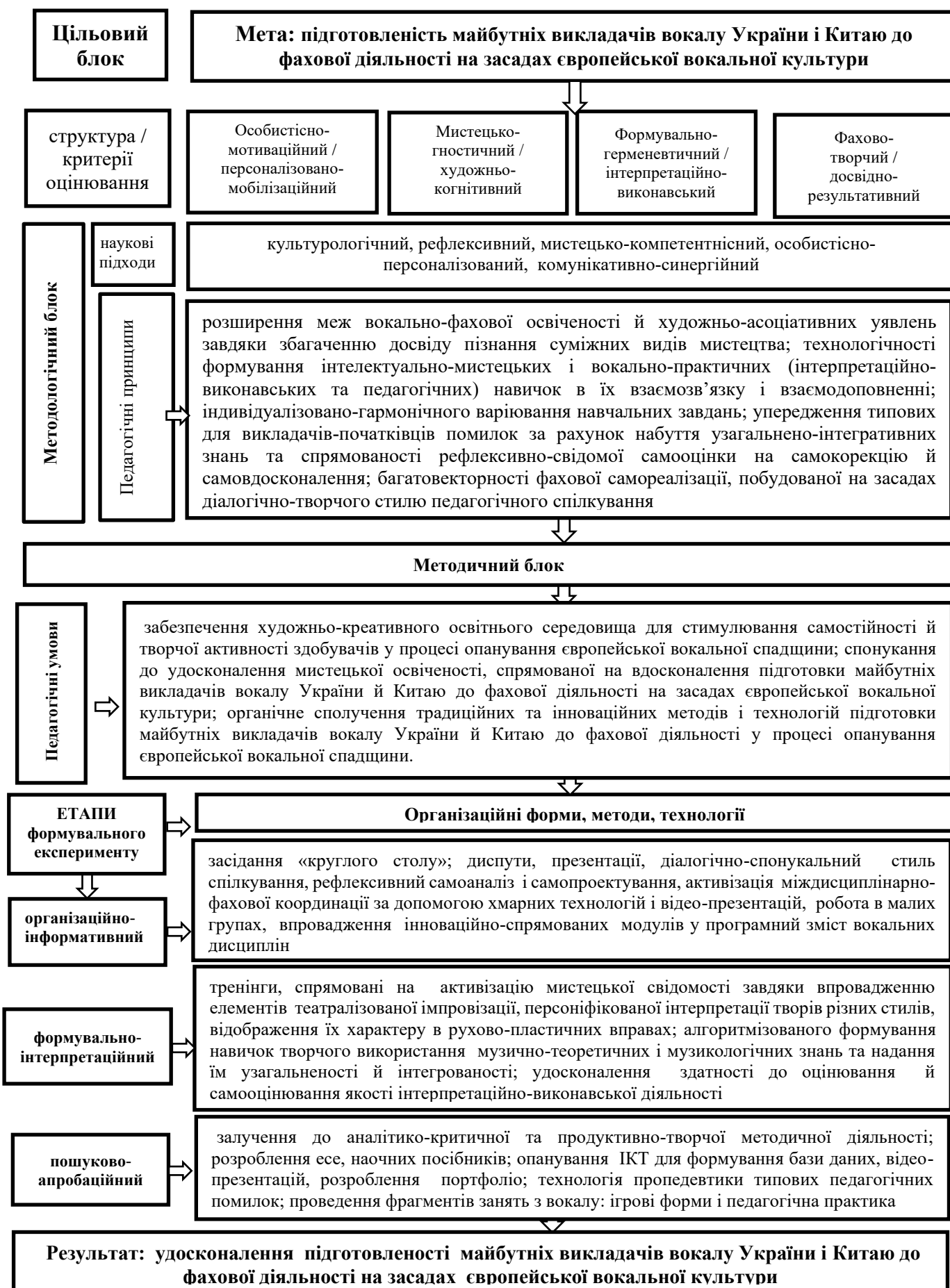


РИС. 1. Модель методики підготовки магістрантів України і Китаю до викладання вокалу

Отже, підготовка майбутніх викладачів вокалу має враховувати широкі можливості впровадження інновацій у освітній процес. Їх використання дозволяє адаптувати зміст і форми підготовки здобувачів відповідно до вимог сучасності, підвищити ефективність вокальної педагогіки у забезпеченні їх творчій самореалізації в різних соціокультурних умовах.

Оптимальне поєднання традиційних та інноваційних методів сприяє комплексній фаховій підготовці майбутніх викладачів вокалу, зокрема розвитку їхньої методичної гнучкості, художньо-інтерпретаційних навичок та здатності адаптуватися до різних вокальних стилів і техніки.

Висновки до другого розділу

У розділі представлено методологічне й методичне обґрунтування методики підготовки майбутніх викладачів вокалу до фахової діяльності. Найбільш ефективними для вирішення завдань дослідження було визначено настановні ідеї культурологічного, рефлексивного, мистецько-компетентнісного, особистісно-персоналізованого та комунікативно-синергійного підходів.

Доцільність звернення до головних положень культурологічного підходу орієнтує дослідників на усвідомлення значення музичного мистецтва та якості вокальної підготовки майбутніх фахівців як чинників, що впливають на розвиток і збагачення мистецького простору суспільства, більш глибоке осмислення й утілення художнього змісту музичних творів, відкритість до мистецького розмаїття й здатності інтегрувати культурні здобутки у власну мистецьку практику, розширюючи тим самим особистий виконавський і вокально-педагогічний досвід.

Крім того, цей підхід актуалізує міждисциплінарний характер вокального мистецтва, поєднуючи у собі знання з галузей, естетики, історії культури, етномузикології, що дозволяє готувати фахівців не лише як виконавців, а й як носіїв художніх цінностей. Отже, у студентів удосконалюється емоційно-

ціннісне ставлення до мистецтва та усвідомлення власної ролі в контексті світового культурного процесу.

Набуття цих важливих для педагогічної діяльності властивостей зміцнюється завдяки врахуванню положень рефлексивного підходу, а саме – цілеспрямованій активізації здобувачів до самостереження, критичного осмислення й самооцінювання як своїх художніх вражень, так і процесу й результатів навчальної й творчої діяльності. Результати такого осмислення стають платформою для їх самовдосконалення, особистісного й професійного зростання: адже саме завдяки розвиненій рефлексивній свідомості магістранти набувають здатності усвідомлювати художні, культурні, філософські смисли художньої ідеї твору, розробляти його інтерпретаційні версії, узагальнювати свій досвід і втілювали його і майбутній педагогічній діяльності.

Цінність ідей особистісно-персоналізованого підходу пов'язана із акцентуванням уваги на розкриття в педагогічному процесі унікальності кожної особистості. Адже підготовка майбутнього фахівця-вокаліста стосується не лише вміння співати, а й формування його власної виконавської індивідуальності, розкриття його творчих потенцій та усвідомлення своєї ролі у збагаченні мистецького поля суспільства.

Значущість мистецько-компетентнісного підходу полягає в тому, що він забезпечує підготовку фахівця, здатного діяти, творити, рефлексувати, адаптуватися та надихати інших на творчу діяльність за рахунок утворення художньо-асоціативних зв'язків між різними видами мистецтва й здатності до самонавчання, самоаналізу та вдосконалення упродовж усієї кар'єри, відповідно до сучасних стандартів освіти і мистецької практики.

Не менш важливу роль відіграє й врахування настановних положень комунікативно-синергійного підходу в підготовці викладача вокалу, оскільки акцентує увагу на взаємодії як ключовому механізмі навчання, творчого зростання та професійного становлення, сприяє формуванню у магістрантів навичок професійного спілкування, емпатії, невербальної взаємодії, прояву педагогічного такту і тим самим створенню відкритого комунікативного

простору, в якому кожен учасник освітнього процесу стає його активним суб'єктом.

Обґрунтовано також методичні принципи, дотримання яких може сприяти реалізації ключових орієнтирів у розробленні системи підготовки майбутніх викладачів вокалу до фахової діяльності, а саме:

- розширення меж вокально-фахової освіченості й художньо-асоціативних уявлень здобувачів завдяки збагаченню їхнього досвіду пізнання суміжних видів мистецтва, актуальність якого зумовлена значущістю загальнокультурної мистецької освіченості для набуття вокальної культури, розвитку художнього мислення, усвідомлення специфіки вокального мистецтва, його синкретичної природи;
- технологічність формування інтелектуально-мистецьких і вокально-практичних навичок, зокрема інтерпретаційно-виконавських та педагогічних, у їхньому взаємозв'язку та взаємодоповненні як способу досягнення автоматизації дій і здатності до креативного застосування здобутих умінь у різних виконавських і педагогічних контекстах;
- індивідуалізовано-гармонійне варіювання навчальних завдань як засобу забезпечення індивідуального вектору підготовки майбутніх фахівців з урахуванням їхніх інтересів, потреб і особливостей вокальної обдарованості;
- упередження типових помилок, характерних для викладачів-початківців, через набуття узагальнених інтегративних знань, а також формування рефлексивно-свідомої самооцінки, орієнтованої на самокорекцію та самовдосконалення, що є важливими чинниками позитивного психоемоційного стану, збереження енергії та часу в процесі опанування професійною діяльністю;
- забезпечення багатовекторності фахової самореалізації, яка базується на діалогічно-творчому стилі педагогічного спілкування і в даному контексті виступає як спонука до розкриття потенційних можливостей здобувачів у процесі самостійного вирішення творчих завдань і фасилітативної підтримки з боку викладача.

Задля вирішення завдань дослідження було обґрунтовано такі педагогічні умови: забезпечення художньо-креативного освітнього середовища для стимулювання самостійності й творчої активності здобувачів у процесі опанування європейської вокальної спадщини; спонукання до удосконалення мистецької освіченості, спрямованої на підготовку майбутніх викладачів вокалу України й Китаю до фахової діяльності на засадах європейської вокальної культури; органічне сполучення традиційних та інноваційних методів і технологій підготовки майбутніх викладачів вокалу України й Китаю до фахової діяльності у процесі опанування європейської вокальної спадщини.

Означені педагогічні умови спрямовані на забезпечення цілісної, ефективної підготовки майбутніх викладачів вокалу, з урахуванням викликів сучасного мистецько-освітнього середовища та потреб інтеркультурної взаємодії фахівців, здатних осмислювати її, творчо засвоювати європейську вокальну спадщину, виявляти індивідуальний підхід до репертуару, стилю, виразності. Реалізація наведених вище педагогічних умов має стати інструментом професійної підготовки, формування висококультурної, рефлексивної, креативної особистості викладача вокалу, здатного діяти на перетині традицій та інновацій, в галузі мистецької педагогіки. Тим самим викладач вокалу набуває професійної мобільності й здатності працювати в різних соціокультурних умовах, засновуючись на класичних засадах європейської вокальної культури.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ УКРАЇНИ Й КИТАЮ ДО ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАСАДАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ВОКАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ

3.1. Методика діагностики рівнів підготовленості майбутніх викладачів вокалу до фахової діяльності

Експериментально-дослідна робота з підготовки майбутніх викладачів вокалу до фахової діяльності на засадах ЄВК здійснювалася впродовж 2022–2024 років. В експериментальній роботі взяло участь 64 здобувача 1 курсу магістерського рівня освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (м. Одеса), 32 з яких увійшли до експериментальної групи (далі КГ), а 32 – до контрольної групи (далі КГ). В кожній групі певну частку склали китайські магістранти, що давало можливість порівнювати міру готовності магістрантів з різним досвідом підготовки до вокально-фахової діяльності на початку здобуття ними вищої освіти в українських мистецько-педагогічних закладах.

Діагностика здійснювалася на основі обґрунтованих критеріїв, а також показників і ознак їхнього оцінювання, представлених у таблицях 3.1. – 3.6. У таблиці 3.1. подано перелік компонентів і критеріїв оцінювання досліджуваного феномену. Крім того, оцінювання кожного показника відбувалося за відповідними ознаками їх появи, що дозволяло приділити детальну увагу особливостям кожного учасника експериментальної роботи.

Отже, для вияву міри підготовленості респондентів до викладання вокалу за особистісно-мотиваційним компонентом було обрано *персоналізовано-мобілізаційний* критерій. Підґрунтям його обрання стало розуміння того, що цей процес є суто індивідуалізованим і психологічним і тому ґрунтується саме на власних рисах і властивостях кожного здобувача і вияву його ставлення до своєї соціальної та культурної місії як викладача вокалу, що готує майбутніх учителів

музичного мистецтва, а також для набуття певного професійного статусу і визнання своїх досягнень мистецькою спільнотою.

Таблиця 3.1

Компоненти підготовленості майбутніх викладачів вокалу до фахової діяльності та критерії й показники вияву міри їх сформованості

№	Компоненти	Критерії	Показники
1	особистісно-мотиваційний	персоналізовано-мобілізаційний	• міра усвідомлення соціокультурної ролі вокального мистецтва в його історико-стильових проявах; • міра усвідомлення значущості набуття всебічної фахової освіченості для успішної вокально-виконавської діяльності; • міра усвідомлення значущості набуття фахової обізнаності для всебічної і успішної вокально-викладацької підготовки.
2	мистецько-гностичний	художньо-когнітивний	• міра усвідомлення специфіки художньо-образного мислення й пізнання в галузі вокального мистецтва; • ступінь ерудованості в жанрово-стильовому розмаїтті європейського вокального мистецтва; • міра музично-теоретичної й музикологічної обізнаності.
3	формульовно-герменевтичний	інтерпретаційно-виконавський	• ступінь сформованості навичок аналізу вокальних творів різних стилів і жанрів; • міра володіння навичками виконавської інтерпретації європейського репертуару; • міра володіння навичками педагогічної інтерпретації феноменів європейської вокальної культури
4	фахово-творчий	досвідно-результативний	• вміння розробляти методичне забезпечення, спрямоване на підвищення якості опанування європейського вокального репертуару; • ступінь сформованості вміння використовувати сучасні інноваційні технології у вокально-педагогічній діяльності; • вміння здійснювати самооцінку вокально-фахової підготовленості й самокорекції виявлених недоліків.

Показниками сформованості особистісно-мотиваційного компоненту за *персоналізовано-мобілізаційний* критерієм слугували:

- міра усвідомлення соціокультурної ролі вокального мистецтва в його історико-стильових проявах;
- міра усвідомлення значущості набуття всебічної фахової освіченості для успішної виконавської діяльності;
- міра усвідомлення значущості набуття мистецької обізнаності для всебічної і успішної вокально-викладацької підготовки.

Діагностування здійснювалося за допомогою тестових завдань, які було представлено у трьох блоках, кожен з яких спрямовувався на вияв міри сформованості наведених вище показників. Показник, що свідчив про міру усвідомлення здобувачами соціокультурної ролі вокального мистецтва в його історико-стильових проявах, мав дати уявлення щодо знань в галузі провідних функцій і ролі мистецтва в життєдіяльності суспільства, основних етапів його становлення впродовж історії, різноманіття жанрів, форм, стилів та ознак їх проявів у залежності від комплексу географічних і соціокультурних чинників, в умовах яких розвивалося мистецтво різних народів і країн.

Важливими ознакою для його оцінювання була здатність визначати типові зміни, що відбувалися з переходом до нових культурно-історичних формацій, історико-культурних періодів у цивілізаційному процесі. Зазначимо, що для досягнення високої якості володіння такими знаннями досліджувані мали проявити не тільки знання, а й здатність до їх інтеграції з різних галузей знань: світової історії, історії різних видів мистецтва, вміння усвідомлювати їх обумовленість комплексом факторів, які впливали свого часу на становлення музичних стилів.

Наведемо приклади тестових завдань:

- *Як змінюється роль вокального мистецтва у XX столітті порівняно з попередніми епохами?*
 - а) зосередження лише на фольклорі;

- б) перехід до ритуального виконання;
 - с) активне використання у формуванні масової культури, медіа, ідентичності;
 - д) вокал перестає мати художню цінність.
- *Яка з наведених характеристик найточніше описує функцію вокального мистецтва в умовах національного відродження?*
 - а) відмова від традиційних жанрів на користь авангарду;
 - б) актуалізація народної пісні як засобу формування національної ідентичності;
 - в) впровадження академічного співу лише у містах;
 - г) зосередження на імпровізаційності та випадковості.

Другий блок запитань мав на меті вияв міри усвідомлення здобувачами важливості набуття всебічної фахової освіченості для успішної вокально-виконавської діяльності і містив також 6 завдань, приклад яких наводимо нижче:

- *Що є основою фахової освіченості, яка проявляється у процесі виконання європейського вокального репертуару?*
 - а) технічна досконалість співака та її відповідність стилю твору;
 - б) глибоке розуміння стилю, форми, історичного контексту та інтерпретації твору;
 - в) природні вокальні здібності;
 - г) здатність до швидкого запам'ятовування нотного матеріалу.
- *Чому важливо враховувати соціокультурний контекст твору під час його вокального виконання?*
 - а) для спрощення виконавських завдань;
 - б) щоб уникнути критики з боку колег;
 - в) для досягнення автентичності та емоційної достовірності інтерпретації;
 - г) соціокультурний контекст не впливає на виконання.

У третьому блоці містились запитання, які мали засвідчити міру усвідомлення здобувачами значущості набуття фахової обізнаності для успішної майбутньої викладацької діяльності. Нижче наводимо відповідні приклади:

- *Яким чином викладач вокалу може сприяти формуванню національної свідомості співаків?*

- а) через популяризацію народного репертуару;
- б) через популяризацію народного репертуару і творчості вітчизняних митців у різних видах художньої діяльності;
- в) через засвоєння співаками дитячого фольклору;
- в) шляхом ігнорування далекого від сьогоденних інтересів молоді автентичного фольклору;

- *Яка з наведених якостей є необхідною для викладача вокалу з точки зору соціокультурної спрямованості його діяльності?*

- а) здатність пояснити стилістичні особливості різних епох та культур;
- б) вміння створювати популярні шоу-програми;
- в) обізнаність у сучасних цифрових технологіях;
- г) здатність уникати складної теорії у викладанні.

За сумою завдань респонденти мали змогу надати від 0 до 16 вірних відповідей. Якщо їх кількість дорівнювала 13-16, респондент отримував вищий бал – 4; якщо їх сума становила від 9 до 12 – здобувач отримував 3 бали, від 5 до 8 – 2 бали і менше п'яти – 1 бал.

Результати діагностування представлено в таблиці 3.2. Як бачимо, оцінки за цим критерієм були недостатньо високими. Так, низькі оцінки отримало в обох групах, переважно, від 31,3% до 37,5%. Найбільшу кількість респондентів було виявлено з оцінками у 2 бали (від 37,5% до 43,7%). Дещо менше було виявлено здобувачів, які змогли отримати найвищий бал (за середньоарифметичним – 5,2% в ЕГ і 6,5% в КГ).

На додачу зазначимо, що після завершення діагностування магістранти мали змогу обговорити свої відповіді та уточнити міру їх адекватності. Таким чином ми намагалися посилити освітньо-виховний ефект процедури діагностування. Так, наприклад, Хі С. вважала, що функція вокального мистецтва як засобу національного відродження сьогодні найбільш успішно

реалізується через кіно та телебачення. І хоча відповідь частково правильна, але вторинна.

Таблиця 3.2.

Дані констатувального зрізу щодо рівнів підготовленості майбутніх викладачів вокалу до фахової діяльності за персоналізовано-мобілізаційним критерієм

Бали	Показники						$\bar{x}$ у %
	1		2		3		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	2	6,3	2	6,3	1	3,1	5,2
3	6	18,7	4	12,	5	15,7	15,6
2	14	43,7	14	43,7	13	40,6	42,7
1	10	31,3	12	37,3	13	40,6	36,5
Контрольна група							
4	2	6,3	2	6,3	2	6,3	6,3
3	6	18,7	6	18,7	6	18,7	18,7
2	14	43,7	12	37,5	14	43,7	41,7
1	10	31,3	12	37,5	10	31,3	33,3

Найбільш вдалу відповідь, на думку респондентів, надала Анна К., яка зазначила наступне: «Під час національного відродження музика, зокрема народна пісня, стала засобом збереження і ствердження національної самобутності. Через вокальні жанри, які базувалися на фольклорі, відбувалося відновлення історичної пам'яті, мови, культурних традицій – тобто формувався духовний фундамент нації». Адже для національного відродження важливішу роль відіграють виконання і сприйняття народних творів, як і слугують засобом пізнання історії народу та його культурних традицій.

Для оцінювання міри сформованості *мистецько-гностичного компоненту* було обрано *художньо-когнітивний критерій*. Його перший показник – міра

усвідомлення специфіки художньо-образного мислення й пізнання в галузі вокального мистецтва, дозволяв отримати уявлення щодо глибини усвідомлення сутності художнього виду діяльності. Методом діагностики також слугувало тестування (повний перелік завдань наведено в Додатку Б).

Особлива увага при цьому надавалася, відповідно до завдань дослідження, усвідомленню здобувачами сутності понять, які стосуються художнього образу як носія сенсу твору, художнього мислення і уявлення та їх прояву в мистецтві європейських народів і країн, а також врахуванню того факту, що своєрідність цих феноменів більш глибоко і повно усвідомлюються на тлі порівняння із особливостями їх прояву в інших національних культурах.

Отже, ознаками його прояву слугували міра усвідомлення респондентами відмінностей наукового мислення, тобто оперування поняттями й логічними висновками, і художньо-образного мислення, в основі якого – єдність почуттєвого й інтелектуального, інтуїтивного й логічного, уявного й практично-дійового, а його сутність полягає в оперуванні художньо-образними уявленнями. Важливою ознакою міри сформованості відповідних уявлень слугувало також усвідомлення провідної ролі особистого переживання музичного твору й сутності художнього образу як головного засобу пізнання й відображення світу, через який автор зображує реальність у своїй власній інтерпретації, додаючи свого бачення, неясного відчуття та напрацьованого стилю «висловлювання».

Відповідно до другого показника, діагностування спрямовувалося на уточнення наявності у здобувачів знань такого роду в музичному, зокрема вокальному мистецтві, своєрідності прояву художніх емоцій і засобів утілення художнього сенсу у вокальних творах, які належать до європейської культурної традиції, міри ерудованості респондентів у її жанрово-стильовому розмаїтті. Зміст тестування за цими показниками складався із 12 запитань, представлених двома блоками. Їх повний перелік міститься в Додатку Б.

Наведемо приклади завдань за *першим блоком* (щодо уявлення про міру усвідомлення специфіки художньо-образного мислення й пізнання в галузі вокального мистецтва):

- *Основним засобом пізнання світу в мистецтві є:*

- а) логіка та аналіз;
- б) абстрактне мислення;
- в) художній образ;
- г) технічні знання.

- *Як художнє мислення відрізняється від наукового?*

- а) воно базується виключно на фактах;
- б) воно передбачає емоційне та образне сприйняття;
- в) воно використовує лише раціональний підхід;
- г) воно не має відмінностей.

Другий блок – щодо ступеня ерудованості в жанрово-стильовому розмаїтті європейського вокального мистецтва, містив такі запитання:

- *Як називається вокальний жанр, що набув популярності в епоху Відродження та поєднував поліфонію і текстову виразність?*

- а) ораторія;
- б) мадригал;
- в) арія;
- г) опера.

- *У ХХ столітті вокальне мистецтво розширило свої межі за рахунок:*

- а) Використання електронної музики
- б) Синтезу вокальної техніки з джазом і авангардом
- в) Нових композиційних технік (алеаторика, сонористика)
- г) Усіх перелічених варіантів.

Тестування здобувачів за третім блоком здійснювався на засадах адаптації розробленої У. Деміром тестів щодо міри музично-теоретичної й музикологічної обізнаності магістрантів, до яких входило 16 завдань. Наведемо їх приклади (повний перелік наведено в Додатку В).

- *Європейська система музично-теоретичного освіти придатна:*

- а) для підготовки музикантів будь-яких національних систем;

- б) для підготовки музикантів всіх європейських країн;
- в) для підготовки музикантів, які хочуть мати освіту в цій системі, незалежно від місця проживання;
- г) для засвоєння виключно професійними музикантами

- 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

Оцінювання результатів анкетування відбувалося таким чином: якщо респондент за сумою запитань надавав 14-16 правильних відповідей, це визначало наявність у нього високого рівня ерудованості і оцінювалося у 4 бали.

Якщо респондент надавав 10-13 правильних відповідей, це трактувалося як добре розуміння основних питань, натомість і прояв у знаннях окремих прогалин, що оцінювалося у 3 бали. Здобувачі, які надали 6-9 правильних відповідей, оцінювалися як такі, що володіють базовим рівнем знань, однак недостатньо всебічним і глибоким розумінням поставлених запитань, отримували 2 бали. Респонденти, які надавали менше 6 правильних відповідей, тим самим демонстрували недостатню обізнаність у поставлених запитаннях. Відповідно цьому їхні результати оцінювалися у 1 бал.

У таблиці 3.3. містяться отримані в процесі діагностування дані. З них видно, що більша частка респондентів у обох групах була оцінена найнижчим балом – як за всіма показниками (від 37,5% до 40,6%), так і за середньоарифметичним значенням за даним критерієм, а саме – 41,7% в ЕГ і 39,6 в КГ. Значна їх кількість отримала по 2 бали, а саме: за першим показником ці дані виражалися у 34,4% , за другим – 31,3% і за третім – 40,6% в ЕГ. У КГ ці дані були такими: 40,6%, 37,4% і 31,3%. Привертає увагу також те, що вищий бал отримало тільки 4,2% в ЕГ і 5,2% в КГ.

Збір даних за *інтерпретаційно-виконавським критерієм*, спрямовувався на вияв міри підготовленості майбутніх викладачів вокалу за формувально-

Таблиця 3.3.

Дані констатувального зрізу щодо рівнів підготовленості майбутніх викладачів вокалу до фахової діяльності за художньо-когнітивним критерієм

Бали	Показники						$\bar{x}$
	1		2		3		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	1	3,1	2	6,3	1	3,1	4,2
3	7	21,9	6	18,7	5	15,7	18,7
2	11	34,4	10	31,3	13	40,6	35,4
1	13	40,6	14	43,7	13	40,6	41,7
Контрольна група							
4	2	6,3	2	6,3	1	3,1	5,2
3	5	15,6	5	15,7	8	25,0	18,7
2	13	40,6	12	37,4	10	31,3	36,5
1	12	37,5	13	40,6	13	40,6	39,6

герменевтичним компонентом за такими показниками: ступінь сформованості навичок аналізу вокальних творів різних стилів і жанрів; міра володіння навичками виконавської інтерпретації європейського репертуару; міра володіння навичками педагогічної інтерпретації феноменів європейської вокальної культури. Отже, комплекс навичок, якість яких перевірялася, мав дати уяву міру усвідомлення респондентами особливостей будови вокального твору на всіх рівнях його організації: інтонаційно-мовленнєвій, синтаксично-структурній, композиційно-архітектонічній. Ці дані дозволяють співаку визначити необхідний комплекс засобів виконавської виразності певного твору, за допомогою яких уможлиблюється розкриття його художньо-образного сенсу.

Діагностування відбувалося методом тестування, завдання якого викладено в Додатку Г. Наведемо приклад завдань діагностичного тесту за першим показником: (Нотний приклад подано на Рис. 3.1.).

- *Наведену мелодію можна визначити як:*

- повністю діатонічну;
- однотональну з відхиленнями;
- модуляційну;
- додекафонну



Рис. 3.1. Нотний приклад до тесту

- *Поняття «кульмінація» доцільно використовувати:*

- відносно до фрази;
- відносно до мотивів у фразі;
- відносно до різних структурних елементів твору;
- виключно до всього твору як цілісного феномену.

- *Структура арії “da capo” означає*

- її належність до класичного стилю;
- тричасну форму твору;
- повернення до початкового розділу (*da capo*) – завжди з виконавською варіативністю;
- що соліст має прикрашати мелодію імпровізованими колоратурами, трелями, фермато в епоху Бароко.

Другий показник мав засвідчити міру володіння навичками виконавської інтерпретації європейського репертуару. Для виконання цього завдання респондентам пропонувалися нескладні вокальні твори, переважно пісенного

характеру. Магістранти мали здійснити аналіз твору та визначити його загальний характер і засоби виконавської виразності, які має використовувати співак, щоб її виконання набуло виразності й переконливості. Крім того, здобувачі мали надати конкретний музичний матеріал, а саме – інтонаційні вправи й вокалізи, які б сприяли формуванню в співаків навичок, необхідних для успішного виконання даного твору.

Якість виконання цих завдань оцінювалася незалежними експертами за 4-бальною шкалою за наступними ознаками: адекватність визначення складних елементів твору; відповідність дібраних для подолання цих труднощів вправ і вокалізів.

Третій показник – володіння навичками педагогічної інтерпретації феноменів європейської вокальної культури, мав засвідчити міру готовності майбутніх викладачів вокалу навичками і вміннями, яких потребує даний вид діяльності. Отже, магістранти мали усно пояснювати, в чому полягають особливості художнього змісту твору та обґрунтувати логічність його інтерпретації. Оцінюванню підлягали, по-перше, володіння мовленнєвою культурою в її спрямуванні на активізацію в уявних вихованців художніх та інтонаційних і виконавсько-виразних засобів, властивих певному твору; по-друге – володіння фасилітативним стилем педагогічного спілкування й технологією ведіння діалогу спонукального типу як способу активізації у співаків-початківців художньо-асоціативних уявлень, а також стимуляції в них висування власних пропозицій щодо створення інтерпретаційного концепту та обрання відповідних засобів його виконавського утілення.

Отримані в процесі діагностування результати представлено в Таблиці 3.4. Як бачимо, за даним критерієм магістранти отримали більш низькі оцінки. Так, за другим і третім показниками вищі оцінки у обох групах не отримав ні один здобувач. Переважна кількість – від 40,6% до 46,9% отримала найнижчі бали, а ще біля третьої частини – від 31,2% до 37,5% по 2 бали.

Таблиця 3.4.

Дані констатувального зрізу щодо рівнів підготовленості майбутніх викладачів вокалу до фахової діяльності за інтерпретаційно-виконавським критерієм

Бали	Показники						
	1		2		3		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	1	3,1	0	0,0	0	0,0	1,0
3	6	18,8	7	21,9	5	15,6	18,8
2	11	34,4	10	31,2	12	37,5	34,4
1	14	43,7	15	46,9	15	46,9	45,8
Контрольна група							
4	1	3,1	0	0,0	0	0,0	1,0
3	6	18,8	8	25,0	6	18,7	20,9
2	12	37,5	11	34,4	11	34,4	35,4
1	13	40,6	13	40,6	15	46,9	42,7

Особливо незадовільним виявилось вміння китайських здобувачів освіти в завданнях на диференційований наліз музичної мови – гармонії, метроритомових особливостей, засобів інтонаційної виразності мелодії тощо. Не була здатна більшість респондентів і визначати відповідний комплекс вправи й вокалізів, які, на думку респондентів мали б сприяти формуванню потрібних для виконання твору, який вони аналізували, навичок. Як правило, наведені приклади не відповідали тим інтонаційним труднощам, які визначали самі здобувачі. Це пояснює, чому за останнім показником студенти з обох груп отримали найбільш низькі оцінки. Так, ні один з них не отримав 4 бали, 15,5% в ЕГ та 18,7% в КГ було оцінено у 3 бали, а 37,5% і 34,4% у ЕГ і КГ відповідно, було оцінено у 2 бали; більшість з них – по 46,9% в обох групах отримали 1 бал.

Незадовільно було оцінено і вміння студентів щодо здатності респондентів висловлювати свої враження з метою педагогічної інтерпретації творів: більшість респондентів не вміла усвідомлювати свої інтуїтивно-емоційні й слухові враження та передавати їх щиро й невимушено, а використовувала стереотипні штампи й стандартні характеристики. Відповідно цьому, високими оцінками не було оцінено ні одного здобувача, 3 бали отримало тільки 18,7% в ЕГ і 15,6% в КГ, 2 бали отримало 34,4% і 37,5% відповідно, а майже половина з них, а саме по 46% здобувачів у кожній із груп, отримали найнижчий бал –1.

Відповідно цим даним, за середнім арифметичним даного критерію було встановлено, що в ЕГ і в КГ по 1,0% респондентів отримали 4 бали. В 3 бали в ЕГ і КГ було оцінено 18,8% і 20,9% відповідно, у 2 бали – по 34,4% і 35,4%, а 45,8% і 42,7% з них отримали по 1 балу.

У процесі діагностування четвертого, *фахово-творчого компоненту* мистецької компетентності майбутніх викладачів вокалу враховувалися дані, отримані за *досвідно-результативним критерієм* і такими показниками, як вміння розробляти методичне забезпечення, спрямоване на підвищення якості опанування європейського вокального репертуару; ступінь сформованості вміння використовувати сучасні інноваційні технології у вокально-педагогічній діяльності; вміння здійснювати самооцінку вокально-фахової підготовленості й самокорекції виявлених недоліків.

Діагностична процедура полягала у виконанні здобувачами комплексу творчих завдань. Перше з них стосувалося здатності до розроблення методичних вправ до твору, в якому в попередніх діагностичних завданнях були виявлені труднощі. Магістрантам було пропоновано створити 2 – 3 вправи ритмового й ладово-інтонаційного характеру, які б сприяли формуванню потрібних для їх якісного виконання навичок у співаків-початківців.

Незалежні експерти оцінювали їх якість за ознаками: відповідність створених вправ особливостям складного фрагмента твору, зручність для її інтонування, логічність її будови.

Діагностика за другим показником, який визначав вміння майбутніх викладачів вокалу використовувати сучасні інформаційно-комунікативні засоби опанування мистецтвом виконання вокального твору, сучасні інноваційні технології у вокально-педагогічній діяльності, відбувалася засобами анкетування та перевірки вмінь здобувачів практично використовувати сучасні ІКТ у вокально-освітньому процесі. Це стосувалося, зокрема, вміння використовувати відео- та нотно-графічні редактори, музично-інформаційні сайти, освітні платформи, хмарні технології, можливості штучного інтелекту тощо.

Наведемо приклад запитань анкети: (її повний варіант наведено в Додатку Е).

Чи маєте ви досвід роботи з онлайн-ресурсами для нотного набору та створення аранжування (MuseScore, Finale, Sibelius)?

- а) впевнено працюю на професійному рівні;
- б) так, працюю з цими програмами;
- в) частково знайома/мий;
- г) не використовую;

Чи можете ви самотійно записати та відредагувати свій вокальний виступ за допомогою програм для аудіообробки?

- а) так, впевнено володію цими навичками;
- б) частково знайомий(а), але потребую більше практики;
- в) ні, але хочу навчитися;
- г) ні, не бачу в цьому необхідності.

Дослідження третього показника даного критерію, а саме – вміння здійснювати самооцінку вокально-фахової підготовленості й самокорекції виявлених недоліків здійснювалася засобом анкетування-самозвіту: респонденти отримували опитувальник, на запитання якого вони мали відповісти а також додати свої власні міркування з метою більш точного відображення своєї самооцінки. Нижче наведемо приклади такого опитувальника?

Чи вважаєте ви, що ваші знання потребують постійного оновлення та вдосконалення?

- а) так, безперечно;
- б) лише в деяких аспектах;
- в) ні, мої знання вже достатні.

В яких аспектах своєї професійної діяльності ви відчуваєте найбільшу впевненість? (Відкрита відповідь)

У Таблиці 3.5 наведено отримані в процесі діагностування дані.

Таблиця 3.5.

Дані констатувального зрізу щодо рівнів підготовленості майбутніх викладачів вокалу до фахової діяльності за досвідно-результативним критерієм

Бали	Показники						$\bar{x}$
	1		2		3		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	0	0,0	1	3,1	1	3,1	2,1
3	4	12,5	6	18,8	6	18,8	16,7
2	12	37,0	11	34,4	12	37,5	36,4
1	16	50,0	14	43,7	13	40,6	44,8
Контрольна група							
4	0	0,0	1	3,1	2	6,2	3,1
3	6	18,8	6	18,8	6	18,8	18,7
2	12	37,5	11	34,4	12	37,5	36,4
1	14	43,7	14	43,7	12	37,5	41,8

З них видно, що за окремими показниками було отримано дещо різні результати. Так, за першим показником, який мав визначити готовність здобувачів до інноваційно-методичної діяльності, були отримані найбільш незадовільні дані: вищим балом не було оцінено жодного респондента з обох

груп. 3 бали отримало 12,5% з них в ЕГ і 18,8% у КГ; у 2 бали було оцінено 37,0% в ЕГ і 37,5% у КГ, а половина з них у ЕГ (50,0%) та 43,7% у КГ отримали 1 бал. Більш позитивними були дані, отримані за другим показником: у обох групах 4 бали отримало по 3,1% респондентів, 18,8% – по 3 бали; ще по 34,4% з них було оцінено у 2 бали і 43,75% – у 1 бал.

Відносно кращими були й дані, отримані за третім показником, який стосувався рівня володіння респондентами сучасними технологіями: в ЕГ 3,1% з них отримав вищий бал, 18,8% – 3 бали, 37,5% – по 2 бали і 40,6% – 1 бал. У КГ ці дані були ще вищими: у 4 бали було оцінено 6,2%, 2 і 3 бали отримала така ж сама кількість респондентів – 18,8% та 37,5% відповідно, а у 1 бал було оцінено дещо меншу кількість здобувачів у порівнянні із їх кількістю в ЕГ, а саме – 37,5%.

Наведемо також дані за середньоарифметичним показником за даним критерієм, відповідно до яких стає ясно, що в цілому цей стан є незадовільним: лише 2,1% в ЕГ та 3,1% у КГ змогли отримати високі бали, 16,7% з ЕГ та 18,8% у КГ було оцінено у 3 бали, а переважна кількість обох груп отримала по 2 бали 36,4% і 44,7% – 1 бал. Їх узагальнення дозволило встановити загальний рівень підготовленості майбутніх викладачів вокалу до фахової діяльності учасників діагностичного експерименту, представлений у Таблиці 3.6., а також в наочній формі в діаграмі на Рис. 3.1.

З наведених даних видно, що загальний рівень підготовленості майбутніх викладачів вокалу в переважній більшості учасників експериментальної діагностики знаходився у незадовільному стані: тільки 3,1% у ЕГ і 3,9% респондентів з КГ досягли високого творчого рівня; біля п'ятої частки з них досягли самостійного рівня; 37,2% майбутніх викладачів вокалу в ЕГ і 37,5% в КГ було віднесено до репродуктивного рівня, а 42,2% в ЕГ і 38,3% в КГ опинилися на найнижчому, фрагментарному рівні сформованості досліджуваного феномену.

Таблиця 3.6.

Рівні підготовленості майбутніх викладачів вокалу до фахової діяльності в ЕГ і КГ (констатувальний зріз діагностики)

Рівні	Критерії (в %)				$\bar{x}$ у %
	1	2	3	4	
Експериментальна група					
Творчий	4,2	5,2	2,1	1,0	3,1
Самостійний	18,7	15,6	16,7	18,8	17,5
Репродуктивний	35,4	42,7	36,4	34,4	37,2
Фрагментарний	41,7	36,5	44,8	45,8	42,2
Контрольна група					
Творчий	5,2	6,2	3,1	1,0	3,9
Самостійний	18,8	18,8	18,8	20,9	19,8
Репродуктивний	36,5	41,7	36,5	35,4	37,5
Фрагментарний	39,5	33,3	41,6	42,7	39,3

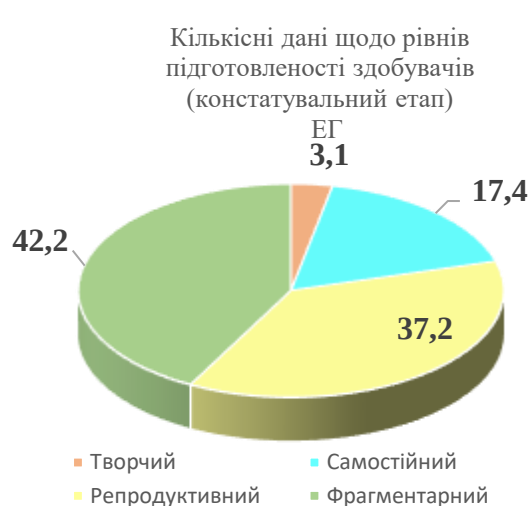


Рис. 3.2.

Рівні підготовленості майбутніх викладачів вокалу до вокально-фахової діяльності в ЕГ і КГ (констатувальний зріз діагностики)

Якісний аналіз отриманих даних дозволив схарактеризувати властиві здобувачам на початку формувального експеримент. характеристики, відповідно яким їх було віднесено до кожної з означених вище груп за ступенем підготовленості до викладання вокалу.

Отже, респонденти, які досягли високого творчого рівня, відрізнялися усвідомленим ставленням до соціокультурної значущості вокального мистецтва впродовж розвитку цивілізації у різноманітні її історико-стильових проявів, наводили власні докази й приклади, розумілися на питаннях специфіки художньо-образного змісту мистецьких творів і особливостях художньо-пізнавальних процесів, продемонстрували широку ерудованість щодо жанрово-стильового розмаїття європейського вокального мистецтва на різних етапах і в різноманітних національно-культурних умовах його прояву. Здобувачі цієї групи виражали впевненість у тому, що опанування вокальної культури Європи відіграє важливу роль у досягненні ними майстерності виконання відповідного вокального репертуару, здатність до самостійного обґрунтування її важливості для успішного й творчого викладання вокалу й пошуково-методичної й дослідницької сферах, а також у досягненні бажаного статусу й іміджу в різноманітних формах майбутньої професійної діяльності.

Ці магістранти впевнено володіли навичками гнучкого й варіативного застосування навичок цілісного й герменевтичного аналізу вокальних творів різних стилів і були здатні самостійно розробляти оригінальну й індивідуалізовану інтерпретацію творів різних стилів і художніх напрямів та його переконливого й натхненного втілення в процесі виконавської й педагогічної діяльності. Представлені ними методичні завдання відрізнялися творчою винахідливістю, оригінальністю, обґрунтованістю та відповідністю поставленим завданням. Їхня самооцінка була всебічною, адекватною і усвідомлювалася ними як важливий чинник сприяння підвищенню своєї фахової майстерності й необхідного елементу самовдосконалення. Респонденти також володіли достатньо широким комплексом інноваційних методів і технологій, що

використовуються в системі вокальної освіти й здатністю до їх застосування в процесі опанування феноменів європейської вокальної культури.

Магістранти, яких було віднесено до самостійного рівня підготовленості, відрізнялися свідомим ставленням до соціокультурної значущості вокального мистецтва на всіх етапах розвитку цивілізації, її цінність у різноманітті історико-стильових проявів, розумілися на провідних питаннях щодо специфіки художньо-образного змісту мистецьких творів і особливостях художньо-пізнавальних процесів, демонстрували достатньо повні знання в більшості жанрів і стилів європейського вокального мистецтва. Здобувачі цієї групи були цілком згодні з тим, що набуття мистецької компетентності відіграє важливу роль у досягненні ними успіху у викладанні вокалу, а з цим – і високого статусу та іміджу в майбутній фаховій діяльності. Вони також досить впевнено володіли навичками диференційованого, цілісного й герменевтичного аналізу вокальних творів різних стилів і жанрів, були здатні до осмислення особливостей інтерпретації творів з європейського репертуару та надання їм особистого сенсу, вміння емоційно-виразно втілювати його під час виконання твору та в його педагогічній інтерпретації. Виконані цими здобувачами методичні роботи відрізнялися логічністю, обґрунтованістю й відповідали за своєю сутністю поставленим завданням. Їхня самооцінка була адекватною і трактувалася як шлях до позбавлення виявлених недоліків, тобто до самовдосконалення; у визначенні способів фахового самовдосконалення ці респонденти визнавали важливість впровадження інновацій і демонстрували володіння різноманітними технологіями, актуальних для сучасної музично-освітньої практики.

Група досліджуваних, яких було віднесено до репродуктивного рівня підготовленості до викладання вокалу, не в повній мірі усвідомлювали соціокультурну роль мистецтва в життєдіяльності суспільства, мали приблизне, «розмите» уявлення щодо специфіки художньо-образного змісту мистецьких творів і художньо-пізнавальних процесів, були недостатньо обізнані із жанрово-стильовим різноманіттям європейського вокального мистецтва й не вважали набуття мистецької компетентності важливим для викладання вокалу в

майбутній фаховій діяльності. Ці здобувачі володіли обмеженими знаннями, що не дозволяло їм здійснювати достатньо повний і всебічний аналіз вокальних творів різних стилів і жанрів, що закономірно обумовлювало їхню схильність до наслідування певним співакам та вказівкам викладача під час роботи над інтерпретацією, виконанням і педагогічним осмисленням творів. Виконані цими здобувачами методичні завдання являли собою компіляцію положень з підручників і методичних праць, і не відповідали поставленим завданням. Самооцінка цих респондентів була недостатньо адекватною, а помічені ними власні недоліки пояснювалися як випадкові або як наслідок стороннього негативного впливу. В цілому ці респонденти визнавали важливість застосування інноваційних технологій, але володіли обмеженим колом вмінь у їх використанні.

Здобувачі, які опинилися на найнижчому, фрагментарному рівні підготовленості до фахової діяльності, не замислювалися над питанням соціокультурної ролі мистецтва в життєдіяльності суспільства, не усвідомлювали специфіку художньо-образного змісту мистецьких творів і художнього пізнання; їхні знання щодо жанрово-стильового різноманіття європейського вокального мистецтва були обмежені колом творів, відомих з навчального процесу. Набуття мистецької ерудованості ці респонденти не вважали значущим фактором для опанування фахом викладання вокалу. Їхні знання в галузі музичного мистецтва відрізнялися фрагментарністю й поверховістю, вони не володіли навичками аналізу вокальних творів та їх інтерпретацією, що обумовлювало і недостатність їхньої вокально-виконавської майстерності, і нездатність до педагогічної інтерпретації вокального репертуару. У методичних завданнях ці здобувачі проявляли безпорадність і потребували допомоги викладачів. Їхня самооцінка була неадекватною: попри помітні недоліки й низькі оцінки, вони не надавали їм суттєвого значення, проявляли сумнів щодо доцільності застосування інноваційних технологій та ІКТ саме в процесі вокальної освіти й вважали, що їм вдасться подолати всі недоліки в процесі майбутньої фахової діяльності.

Порівняльні дані рівнів підготовленості майбутніх викладачів вокалу до вокально-фахової діяльності в ЕГ і КГ за результатами констатувального діагностичного зрізу подано в Гістограмі 1. на Рис. 3.3.

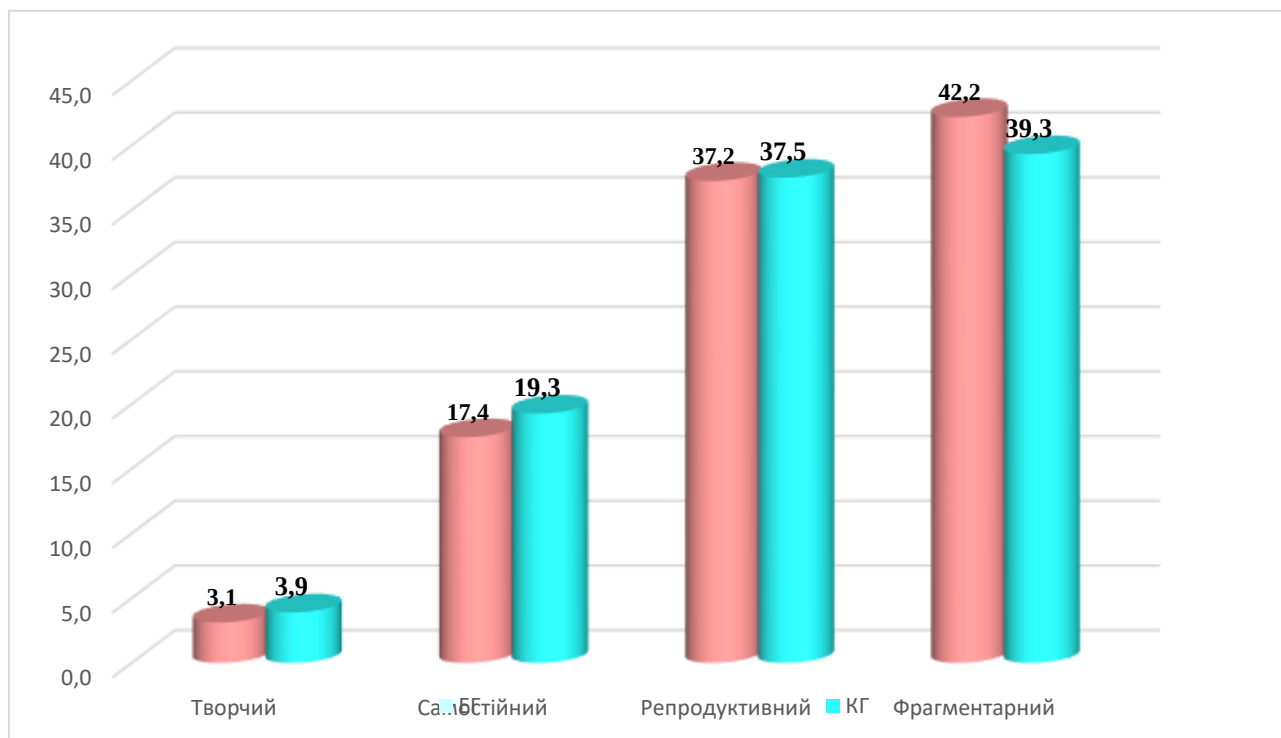


Рис 3.3.

Гістограма 1. Порівняльні дані рівнів підготовленості майбутніх викладачів вокалу до вокально-фахової діяльності в ЕГ і КГ за результатами констатувального діагностичного зрізу

Як бачимо, за даними проведеного оцінювання було виявлено мінімальну різницю в загальних результатах експериментальних і контрольних груп, яка проявилася у незначних перевагах результатів, продемонстрованих в процесі діагностування респондентами КГ.

На подолання виявлених проблем загального характеру та недоліків, властивих окремим здобувачам, спрямовувалася формувально-експериментальна робота.

3.2. Сутність, зміст та інтерпретація результатів дослідної роботи з підготовки майбутніх викладачів вокалу до фахової діяльності на засадах європейської вокальної культури

Дослідно-практична робота організовувалася за трьома етапами: організаційно-інформативним, формувально-інтерпретаційним, пошуково-апробаційним.

На першому, *організаційно-інформативному етапі* робота почалася із проведення засідання з експериментаторами. До творчого колективу увійшли викладачі з чотирьох теоретичних дисциплін навчального плану та 7 викладачів з індивідуальних вокальних занять. На початковому етапі було проведено організаційні засідання, на яких обговорювалися питання щодо завдань і сутності пропонованої експериментальної методики, питання забезпечення художньо-творчого психологічного клімату на заняттях, превалювання діалогічного стилю педагогічного спілкування. Акцентувалося і на меті експериментальної роботи – удосконаленні підготовки магістрантів до викладання вокалу на засадах поглиблення знань і виконавсько-інтерпретаційних умінь на матеріалі творів різноманітних європейських стилів та особливості оволодіння варіативними вокально-виконавськими техніками.

Крім того, акцентувалося на важливості актуалізації на індивідуальних заняттях мистецтвознавчих і музично-теоретичних знань, та систематичної постановки завдань на аналіз, особисту інтерпретацію відносно нескладного європейського вокального репертуару та його самостійну підготовку до прилюдного виконання в широкому стильовому періоді – від пізнього Ренесансу до сьогодення.

Відзначимо, що, враховуючи важливість актуалізації міжпредметних зв'язків та міждисциплінарної координації як чинників сприяння формуванню у респондентів інтегрованих знань і вмінь, ми виокремили в ОПП і в навчальному плані найбільш значущі для вирішення завдань дослідження дисципліни та визначили вектори їх співвідношення із змістом підготовки майбутніх

викладачів вокалу до фахової діяльності на засадах європейської вокальної культури.

Так, дисципліни, на яких формуються гуманітарні й методологічні знання, а саме – «Філософія мистецтва» і «Методологія і методи досліджень мистецької педагогіки та освіти» розглядались як такі, що мають забезпечити формування в респондентів основ мистецької самосвідомості та знання щодо найбільш ефективних і корисних з погляду завдань даного дослідження наукових підходів, принципів і методів формування музичної, виконавської й вокально-педагогічної культури.

Предмет «Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у закладах освіти» та практичні заняття з вокально-виконавської майстерності й камерного ансамблю (з фаху «вокал») розглядались як дисципліни, з якими важливо налагодити міжпредметну координацію.

Окрему групу становили заняття, присвячені інтерпретації музичних творів, зокрема: «Герменевтичний практикум з музичного мистецтва» та «Теорія і практика виконавсько-методичної інтерпретації музичних творів» (за фахом вокал), на яких, з одного боку, формувалися загальні знання і вміння в галузі інтерпретації музичних, зокрема – вокальних творів, а з іншого, – використовувалися як поле для апробації експериментальних методів, проведення дискусій, виконання спеціально розроблених завдань тощо. Аналогічну роль відіграло і налагодження міжпредметної координації із змістом дисциплін, на яких здобувачі опановували сучасні засоби організації освітньо-творчого процесу й різних формах застосування інноваційно-педагогічних та інформаційно-комунікативних технологій, а саме – «Використання інформаційно-комунікаційних технологій у мистецькій діяльності» та вибіркової дисципліни «Інноваційні мистецько-педагогічні концепції у вокальній та диригентсько-хоровій підготовці».

Отже, із викладачами детально обговорювалися завдання й механізми міждисциплінарної координації, сутність яких полягала, по-перше у взаємній поінформованості викладачів щодо тематики і змісту як лекційних, так й

індивідуальних занять; по-друге – у певній корекції змісту й методів формування або вдосконалення актуальних для респондента складників його підготовленості до фахової діяльності, а також доцільність використання з цією метою інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікативних технологій.

Вирішення першого завдання забезпечувалося на засадах використання можливостей хмарних технологій, в яких викладалися як програмні й методичні матеріали, презентаційні матеріали, завдання й допоміжний матеріал. Це дозволяло викладачам з виконавської майстерності й ансамблевого музикування орієнтуватися у змісті занять та імплементувати загальні теоретичні положення і рекомендації щодо особливостей інтерпретації творів різних стилів у процесі роботи із магістрантами над творами з їх власного репертуару. (Зазначимо, що тим самим респонденти навчалися адаптувати теоретичні знання до вирішення різноманітних – практичних, методичних і виконавських завдань, що сприяло формуванню в респондентів здатності до їх інтеграції та набуття узагальнених практичних навичок).

Отже, на засадах підготовчої роботи розпочався перший етап формувального експерименту. Відзначимо, що ця робота спрямовувалася на реалізацію педагогічної умови – забезпечення художньо-творчого клімату на заняттях. Цьому мало сприяти також насичення занять яскравими мистецькими враженнями та емоційними художніми переживаннями, при чому не тільки засобами музичного матеріалу, а й за рахунок збагачення занять високохудожнім ілюстративним матеріалом, запозиченим з інших видів мистецтва – зображального, хореографічного.

Підґрунтям такого збагачення художніх вражень слугувало переконання в тому, що завдяки залученню різноманітних перцептивних органів у реципієнтів активно збагачуються асоціативне уявлення й фантазія, що допомагає їм більш повно і глибоко сприймати мистецькі твори, зокрема – і художньо-образний зміст вокального репертуару. Задля переконання всіх учасників щодо такого експерименту (і викладачів, і магістрантів), їм пропонувалося ознайомитися з працями музичних психологів (Філоненко, 2020; Кузнєцов & Заїка & Ходікіна, 2019), які

акцентували на важливій ролі асоціативних уявлень як способу активізації естетичних і художніх вражень, образів, почуттів, ідей, що ґрунтуються на культурно-контекстному індивідуальному досвіді та особливостях художнього й музичного мислення кожної людини, а також до праць українських науковців, які розробляли методику інтегрованих уроків мистецтва (Вальчишин, 2022, Масол, 2020, Штик, 2022).

Отже, закономірним був висновок, що чим більш широкою і всебічною буде мистецька освіченість співака, тим більшого розвитку дістане його емоційний світ, художня свідомість, чуттєвість до тонких деталей сприйнятого художнього твору й виразу своїх творчих ідей у процесі власної інтерпретаційно-виконавської діяльності.

Крім того, важливу роль відігравало створення на фахових заняттях та в поза-аудиторних формах діяльності педагогічного середовища, позбавленого авторитаризму. Виявилося, що для частини викладачів індивідуальних дисциплін перехід до стилю співпраці був досить непростим. Адже більшість із них отримала досвід навчання вокалу саме на засадах методів, у яких переважав репродуктивно-наслідувальний спосіб удосконалення вокально-виконавських навичок, що глибоко укорінився у вокальній педагогіці. Переконанню учасників формувальної роботи сприяло звернення до праць авторитетних науковців і практиків, зокрема – до праць Валентини Антонюк, Наталії Овчаренко, до мемуарів Поліни Віардо, а також рекомендовані для перегляду записи майстеркласів видатних співаків і методистів, зокрема – Мірели Френні, Джойсі ді Донато, Беьяміна Цандера та ін.

З метою їх більш глибокого осмислення магістранти розробляли презентації, в яких висвітлювались головні положення методичних праць і представлення творчості зазначених майстрів вокального мистецтва. Варто зазначити, що, враховуючи різний досвід вокально-пізнавальної діяльності українських і китайських магістрантів, для розроблення цих презентацій було утворено малі групи, в яких поєдналися магістранти з обох країн. Це дозволило

здійснювати взаємне збагачення їхніх знань і вміння розробляти презентації, а також налагоджувати між учасниками цих груп творче спілкування.

Варто також відзначити, що в соціальних мережах, в чатах академічних груп викладались записи виконання вивчених магістрантами творів, що дозволяло викладачам з групових дисциплін ознайомлюватися з актуальним рівнем їхньої виконавської майстерності й здатністю до автентично-стильового втілення художньо-образного змісту творів різних епох, художніх напрямків і країн.

Сприяло поглибленню цих уявлень і обговорення на заняттях з Інтерпретації таких питань, як:

- вияв специфіки художніх емоцій та їх відмінність від емоцій побутових;
- сутність художнього образу, створеного єдністю сенсорного сприйняття матеріалу, властивого певному виду мистецтва;
- інтуїтивно-емоційне реагування на мистецькі артефакти та інтелектуальна обробка сенсорних і емоційних складників власних вражень тощо.

У процесі дискутування респонденти дійшли таких висновків:

- художні емоції – це емоції, які є значущими для значної частини людства, на відміну від індивідуальних емоцій, пов'язаних із особистими подіями, що мають значення лише для конкретної особи та її близького оточення (П.Таїсія).

- художні емоції розвиваються за планом, передбаченим автором твору, що особливо відчутно під час сприйняття видів мистецтва з часовою, процесуальною природою (Катерина Р.)

- художні емоції підлягають осмисленню та рефлексії та стають основою для мистецьких асоціацій (Інь С.).

- художні емоції мають етичний сенс (Сюй Ю.).

Магістранти також відзначили відмінність вокальних і «програмних» інструментальних творів, у яких автор спеціальними прийомами (назва твору, епіграф) спрямовує фантазію й асоціативні уявлення виконавця і слухача на певне коло образів і характерів.

Отже, закономірно виникло питання: чи можна віднести вокальні твори до програмних? Відповідь на це питання була позитивною: адже текст досить докладно «інформує» про почуття, події, тому з вербального тексту стає ясним і образ «ліричного героя», і його думки і переживання.

Однак наступне питання було складнішим і стосувалося художнього сенсу поетичного твору, що спонукало до проведення диспуту на тему: «Поетичний текст музичного твору». Перш за все, здобувачі відзначили, що вокальний твір є синкретичним за своєю природою, і його художній сенс створюється саме завдяки злиттю вербального тексту та його вокального інтонування.

Надалі виникли такі питання:

- Що розуміється під поняттями «сюжет, сюжетна канва», підтекст, художній над-сенс?
- Які засоби використовують поети для створення над-сенсу?
- Як відрізняється тип мелодики залежно від особливостей вербального складника вокального твору?
- Чи має значення те, якою мовою виконується твір: автентичною чи в перекладі?
- У чому полягає різниця між підрядковим і літературним перекладом з погляду їхнього призначення та впливу на виконавську інтерпретацію творів?

Міркування з цього приводу, а також ознайомлення з працями Т.Количевої (2004), Н. Косінської (2021), О. Полатайко (2010) та ін., дозволили респондентам визначити художній над-сенс як неочевидний, прихований смисл поетичного тексту, який розкривається в глибинному, почасти інтуїтивному відчутті особливого значення тексту, яке надзвичайно складно пояснити в межах логічного аналізу але можливо виразити саме музичними засобами. Його сутність стосується глибокого, позачасового змісту, що виходить за межі буквального прочитання і торкається найбільш важливих питань людського існування: сенсу життя, глибинних людських стосунків, теми кохання, розчарування, очікування щастя тощо. Отже, як зазначив Артем К. наявність

поетичного над-сенсу, за виразом Умберто Еко, допомагає віднайти в собі приховану відповідь, народжену з таємничих смислових гармоній (Umberto Eco, 2004).

Надзвичайно цікавою з цього погляду стала доповідь Пен Ц., який зазначив, що і в Китаї традиційно існує особливо тісний зв'язок між поезією та музикою. Її особливість полягає в тому, що, завдяки тоновій природі китайської мови, поетичний текст уже містить у собі певний мелодійний зворот, причому взаємодія поезії та музики може як підкреслювати, так і пом'якшувати властиве тексту звуко висотне інтонування. Тому однією з ключових навичок китайського вокаліста є вміння точно інтонувати тони мови в процесі співу.

Лі Л. додав, що особливістю китайської поезії є також непряме вираження почуттів – вона не описує емоції буквально, а лише натякає на них. Магістрант також навів дані щодо праць ученого епохи Сун Вей Тай, який уважав, що поезія має точно передавати образи й деталі, але уникати прямого вираження емоцій, які вона прагне донести. Саме це дає, на думку науковця, можливість самостійно уявити зміст і відчутти найглибші переживання автора (Ян Інлю, 1981). Відтак, йдеться саме про прихований над-сенс, який пробуджує уяву і внутрішній світ слухача та спонукає до усвідомлення власного відгуку в глибинах свого досвіду.

На наступному, *формульовано-інтерпретаційному етапі* експерименту, першочергова увага приділялася практичним завданням, спрямованим на самостійний пошук студентами глибинного змісту вокальних творів і розробку ефективних способів його передачі у виконавському процесі. Такий підхід сприяв активному залученню студентів до розгляду складних інтерпретаційно-виконавських і вокально-технічних завдань, стимулюючи їх самостійне мислення та творче осмислення здобутків європейського вокального мистецтва.

На цьому етапі формувальний експеримент проводився на матеріалі старовинних творів, що з'явилися на зламі Ренесансу й раннього Бароко. Для аналізу було обрано типовий для цього культурно-історичного періоду твір Джуліо Каччіні «Амаріліс». Увагу респондентів було звернуто на те, що для осмислення потрібно спочатку актуалізувати уявлення щодо епохи, її ідеалів,

художніх смаків тощо. Звернення до різноманітних джерел дозволило респондентам встановити наступне: зміст твору має міфологічний характер, що є досить типовим для мистецтва того часу, адже сама ідея Відродження була породжена бажанням повернутися до її міфологічного світогляду й відтворення індивідуальності особистості. Таким чином формується підтекст твору: юнак благає про увагу до свого почуття, бо його життя і доля залежать від того, чи буде це кохання взаємним. Отже, для виконавця важливо винайти різні відтінки його мольби, що передбачає деталізований аналіз мелодії та засобів виразності, і в той же час використовувати техніку і засоби виразності, типові для вокального мистецтва того часу.

Задля їх визначення здобувачі мали здійснювати всебічний, а саме – диференційований, цілісний і герменевтичний аналіз твору.

У результаті диференційованого аналізу твору частина найбільш обізнаних в галузі музичної теорії респондентів зазначила, що основними особливостями твору становить те, що:

- в мелодії сполучаються мовленнєво-речитативні й розспівані мотиви, які відрізняються несиметричною структурою;
- відсутність симетрії проявляється і в тому, що мелодія починається з різних метричних долей та включає різноманітні ритмові послідовності;
- засоби виразності дуже деталізовані: в кожному мотиві підкреслена необхідність акцентування опірних звуків, які, до того, перериваються паузами, виражаючи внутрішнє хвилювання;
- відзначено було також наявність відчутих і частих динамічних контрастів, а також роль ладового контрасту (чергування мінору і мажору), що дозволяє співаку винаходити способи виразу різноманітних відтінків почуттів.

На жаль, інша частка (переважно китайські студенти) не були готові до виконання такого завдання, що спонукало до розроблення спеціальних методичних матеріалів і вправ, які будуть представлені в Додатках.

Наступне завдання полягало у цілісному аналізі художнього сенсу твору, що передбачало, зокрема, визначення особливостей належної виконавської

манери. Цяо Ч. визначив їх таким чином: дихання має бути коротким; звук має бути легким, прозорим, виконавець має володіти деталізованою артикуляційною технікою і здатністю до філірування звуку, варіювання його динаміки та вміння швидко «перебудовувати» власний емоційний стан.

Виявлені особливості було перенесено на аналіз виконання самими респондентами аналогічних творів, а саме – старовинних арій, які вони опановували на індивідуальних заняттях.

Отже, на індивідуальних заняттях викладачі також звертали увагу на формування навичок короткого дихання, вивільнення вокального апарату, вміння брати звук точно, без під'їздів. Особливо складним це завдання виявилось для декількох китайських студентів, які навчалися на попередньому етапі в Китаї й засвоїли манеру «під'їзду» до звуків, що пояснюється традиційними особливостями інтонування в народній манері й особливостями змістового впливу інтонаційно наряду у виконанні вербального тексту твору.

Не менш важливим було дотримання цих вимог і в процесі самостійної роботи студентів над вивченням твору. З цією метою їм було пропоновано здійснювати «відтермінований» аналіз за допомогою відео-фіксації свого заняття, виконання твору подумки й забезпечувати належний алгоритм самостійної роботи.

Метою таких обговорень було стимулювання у респондентів цілеспрямованого самовдосконалення, підготовки до аналізу, інтерпретації та виконання творів із врахуванням їхніх інтонаційних, жанрово-стильових особливостей і досягнення відповідної виконавської манери.

Для глибшого розуміння потенційних можливостей виразності ми заохочували респондентів до порівняльного аналізу власної інтерпретації твору з виконанням його визнаними майстрами. Основним питанням такого аналізу було: «Чого я ще не досяг(ла)? Чи мій рівень художньої виразності відповідає змісту образу?»

З метою поглиблення цих уявлень респондентам з дівочими голосами було пропоновано самостійно підготувати до виконання твір Перголезі «Se tu m'ami»,

а співакам-юнакам – твір Джордані «*Caro mia ben*». Зазначимо, що ці твори нерідко входять до програм співаків, і вважаються відносно нескладними для опанування початківцями, тому що вони мають обмежений діапазон, побудований на коротких фразах. Цікавою біла думка магістранта ХХ, який зазначив, що більшість студентів, що спеціалізуються на вокалі, вважають цю пісню «легкою». Однак він цілком згоден із своїм наставником, який йому сказав: «Співати пісню і співати її добре – це дві різні речі». Аналогічним чином можна схарактеризувати і особливості виконання твору «*Se tu m'ami*».

Розглянемо, як відбувався процес його аналізу й інтерпретації.

Хе С. визначила загальний характеру твору досить нестандартно. Хоча вона й зазначила, що цей твір належить до старовинної музики, але вважала, що в ньому переважають пасторальні, спокійні образи, мелодія твору здається досить одноманітною, хоча має й складні інтонаційні ходи. Крім того, вона визначила загальний настрій твору як сумний, оскільки, на її думку, слова «Якщо любиш, якщо зітхаєш заради мене, пастуше, мені боляче від мук твоїх...» передають печаль і страждання.

У Х. зазначив, що недостатня увага до стилістичних особливостей твору та його художнього задуму може спотворити характер інтерпретації, зробити її поверховою, що й продемонстрував, на його погляд, її виступ.

Магістрантка Марія К., аналізуючи твір, зазначила що від поєднує в собі пасторальні елементи і музично-мовленнєві засоби, властиві більш пізньому стилю, а саме – класицизму (симетричність структури, ясність гармонії) і навіть елементам романтизму і застосуванні засобів виконавської виразності (часті зміни темпу, майже рубато, зіставлення контрастних засобів динаміки, артикуляційно-штрихового забарвлення мелодії тощо). Тому респондентка вважала, що цей комплекс засобів виразності й уважне прочитання поетичного тексту твору свідчить не про смуток, а про вираз певної іронії та має створювати співачкою «грайливий», кокетливий образ.

На посилення своєї думки ця дівчина пропонувала прослухати запис твору у виконанні Чечілії Бартолі. Після цього прослуховування магістрантка

помітила, що раніше не надавала достатнього значення деталям, які визначають характер героїні, її поведінкові особливості та засоби художньої виразності. Крім того, вона зізналася, що їй бракує майстерного володіння фразуванням, варіюванням динаміки що також утруднює втілення характеру героїні в цьому творі. Отже, неуважне ставлення до тексту, невірне визначення стилю твору й недосконале володіння технікою призводять до його невірного трактування й невиразного утілення художнього образу.

Доречним було і спостереження Дай Х., який звернув увагу на те, що для кращого розуміння підтексту необхідно уважно вчитуватися в текст твору в перекладі – як у під строковому варіанті, так і в його літературній обробці. Перший спосіб допомагає вірному інтонуванню кожного мотиву, точній розстановці кульмінацій, а також дає змогу працювати над якісною вимовою італійського тексту, зокрема – наявний недолік, який він помітив на самому початку твору в тексті «Se tu m'ami», який, до речі, неодноразово повторюється впродовж твору – вимову фонему “t” на «англійський манер», тобто з пришіптуванням (язик на піднебінні), у той час, як у італійській вона вимовляється аналогічно слов'янській вимові (язик на верхніх зубах). Цінним було також те, що Дун Ц. вдалося знайти відеокліп, на якому опрацьовуються особливості правильної італійської вимови тексту саме цього твору. (<https://www.youtube.com/watch?v=dXTa5iXiaXg&t=54s>)

Звернення до питання адекватної вимови іноземних текстів підтримувалося його розглядом на заняттях з методики, інноваційних технологій, завдяки чому це питання опрацьовувалося в різних аспектах – у суто фонаційно-технологічному, художньо-смысловому, та стосувалося звукоутворення, артикуляції і вміння варіювати свої артикуляційні навички у вимові текстів українською, китайською, італійською, німецькою, англійською тощо. Особлива увага приділялася роботі артикуляційного апарату, зокрема положенню, стану та руховій техніці язика й губ. Значний внесок у поглиблення знань зробили самостійні дослідження студентів, які знайомилися з науковими статтями, присвяченими цим питанням, і обговорювали їх під час занять у

форматі «перевернутої лекції». Серед таких праць були дослідження В. Антонюк (2007), Н. Овчаренко (2014), Лоу Яньхуа і Н. Кьон (2018) та інших авторів.

Продовженням цієї роботи стала інтерпретація творів на іноземних мовах, опрацювання яких мало передбачати не тільки володіння артикуляційно-фонаційними навичками, а й здатність осмислювати їх поетичний сенс, досягаючи належної глибини й автентичності у їх інтерпретації: адже переклад не завжди здатний передати всі тонкощі поетичної мови, які безпосередньо впливають на вокально-інтонаційне утілення художнього образу.

Як приклад розглянемо процес інтерпретації твору Ф. Шуберта «Du bist der Ruh». Завдання полягало в тому, щоб прослухати декілька поданих викладачем прикладів виконання твору та висловити свою думку про те, яку головну емоцію вкладає у його виконання той чи інший співак і наскільки він відповідає, на їх думку, художньому замислу автора твору.

До уваги респондентів пропонувалися записи, посилання на які, поряд з перекладом вербального тексту нотним записом твору подано в Додатку І.)

Пен Я. зазначив, що головний настрій – мрійливість і почуття спокою, що повною мірою відповідає назві твору («Ти мій спокій») та його характеру.

Проте Анна К. зауважила, що глибший аналіз поетичного тексту та музичного матеріалу свідчить про більш складний емоційний стан героїні. Це підтверджують вже перші інструментальні вступи: зокрема, легке окреслення фактури на піанісимо в першій октаві, в якій, за її словами, «мерехтить мажор і паралельний мінор».

Ван В. підтримав цю думку та додав, що варто звернути увагу на інструментальний вступ, який вирізняється виразною динамікою і передає нібито трепетне биття серця.

Артем також зауважив, що завдяки акцентуванню цього звуку мелодія спершу сприймається як трепетна, «інтимна», а згодом – як більш різка. І тому впродовж усього твору постійно відчувається ця боротьба різних відтінків емоційного стану. Загалом, текст побудований на контрасті понять, що пояснює використання домінант і подвійних домінант, які надають різкості, відтворюючи

почуття надії, заклику і значного напруження порівняно з початком пісні. Це особливо підкреслює текст «Прийди і будь завжди зі мною, прожени біль», надаючи йому виразності за допомогою мінорного акорду.

Олександра М. звернула увагу, що особливо це помітно у третьому куплеті, де досить несподівано виникає відхилення у низьку позицію ступеня – ля-бемоль мажор – та короткочасне затримання звучання на III низькому ступені, що супроводжує фразу «Як оселя для тебе — це мої очі й серце». Відзначила магістрантка і важливу роль гармонії як одного з головних засобів надання насиченості певного емоційного напруження, зокрема – завдяки застосуванню зменшеного септакорду подвійної домінанти сьомого ступеня, що суттєво посилює напругу і почуття тривожності.

Му С. також помітив, що гармонія відіграє важливу роль у створенні неоднозначного, мінливого стану героїні, що проявляється зокрема у закономірності: такі слова, як «біль» гармонізуються нестійкою, домінантовою гармонією, тоді як слово «насолада» завжди підтримується усталеним тонічним тризвуком.

Цікавим було і спостереження Маргарити Н. щодо особливої ролі пауз перед завершальною фразою у вокальній партії, а також про важливість звернення твору в партії фортепіано, що виконує роль «післяслов» і дозволяє слухачу ще деякий час перебувати у цьому відлунні почуттів на тональності цього чудового твору.

Отже, детальний аналіз вербального і музичного тексту в їх зіставленні дав змогу підтвердити, що глибоке вивчення поетичного першоджерела є необхідним для правильного розуміння художнього задуму композитора і відповідного трактування музичного твору.

Особливу увагу було приділено здатності співаків прислухуватися до акомпанементу і створювати художній образ у знаходженні спільного розуміння його особливостей, зокрема – ролі гармонії й фактури. Так, задля ознайомлення магістрантів з твором Франца Шуберта "Серенада" (Ständchen), учасникам експерименту було пропоновано спочатку прослухати його у виконанні різних

співаків і визначити, в чому полягає відмінність інтерпретації. Серед них були, зокрема, виконання твору студентом Дай Х., який мав певний досвід виконавської практики і зазначив, що німецька романтична музика його дуже приваблює як співака і тому він охоче співав цей та інші подібні твори, а також запис його виконання Фішером Діскау. На жаль, респонденти, надаючи перевагу другому виконанню, характеризували виключно різний тембр співаків, їх володіння вокальним диханням і звуковеденням. Натомість більшість з них майже не звертала увагу на якість вимови, деталізацію інтонування мотивів, володіння навичками фразування й на те, що співак дуже переконливо надавав тонких відтінків у настрої мелодії, який досягався, зокрема, і за рахунок відчуття ним варіювання гармонії й ладового нахилу у творі в східних фразах. Так, у першій фразі наведеного нижче фрагменту мелодії звучав h-moll (17-22 такти), а в її фактичному повторенні – у H-dur (25 такт). (Див. нотний приклад №2 на Рис. 3.4).

Отже, задля усвідомлення респондентами ролі гармонічного супроводу у створенні відтінків настрою, їм було пропоновано детально порівняти зазначені вище такти з точки зору гармонічного аналізу. Цієї допоміжної підказки, як нам здавалося, достатньо для того, щоб помітити, що у другому варіанті відбувається зміна настрою, але тільки два студенти відзначили, що ця зміна відбувається саме завдяки варіюванню гармонічної мови.

Цікаво, що Таїсія П. звернула увагу на те, що аналогічне зіставлення зустрічається у інструментальному творі цього композитора, а саме – у вальсі h-moll, середній розділ якого побудований на мажорному варіанті того ж самого тексту. Таким чином здобувачі мали більш повно явити те, що саме гра мажору й мінору, як світла й тіні є дуже характерною для романтиків, які за допомогою таких засобів надавали своїм творім фарбового колориту й витонченості.

Ці порівняння допомогли респондентам відчутти й усвідомити, що поява мінорного відтінку й зіставлення одотерцових тризвуків та однойменних тональностей надає цьому фрагменту «Серенади» мрійливості й тонкого емоційного варіювання настрою, що має відобразити й співак-виконавець.

Flüs-ternd schlan - ke Wip - fel rau - schen
При лу - не шу - мят у - ны - ло

in des Mon - des Licht, in des Mon - des Licht;
ли - стья в по - здний час, ли - стья в по - здний час,

des Ver - rä - ters feind - lich Lau - schen fürch - te, Hol - de, nicht,
и ни-кто, о друг мой ми - лый, не у - слы - шит нас,

Рис. 3.4. Фрагменти твору Франца Шуберта "Серенада"

Цей приклад продемонстрував здобувачам важливість надання належної уваги гармонічній мові й фактурі акомпанементу, а також сприяв концентрації уваги й активізації в них гармонічно-слухових уявлень. Утім вирішення цього завдання потребувало й удосконалення в них музично-теоретичної грамотності та уміння здійснювати фактурний, гармонічний і структурних аналіз вокальних творів. Увага здобувачів також зверталася на те, що оволодіння цими навичками сприяє якості і швидкості засвоєння музичного тексту, його запам'ятовування, а також свідомого ставлення до їх виконавсько-інтерпретаційних особливостей. Це вимагало від студентів поєднання мистецької освіченості, професійної

компетентності в єдності з художньою інтуїцією, розвивало їхні аналітичні здібності та рефлексивне мислення і тим самим сприяло розкриттю їхнього творчого потенціалу.

Узагальнюючи праці науковців у галузі музичного аналізу, респонденти відзначили наявність основних типів мелодики, які характеризується певними особливостями будови, функцій, ритмічної організації та зв'язку з вербальним текстом, за характером руху мелодичної лінії, серед яких було визначено:

- мелодії розспівного (кантиленного) характеру, для яких типовими є плавні, довгі фрази, типові як для ліричних пісень, арій, в яких виражаються особистісні емоції, почуття, настрої, а також і для творів епічно-оповідального, об'єктивного характеру;
- мелодії декламаційного, тобто наближеного до мовленнєвої інтонації, типу, які часто використовується у речитативах, аріозо, у фрагментах, насичених драматичними емоціями, в сценах наскрізного розвитку;
- колоратурно-мелізматичні мелодії, які використовуються, переважно, в аріях, насичених віртуозними пасажами, орнаментикою (форшлагами, морденто, трелями, групетто) у максимально високому регістрі, які мають широкий діапазон за характером – від жартівливого до насиченого драматизмом, як, наприклад, арія Цариці ночі з опери «Чарівна флейта» В.А. Моцарта.

Усвідомлення особливостей художньо-естетичних принципів композиторів певних художніх і національних стилів допомагало здобувачам більш повно розуміти їхній творчий задум, інтерпретувати художню ідею авторів вокальних творів і втілювати її у власній виконавській практиці.

Так, звернення до творчості німецьких романтиків, для яких характерною особливістю був тонкий психологізм, потребувало володіння як ліричним, так і декламаційно-речитативним стилем інтонування, прийомами агогіки, рубато, а також ораторської майстерності у специфічній вимові німецьких текстів.

Включення до репертуару творів італійських композиторів вимагало володіння яскравим, повним звуком на м'якій опорі, широким диханням,

красивим вібрато, вільним контролем високого діапазону — що дозволяло досягати емоційної виразності та яскравості звучання.

Колоратурно-мелізматична мелодика особливо притаманна бароковій музиці (Гендель, Бах), оперним аріям (Россіні, Доніцетті, Белліні) та вокальним творам доби романтизму.

Сучасним творам властива контрастна артикуляція, більш різноманітна, складна і «напружена» гармонія, досить складані й виразні стрибки у мелодії, або, навпаки, «загострені» послідовності тритонових і зменшених інтервалів.

З метою глибшого розуміння особливостей вокальної творчості сучасних композиторів, респондентів знайомили з творами українських авторів, зокрема Лесі Дичко. Її музика, як зазначалося, уособлює характерні риси української нації — ліризм, щирість, м'якість, ніжність, емоційну наснаженість, поривання до дії. Для нас також було важливо довести, що Леся Дичко — митець із широким колом інтересів, що охоплюють не лише музику, а й живопис, архітектуру, скульптуру та літературу. І саме те, що всі різноманіття культурного досвіду знаходить своє яскраве втілення у її музиці, її творчість набула рис художнього й культурного універсалізму. Адже, як підкреслює сама композиторка, її музика часто є способом осмислення вражень від архітектури та історичних пам'яток різних народів і країн. Унаслідок цього з'явилися такі твори, як «Іспанські фрески», «Французькі фрески» та «Швейцарські фрески».

Серед вокальних творів, що пропонувалися для ознайомлення, був також цикл Богдани Фільц на поезії Ліни Костенко «Калина міряє коралі» — приклад делікатного ліризму в поєднанні з інтонаційною виразністю українського вокального мистецтва.

Окрему увагу було приділено вокальному циклу Валентина Сильвестрова «Тихі пісні», для баритона та фортепіано на вірші поетів-класиків. Цей цикл вважається яскравим виявом постмодерного стилю в українській музиці. Водночас цикл демонструє унікальну динамічну шкалу, а також продуману драматургію, що виявляється у масштабному тематичному розгортанні, структурованому поділі на мікроцикли, а також надзвичайна сугестивність, яка

суміщається із стриманим вираженням емоцій і приглушеною динамікою звучання.

Таким чином, поєднання здатності до аналізу музичного і поетичного тексту, розширення стильової ерудиції, практичного засвоєння міждисциплінарних знань та активне використання інноваційних методів навчання дозволило сформувати в студентів комплексний підхід до розроблення інтерпретаційних концепцій вокальних творів.

Врахування цих даних сприяло уточненню змісту завдань з інтерпретації та вдосконаленню інноваційних методів підготовки до майбутньої фахової діяльності.

Важливого значення ми надавали і вихованню в магістрантів навичок артистичного утілення художньо-образного змісту творів та розуміння, яким чином відповідні властивості й вміння мають удосконалюватися у співаків. Задля цього ми звернулися до І. Барановської «Вокальна підготовка майбутніх учителів музики засобами театрального мистецтва» (2017), дослідження Ло Чао () в якому процес підготовки майбутніх викладачів вокалу досліджується на засадах впровадження ідей персоніфікації та персоналізації, на художньо-педагогічний потенціал театральної педагогіки, зокрема – ідей театру імпровізації (Морено, Локарева, 2014; Чень Ван, 2015 та ін.), а також до праць, в яких досліджуються питання сценічного артистизму вокаліста як ключового у досягненні художньо-творчого рівня в його інтерпретаційно-виконавській діяльності (Косінська, 2017; Т. Жигінас, 2019) та ін.

Ознайомлення магістрантів з цими матеріалами дозволило їм встановити наступне: технологія персоніфікації, запропонована Ло Чао методика передбачає використання таких тренувальних технік:

- пантомімічне виконання вокального твору (відповідно до амплуа: баритон, тенор, сопрано);
- виразне читання уривків у характері персонажа твору;
- інсценізація музичних номерів;

— вправа «зміна ролей» — перевтілення в різних героїв задля розширення виконавського діапазону.

Цікаво, що на додаток до роботи над артизмом і виразністю мови, Анастасія Р. звернула увагу на надання особливого значення міміці співаків, яка також впливає на артикуляційну досконалість і виразність зовнішнього образу. Магістрантка зазначила, що саме про це йдеться в мемуарах, присвячених першій в історії, знаменитій консерваторії Санта Марія ді Лорето в Неаполі, у складі якої учні відвідували, крім значної кількості занять, заняття зі співу перед дзеркалом.

Корисність таких вправ посилювалася завдяки їх поєднанню із суто вокальними вправами — вокалізації окремих голосних, складів на різній висоті, в різній динаміці тощо. Це одночасно дозволяло удосконалювати вирівнювання голосних, тобто формувати їх в однаковій, найкращій позиції; активізувати роботу нижньої щелепи, губ, язика та всього м'язового апарату; здійснювати контроль за чистотою звучання та зручністю інтонування.

Таким чином, ці методики допомагали співакам не тільки позбавитися від надлишкового напруження, а й знайти потрібні відчуття та рухи, виходячи з особливостей будови їх вокального апарату й завдання на створення певного образу.

Звернули ми увагу і не те, що останнім часом все більшої популярності набувають ідеї тілесної втіленості, психофізичного стану, почуття руху, а також його корисності для загального розвитку м'язової системи, емоційної сфери особистості, їх відчуття себе у просторі, а з цим і набуття впевненості у своїх можливостях. Крім того, здобувачі ознайомилися і з працями сучасних науковців, у яких розкривалася сутність впливу різних видів мистецтва на опанування співаками виконавської майстерності.

З метою практичного оволодіння руховими техніками, здобувачі взяли участь у тренінгах, які проводили магістранти хореографічного відділення. Завдяки цим заняттям, за їх звітами, в них відбулося опанування техніками розслаблення, а також удосконалення координації рухів, контроль над тілом і

посилення емоційної виразності рухово-м'язової системи, а також покращення ритмічних навичок.

Для нас це було важливо з тієї точки зору, що завдяки цим тренінгам удосконалювалась, по-перше, здатність до ритмічно-якісного й водночас виразного виконання; по друге, вміння використовувати рухові вправи для вивільнення вокального апарату, по-третє – це відкривало нові шляхи до усвідомлення національної своєрідності певних національних стилів.

Особливо цікавим з цього погляду стало звернення до оперної творчості Ж. Б. Люллі, для якого, за висловом Ромена Роллана, мелодії й ритми танцювальних фрагментів слугували чудовим засобом для «психологічного окреслення певного характеру або драматичної ситуації» (Romain Rolland, 1910, с. 163).

Поглибленню знань у цій галузі сприяло розроблення декількох презентацій на цю тему, на яких було відзначено, що саме хореографічний досвід вокаліста-композитора, який активно виконував танцювально-пантомімічні ролі в театрі, став запорукою особливої виразності його ритмічного компонента як засобу художньої виразності, підкреслення статичності або, навпаки, надання театральним спектаклям динамічності, ритмічної варіативності й цілісності.

Зазначимо також важливість цих тренінгів як основи для оволодіння навичками ритмічної та вокальної імпровізації. Адже саме відсутність упевненості у виконанні послідовних дій часто перешкоджає формуванню навичок імпровізації. Отже, поступове набуття досвіду спочатку у римованих рухах, потім – в ритмічній імпровізації сприяє засвоєнню навичок вокально-імпровізаційного музикування. Цінність опанування таких навичок ми підкреслюємо не лише з огляду на їх загальнорозвивальний характер, а й тому, що завдяки цьому сучасні співаки й викладачі отримують можливість якісного виконання творів, у яких передбачено імпровізаційні вставки або створення власної каденції виконавцем.

Отже, з цією метою респондентам пропонувався блок послідовно ускладнених вправ, розроблених на засадах узагальнення досвіду фахівців, які

розробляли технологію навчання імпровізації для здобувачів як академічної, так і естрадно-джазової освіти (Денисюк, 2016; Зарицька & Сметана, 2018; Кьон, 2024).

Зокрема, застосовувалися такі вправи:

- комбінування опрацьованих ритмових блоків;
- ритмові діалоги;
- імпровізація ритмового супроводу;
- створення ритмових партитур до вокального або ансамблевого твору;
- імпровізація ритмового акомпанементу до вокального твору;
- мелодична регламентована імпровізація на звуках певного елементу (інтервалу, арпеджіо, звукоряду, мелодійного звороту тощо) у інструментальній, а також у вокальній формі музикування;
- «вільна» мелодична інструментальна та вокальна імпровізація на певний образ або настрій;
- імпровізація мелодії на гармонічну послідовність;
- створення другого голосу в імпровізаційній манері;
- комплементарна (колективна) ритмічна імпровізація тощо.

Отже, комплекс наведених завдань спрямовувався на формування навичок всебічного аналізу європейського вокального репертуару, його обґрунтованої інтерпретації й удосконалення здатності до артистичного утілення художньо-образного сенсу творів та оволодіння елементарними навиками імпровізації, яких потребують деякі музичні стилі.

На третьому, пошуково-апробаційному етапі експерименту, провідні завдання полягали у залученні респондентів до науково-методичної діяльності, яка включала аналітико-критичний, пізнавально-інтерактивний і продуктивно-творчий різновиди діяльності.

Аналітико-критичний напрям у методичній підготовці здобувачів ми пов'язували насамперед із розвитком вокального слуху, заданістю помічати тонкі деталі у виконавському процесі співака, оцінювати всі аспекти його

виконавської майстерності, а також критично сприймати методичний матеріал, викладений у соціальних мережах.

Отже, перше завдання передбачало стимулювання в респондентів потреби до вдосконалення слухового спостереження та оволодіння навичками аналізу й критеріально обґрунтованого оцінювання виконавської інтерпретації творів. У процесі виконання цих завдань виявилось, що відповідні навички в переважній частині респондентів відсутні, і вони у своїх оцінках зазвичай керуються лише двома ознаками: якістю звучання голосу та загальною емоційністю виконання. Аналіз виконаних завдань дозволив спрямувати їхню увагу на суттєві недоліки в підготовці до діяльності викладача вокалу й сприяв налаштуванню на активне підвищення власної обізнаності та здатності до всебічної характеристики якості інтерпретації виконуваного вокального твору. Крім того, ситуація взаємного оцінювання дозволяла здійснювати певну корекцію стилю спілкування респондентів, зокрема – акцентувати їхню увагу на важливості дотримання доброзичливого й оптимістично-спонукального тону у формулюванні своїх зауважень і побажань.

Ефективним способом цілеспрямованого формування здатності надавати оцінно-критеріальну характеристику якості виконавського результату стала рольова гра «Я – член журі» та завдання – прослухати виконання одного й того самого твору з ранньої творчості Г.Ф. Генделя «Lascia ch'io pianga» (а пізніше й інші твори) кількома співаками й обґрунтовано визначити їхні місця у цьому «конкурсі».

Перша спроба магістрантів виконати це завдання показала, що більшість респондентів обмежувалася загальними оцінками і характеризувала виключно звучання голосу, володіння співака технікою й вміння передавати загальний настрій твору. Враховуючи те, що учасники експериментальної роботи готувалися як до вокально-виконавської, так і до педагогічної діяльності, ці питання активно і зацікавлено обговорювалися респондентами на засіданнях студентського «Круглого столу». В результаті було вироблено загальні рекомендації щодо критеріїв оцінювання, саме:

1. Виразність у втіленні контрастних станів ліричного героя твору
2. Володіння технікою ведіння звуку, засобами артикуляції, динаміки, відповідно стилю твору
3. Здатність впливати на сприйняття твору слухачами і співпереживати герою твору.

Як бачимо, питання стильової адекватності було визнано першочерговою ознакою міри довершеності виконання твору.

Друге завдання, що стосувалося критичного сприйняття та професійного оцінювання відео, викладених у соціальних мережах, полягало у збиранні прикладів (у вигляді посилань) як позитивних, так і негативних, та їх класифікації, відповідно виявленим недолікам з метою використання їх під час роботи із співаками або у процесі викладання методики навчання співу. Тим самим виконання цього завдання поєднувалося з формуванням у здобувачів здатності до класифікації й узагальнення корисного матеріалу. Зазначимо, що при цьому використовувалися вміння респондентів, сформовані під час опанування дисципліни «Інформаційно-комунікаційні технології», зокрема – навички роботи в програмі Excel.

Як відомо, переваги цієї програми полягають у тому, що, по-перше, вона дає змогу одночасно опрацьовувати значний обсяг інформації й надавати їй характеристики за великою кількістю ознак. Адже «лист», тобто технічне поле документа, практично не має обмежень за розміром. По-друге, функція фільтрування дозволяє впорядковувати інформацію за різними критеріями: роком видання або запису, прізвищем автора чи виконавця, назвами творів, їх стилем, датою створення, джерелом інформації тощо.

Отже, завдання полягали у створенні банку даних, що стосувалися репертуару та його характеристики за такими ознаками, як історико-художній період, імена композитора і автора вербального тексту, час написання, головні відмінності твору, а саме – належність до певного стилю, жанру, діапазон мелодії, рівень технічної складності; за бажанням респондентів зазначалися також наявність чи відсутність нотного матеріалу, опанування даним твором

тощо, адже особливістю даної програми, на відміну від Word, є те, що на сторінці документа можна розмістити практично нескінченний об'єм інформації.

Аналогічні завдання були пов'язані також із накопиченням і систематизацією науково-літературних джерел для здійснення творчо-методичної діяльності, що стосувалося наступного, – посилення на педагогічні блоги й сайти, нотні електронні бібліотеки.

Пізнавально-інтерактивний напрям стосувався вибору і збереження методично цінних відеозаписів із майстеркласами відомих майстрів вокального мистецтва і виконанням творів знаними співаками. До них відносилися завдання на створення банку даних, що стосувалися репертуару, відомого співака та його характеристики.

Головними напрямками у цьому виді діяльності було накопичення, вивчення, а також систематизація посилань на відеозаписи виконання вокальних творів різними співаками, а також – на майстеркласи та відкриті заняття; посилення на педагогічні блоги й сайти, нотні електронні бібліотеки тощо; список літератури, також класифікований за різновидами: методична, музикознавча, мемуарна література, потрібні для здійснення творчо-методичної діяльності; збереження власних методичних розробок.

Кожен із цих блоків також підлягав класифікації за певними ознаками, наприклад: за даними учасників запису, використаних творів, датою створення запису, характеристиками власних вражень тощо.

Варто додати, що вміння використовувати функції сортування й фільтрування дозволяло респондентам перебудовувати послідовність накопиченого матеріалу відповідно до конкретного завдання.

Третій напрям стосувався майстеркласів, які представлені плеядою видатних майстрів світової вокальної педагогіки. Їх методична цінність є надзвичайно цінною. Натомість, корисність цього матеріалу суттєво підвищиться, якщо посилення на нього будуть певним чином класифіковані.

Чудовим прикладом для магістрантів став перегляд відеозапису заходу, який відбувся у Києві за участю Ольги Пасічник під назвою «Бароковий майстерклас». (<https://www.youtube.com/watch?v=XknDXf1-nQQ>
<https://www.youtube.com/watch?v=vqJbja0oI-s&t=2545s>).

У процесі занять із студентами Ольга Пасечник надзвичайно переконливо продемонструвала методику формування тих вмінь, яких потребує виконання творів цього стилю. Її поради стосувалися всього комплексу навичок і вмінь, яких потребує виконання творів цього стилю: фонаційно-інтонаційних навичок, інтерпретації художньо-образного сенсу творів, виконавської манери, загально-мистецької обізнаності. Отже, це була чудова школа опанування стилю, який здається багатьом співакам дуже простим в силу частого звернення до цього музичного матеріалу.

Продуктивно-творчий напрям методичної й практичної підготовки здобувачів стосувався удосконалення методичної креативності й творчості здобувачів.

Особливу увагу було приділено розвитку навичок самостійної роботи студентів у розробленні наочних посібників, систематизації музичного й інструктивного матеріалу, створенню бази даних, оволодіння навичками використання можливостей сучасних інформаційно-комунікативних засобів і програм, за допомогою яких уможлиблюється заощадження часу на технічну роботу і надається більше можливостей для творчої самореалізації.

З цією метою здобувачі навчалися самостійно створювати вправи, застосовуючись на аналізі складних фрагментів та розумінні того, яким саме чином можна підготувати співака для того, щоб підчас розучування даного твору він вже володів основними навичками, яких потребує його якісне і виразне інтонування.

Крім того, магістранти використовували можливості нотографічних програм, що дозволяло їм прослухувати й покращувати свої перші спроби, що стосувалися створення інструктивного музичного матеріалу.

Отже, у виконанні завдань як даних, так і інших музично-творчих та пізнавальних завдань суттєву роль відігравало звернення до сучасних ІКТ. Переважна більшість навичок їх використання формувалася у здобувачів на дисципліні з ІКТ, на яких основу змісту навчання на них становили фахово доцільні й актуальні для діяльності викладачів вокалу й співаків, завдання. Найбільш важливими для підготовки майбутніх викладачів вокалу були використання медіа-засобів, фотografічних і відео-редакторів, розроблення портфоліо та оволодіння можливостями програми Excel.

Опановували здобувачі і найпростішими операціями математичних розрахунків, які стали у пригоді магістрантам під час проведення експериментальних досліджень, і створення методичних матеріалів і представленням графіків, діаграм тощо.

Звернемо увагу також на перші спроби застосовувати штучний інтелект з метою створення бази даних хронологічних таблиць, приклад яких подано в Додатку 3.

Важливим організаційно-інформаційним засобом стало також розроблення майбутніми викладачами електронного фахового портфоліо, що сприяло огляду та структуруванню ними свої вмінь і навичок, фіксації власних творчих здобутків, ключових завдань тощо. Відзначмо також, що розроблення структури портфоліо носило індивідуалізований характер: кожен респондент розробляв його, відповідно до своїх інтересів і планів на майбутнє.

Зокрема, їх зміст мав включати:

- створення професійного резюме;
- розроблення хронологічних таблиць;
- файли із систематизованими посиланнями на інформацію різного роду, зокрема – музичну, наукову, методичну тощо;
- відомості щодо досягнутих успіхів у вокально-виконавській і педагогічній сферах діяльності тощо.

Використання цих вправ та демонстрація підготовлених презентацій і есе апробувалося здобувачами як у рольових іграх, так і в процесі вокально-педагогічної практики.

Отже, в процесі формувального експерименту в магістрантів формувався широкий комплекс актуальних знань і вмінь, а також досвід їх використання в ситуаціях, наближених до умов майбутньої фахової діяльності.

Матеріалом, на якому респонденти опановували важливі для їхньої діяльності навички й уміння, слугували різностильові твори європейської вокальної спадщини, які вирізнялися високою художньою якістю. Забезпечення творчої атмосфери заняттях та активізація їхньої здатності до художнього мислення й самостійної діяльності сприяли поглибленню ерудованості й здатності розробляти й апробувати як різноманітні інтерпретаційні версії вокальних творів, так і опановувати мистецтво викладання вокалу.

Їх активна аудіально-аналітична, музично-теоретична, герменевтично-вербальна діяльність сприяла вдосконаленню вокального слуху, здатності до вирізнення тонких деталей у втіленні художньо-образного змісту вокальних творів різних стилів, а опанування інноваційними методиками і технологіями формування співацьких вмінь і навичок уможливлювало здатність магістрантів враховувати індивідуальні особливості майбутніх вихованців – співаків-початківців, забезпечувати індивідуальний вектор їхньої вокально-професійної освіти та здатність до автентично-стильового і виразно-переконливого виконання творів європейської вокальної спадщини.

Наприкінці формувального експерименту було здійснено другий, прикінцевий діагностичний зріз. Його узагальнені дані щодо рівнів підготовленості магістрантів до майбутньої вокально-фахової діяльності представлено у Таблиці 3.7. Дані, отримані за кожним структурним компонентом досліджуваного феномену подано в додатку ІІ.

Як бачимо, здобувачі з ЕГ продемонстрували суттєво більш високі результати, чим з КГ, за всіма критеріями. Так, у порівнянні із першим зрізом кількість респондентів, які досягли найвищого, творчого рівня, збільшилася на

17,7%, у той час, як у респондентів з КГ це зростання становило тільки 6,0%. Ще більш відчутна різниця стосувалася досягнення здобувачами самостійного рівня підготовленості до фахової діяльності: у ЕГ їх кількість зросла на 24,5%, а в КГ – тільки на 6,0%. Відповідно цьому, на низькому, фрагментарному рівні в ЕГ залишилося всього 3,6% здобувачів, що на 38,% менше, чим на початку експериментальної роботи. У КГ їх кількість також суттєво зменшилася, але позитивні зрушення були визначені тільки у 17,7% здобувачів.

Таблиця 3.7.

Рівні підготовленості майбутніх викладачів вокалу до фахової діяльності в ЕГ і КГ (прикінцевий зріз діагностики)

Рівні	Критерії (в %)				X
	1	2	3	4	
Експериментальна група					
Творчий	22,9	25,0	18,8	16,7	20,8
Самостійний	40,6	40,6	40,6	45,8	41,9
Репродуктивний	32,3	31,3	35,4	35,4	33,6
Фрагментарний	4,2	3,1	5,2	2,1	3,6
Контрольна група					
Творчий	9,4	11,5	10,4	8,3	9,9
Самостійний	27,1	25,0	24,0	25,0	25,3
Репродуктивний	40,6	44,8	42,7	42,7	42,7
Фрагментарний	22,9	18,8	22,9	24,0	22,1

Для оцінки статистичної вартісності розбіжності між результатами формувальної роботи з експериментальною та контрольною групами на завершальному етапі експерименту ми застосували багатофункціональний φ^* критерій Фішера (кутове перетворення Фішера). Використання цього критерію було зумовлене кількома факторами:

1) у формувальному експерименті брали участь дві незалежні групи студентів – експериментальна (ЕГ) і контрольна (КГ);

2) чисельність кожної з груп перевищувала п'ять осіб, причому як в експериментальній, так і в контрольній групі було по 32 студенти.

Застосування критерію Фішера в даному дослідженні дозволило здійснити кількісний аналіз отриманих результатів і провести коректне порівняння показників між групами, а також оцінити рівномірності дисперсій двох вибірок. Варто підкреслити, що цей критерій належить до методів аналізу розсіювання даних.

З метою підтвердження статистичної значущості результатів були сформульовані такі гіпотези:

Гіпотеза H_0 (нульова гіпотеза): між експериментальною та контрольною групами немає статистично значущих відмінностей за досліджуваними кількісними показниками, тобто зміни, зафіксовані в експериментальній групі, можуть бути випадковими і не є результатом упровадження методики формування мистецької компетентності.

Гіпотеза H_1 (альтернативна гіпотеза): між експериментальною та контрольною групами існують статистично значущі відмінності за визначеними показниками, що свідчить про ефективність проведеного експериментального впливу щодо формування мистецької компетентності.

Результати діагностики підготовленості майбутніх викладачів вокалу ЕГ і КГ до фахової діяльності за засадах європейської вокальної культури відповідно до розрахунків за критерієм φ *Фішера, запропоновано в таблицях 3.8, 3.9.

Наприкінці констатувального зрізу формувального експерименту за таблицею величин кутів φ для різних відсоткових часток було визначено величини, відповідні відсотковим часткам у контрольній та експериментальній групах з такими результатами:

$$\varphi_1 = \varphi(43,7\%) = 1,444$$

$$\varphi_2 = \varphi(40,6\%) = 1,382$$

Таблиця 3.8.

Результати діагностики в ЕГ і КГ після проведення формувального експерименту (прикінцевий зріз)

Групи	Творчий, самостійний і репродуктивний рівні підготовленості магістрантів до вокально-фахової діяльності		Фрагментарний рівень підготовленості магістрантів до вокально-фахової діяльності		Разом
	Кількість магістрантів	Частка	Кількість магістрантів	Частка	
ЕГ	18	56,3	14	43,7	32
КГ	19	59,4	13	40,6	32

Таблиця 3.9.

Результати діагностики в ЕГ і КГ після проведення формувального експерименту (прикінцевий зріз)

Групи	Творчий, самостійний і репродуктивний рівні підготовленості магістрантів до вокально-фахової діяльності		Фрагментарний рівень підготовленості магістрантів до вокально-фахової діяльності		Разом
	Кількість магістрантів	Частка	Кількість магістрантів	Частка	
ЕГ	31	96,8	1	3,2	32
КГ	25	78,1	7	21,9	32

Надалі було підраховано емпіричне значення φ^* за формулою

$$\varphi_{емп}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ де } n_1 = 32, n_2 = 32,$$

$$\varphi_{емп}^* = (1,444 - 1,382) \cdot \sqrt{\frac{32 \cdot 32}{32 + 32}} = 0,062 \cdot 4 = 0,248.$$

У нашому випадку $\varphi_{емп}^* = 0,248$. Отже, $\varphi_{крит}^* > \varphi_{емп}^*$.

Отже, отриманий результат на початку формувальної роботи не належить до зони значущості.

Наприкінці формувального експерименту, після прикінцевого зрізу, за таблицею величин кутів φ для різних відсоткових часток була проведена робота з визначення величин, що відповідали відсотковим часткам у кожній групі.

$$\varphi_1 = \varphi(21,9\%) = 0,974$$

$$\varphi_2 = \varphi(3,2\%) = 0,360$$

Після підрахування емпіричного значення φ^* за формулою

$$\varphi_{\text{емп}}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ де } n_1 = 32, n_2 = 32$$

$$\varphi_{\text{емп}}^* = (0,974 - 0,360) \cdot \sqrt{\frac{32 \cdot 32}{32 + 32}} = 0,614 \cdot 4 = 2,46.$$

У нашому випадку $\varphi_{\text{емп}}^* = 2,46$. Отже, $\varphi_{\text{емп}}^* > \varphi_{\text{крит}}^*$.

Отримані результати дали змогу побудувати «вісь вартісності» (рис. 3.5).

Слід зазначити, що отримане $\varphi_{\text{емп}}^*$ належить до зони значущості. Це свідчить про наявність достовірних відмінностей між показниками експериментальної та контрольної груп наприкінці формувального експерименту, що дозволяє прийняти гіпотезу H_1 : між експериментальною та контрольною групами існують статистично значущі відмінності за визначеними показниками, що свідчить про ефективність проведеного експериментального впливу щодо формування мистецької компетентності.

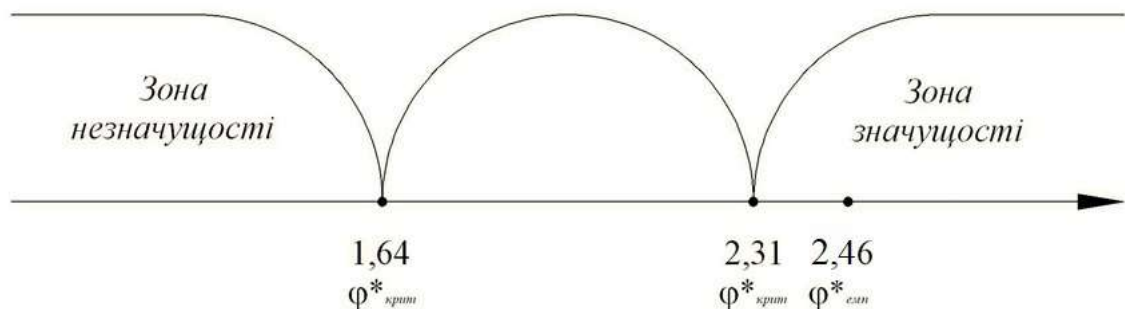


Рис. 3.5. Вісь значень для величин кутів φ .

Таким чином, результати, отримані на всіх етапах формувального експерименту, підтверджують ефективність розробленої методики формування мистецької компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Висновки до третього розділу

Задля вияву стану підготовленості здобувачів до викладання вокалу було розроблено діагностичну методику, відповідно якої оцінювання структурних компонентів досліджуваного феномену відбувалося за персоналізовано-мобілізаційним, художньо-когнітивним, інтерпретаційно-виконавським та досвідно-результативним критеріями та відповідними показниками і ознаками прояву.

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту дозволив виокремити чотири рівні готовності здобувачів до вокально-педагогічної діяльності: найвищий – творчий, достатній – самостійний, задовільний – репродуктивний та незадовільний – фрагментарний. Також було виявлено типові проблеми, характерні для окремих груп учасників. Зокрема, українські магістранти здебільшого мали труднощі з інтерпретацією й автентичним виконанням творів європейських композиторів епохи Відродження, бароко, німецького романтизму та сучасності. У свою чергу, китайські студенти демонстрували нестачу навичок у комплексному, диференційованому та герменевтичному аналізі, самостійному опрацюванні вокального матеріалу й особистісно-творчій інтерпретації.

Спільною проблемою для всіх респондентів виявилися труднощі з орфоепією, особливо щодо правильної вимови та її варіювання у виконанні творів різними європейськими мовами, а також уміння розкривати художній «над-сенс» поетичного тексту, що є основою для глибокого вокального інтонування та сценічного втілення змісту твору.

У дослідженні було проаналізовано чинники, які впливають на якість вокальної підготовки здобувачів у попередні періоди навчання. Серед них –

особливості національного фольклору, фонетичні й мовленнєві особливості, інтонаційна специфіка мовлення, а також різниця в музично-теоретичній та музикознавчій освіті. Це дало змогу чітко окреслити ключові проблеми, які необхідно враховувати під час підготовки українських і китайських магістрантів у закладах вищої освіти України.

Формувальний експеримент проходив у три етапи: організаційно-інформативний, формувально-інтерпретаційний і пошуково-апробаційний.

На першому етапі основна увага приділялася створенню емоційно насиченого освітнього середовища, стимулюванню дискусій, участі здобувачів у круглих столах, виконанню творчих проєктів у малих групах, міждисциплінарній взаємодії з використанням хмарних технологій та впровадженню фасилітативного стилю керівництва через діалогічне спілкування.

Другий етап передбачав збагачення художнього досвіду учасників через поетико-образний аналіз вокальних творів, удосконалення теоретичних і аналітичних знань, впровадження методик персоніфікації й сугестивної релаксації, театральних-рухових тренінгів на розвиток навичок вокальної імпровізації. Також було забезпечено системність у формуванні виконавських умінь і їх адаптації до різних стилів.

На завершальному етапі учасники були залучені до науково-методичної роботи, яка включала аналітичні, пізнавальні та творчі завдання: порівняльний аналіз вокальних зразків, написання есе, створення наочних матеріалів, підготовку баз даних, а також проведення фрагментів занять у форматі рольової гри та реальної педагогічної практики. Особлива увага приділялася вмінню ефективно використовувати цифрові технології, медіа та засоби дистанційного навчання.

Результати, отримані після завершення експерименту, засвідчили суттєве зростання рівня підготовленості українських і китайських здобувачів із експериментальної групи, які навчалися за авторською методикою, порівняно з контрольною групою, що навчалася за традиційними підходами. Ефективність

запропонованої методики було підтверджено за допомогою багатофакторного критерію Фішера. Це доводить її ефективність у підготовці мабутьних викладачів вокалу до професійної діяльності на основі засвоєння європейської вокальної спадщини з урахуванням її історико-культурної та стильової різноманітності, а також актуальність впровадження цієї методики в мистецьку освіту України й Китаю.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні представлено теоретичне обґрунтування та запропоновано розв'язання проблеми підготовки магістрантів України й Китаю до викладання вокалу на засадах засвоєння багатовікових здобутків європейської вокальної культури. Результати дослідження засвідчили досягнення мети й вирішення завдань дослідження, що дозволило сформулювати такі висновки:

1. Здійснено аналіз та узагальнення широкого спектру наукових праць у галузі філософії, естетики, культурології, музикознавства, мистецької педагогіки, теорії і методики викладання вокалу, що дозволило визначити сутність ключових понять дослідження.

Під підготовкою майбутніх викладачів вокалу розуміється формування в них цілісного комплексу особистісних, фахово значущих властивостей, фахової компетентності й здатності її творчо реалізувати в мінливих умовах сучасної дійсності. Підготовленість майбутніх викладачів вокалу визначена як цілісна, професійно значуща властивість, утворена на засадах глибокої і всебічної художньо-естетичної, мистецької та музично-фахової освіченості, оволодіння виконавською майстерністю й здатністю до педагогічної інтерпретації навчального репертуару, набуття психолого-педагогічної та вокально-методичної компетентності та досвіду вокально-педагогічного впливу на здобувачів.

Європейська вокальна культура розглядається як історично сформована система художньо-естетичних і техніко-виконавських традицій, що виникла й розвивалась у межах європейської цивілізації, відображаючи її духовні, культурні та стилістичні орієнтири в різні епохи – від античності до сучасності, на засадах поєднання традицій і новаторства.

2. Визначено специфіку прояву вокальної культури в широкому, історико-культурному сенсі та в його вузькому, мистецькому й педагогічному трактуванні. Констатовано, що підготовка майбутніх викладачів вокалу передбачає оволодіння виконавським мистецтвом та його науково-методичне

осмислення і тим самим створення підґрунтя для творчої екстраполяції набутого досвіду в процес викладання вокалу. Означене дозволило представити структуру підготовленості до вокально-фахової діяльності майбутніх викладачів вокалу в єдності особистісно-мотиваційного, мистецько-гностичного, формувально-герменевтичного, фахово-творчого компонентів.

3. Доведено доцільність звернення до настанов культурологічного, рефлексивного, мистецько-компетентнісного, особистісно-персоналізованого та комунікативно-синергійного методологічних підходів, а також дотримання принципів їх реалізації, а саме: розширення меж вокально-фахової освіченості й художньо-асоціативних уявлень завдяки збагаченню досвіду пізнання суміжних видів мистецтва; технологічності формування інтелектуально-мистецьких і вокально-практичних (інтерпретаційно-виконавських та педагогічних) навичок в їх взаємозв'язку і взаємодоповненні; індивідуалізовано-гармонічного варіювання навчальних завдань; упередження типових для викладачів-початківців помилок за рахунок набуття узагальнено-інтегративних знань та спрямованості рефлексивно-свідомої самооцінки на самокорекцію й самовдосконалення; багатовекторності фахової самореалізації, побудованої на засадах діалогічно-творчого стилю педагогічного спілкування.

Обґрунтовано педагогічні умови успішної підготовки магістрантів до викладання вокалу, якими визначено: забезпечення художньо-креативного освітнього середовища для стимулювання самостійності й творчої активності здобувачів у процесі опанування європейської вокальної спадщини; спонукання до удосконалення мистецької освіченості, спрямованої на вдосконалення підготовки майбутніх викладачів вокалу України й Китаю до фахової діяльності на засадах європейської вокальної культури; органічне сполучення традиційних та інноваційних методів і технологій підготовки майбутніх викладачів вокалу України й Китаю до фахової діяльності у процесі опанування європейської вокальної спадщини.

4. З метою вияву стану підготовленості здобувачів до викладання вокалу було розроблено діагностичну методику, відповідно якої оцінювання

структурних компонентів досліджуваного феномену відбувалося за персоналізовано-мобілізаційним, художньо-когнітивним, інтерпретаційно-виконавським та досвідно-результативним критеріями з відповідними показниками і ознаками прояву. Здійснено констатувальний експеримент, за результатами якого було схарактеризовано рівневі характеристики підготовленості магістрантів до майбутньої вокально-фахової діяльності.

Узагальнення даних констатувального експерименту дозволило виявити чотири рівні підготовленості здобувачів до вокально-педагогічної діяльності: творчий, самостійний, репродуктивний і фрагментарний, а також виявити типові для здобувачів України й Китаю проблеми, які проявилися в недостатній підготовленості до інтерпретації й автентично-стильового виконання творів західноєвропейських авторів доби Ренесансу й бароко, німецького романтизму та сучасних композиторів. Для китайських магістрантів додаткову складність становило недостатнє володіння навичками диференційованого, цілісного й герменевтичного аналізу, самостійного розучування музичного матеріалу та здатності до його особисто-творчої інтерпретації.

Формувальний експеримент здійснювався за трьома етапами: організаційно-інформативним, формувально-інтерпретаційним, пошуково-апробаційним. Головними завданнями першого етапу було визначено насичення занять художньо-гедоністичними враженнями, залучення здобувачів до диспутів, участі у засіданнях круглого столу з актуальних питань в галузі вокальної педагогіки, виконання творчих проєктів у малих групах, активізацію міждисциплінарно-фахової координації на засадах застосування хмарних технологій, запровадження «непрямого» стилю керівництва, забезпеченого діалогічним стилем спілкування й фасилітативною підтримкою здобувачів.

На другому етапі провідні завдання полягали в удосконаленні музично-фахових знань магістрантів, зокрема – навичок аналізу й інтерпретації вокальних творів різних стилів, їх залученні до тренінгів з використанням елементів імпровізаційно-театральної, рухово-пластичної, релаксично-сугестивної технологій, формування навичок вокальної імпровізації. На третьому етапі

респондентів залучали до науково-методичної та апробаційно-педагогічної діяльності, виконання завдань аналітико-критичного, пізнавально-інтерактивного й продуктивно-творчого характеру. Особлива увага приділялася опануванню здобувачами інновацій в галузі вокальної педагогіки та інформаційно-комунікативних технологій.

Порівняльний аналіз даних, отриманих у констатувальному та прикінцевому діагностичних зрізах, засвідчив, що магістранти України і Китаю з ЕГ продемонстрували істотне підвищення рівня підготовленості до вокально-фахової діяльності на засадах європейської вокальної культури. Позитивна динаміка підготовленості здобувачів з КГ, які навчалися за традиційною методикою, була виражена менш помітно.

Тим самим доведено, що процес підготовки викладачів вокалу України і Китаю до фахової діяльності набуває ефективності за умов творчого опанування ними надбань європейської вокальної спадщини на різних етапах її становлення – від Ренесансу до сучасності, в різноманітті її національно-культурних, жанрово-стильових та інтонаційно-формотворчих проявів і виконавсько-специфічних особливостей утілення художньо-образного змісту музичних артефактів – за умов використання представленої в дисертації методики.

Результати діагностування верифіковано за допомогою багатофункціонального φ^* критерію Фішера, що підтвердило ефективність представленої в дослідженні методики підготовки викладачів вокалу до фахової діяльності на засадах засвоєння артефактів європейського вокального мистецтва у різноманітті їх історико-культурного й художньо-стильового характеру та доцільність її впровадження в практику вищої мистецької освіти в Україні та Китаї.

Подальші дослідження передбачається спрямовувати на удосконалення методики опанування майбутніми співаками і викладачами вокальної творчості сучасних композиторів.

Список використаних джерел

- Антонюк, Валентина. (2007). *Вокальна педагогіка (сольний спів)*: Підручник. Київ: ЗАТ Віпол.
- Андрейко, О. (2012). Естетико-педагогічний комплекс формування виконавської культури скрипаля. *Естетика і етика педагогічної дії*(4), 97-108. Отримано з http://nbuv.gov.ua/UJRN/eeepd_2012_4_11
- Батюк, Н. (2024). Особливості професійної підготовки сучасного вчителя музичного мистецтва. *Вісник науки та освіти Серія «Педагогіка»*, Випуск № 5(23) 2024. Видавнича група «Наукові перспективи», Київ. С. 122 –1235. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-5\(23\)-1221-1235](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-5(23)-1221-1235)
- Барановська, І. Г. (2017). Вокальна підготовка майбутніх учителів музики засобами театрального мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 10. С. 150–159.
- Барановська, О. В. Конструювання змісту профільного навчання на основі міжпредметної інтеграції. *Дидактика: теорія і практика*. Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. С. 32–36.
- Бернацька-Гловаля, Е.І. (2024). Особливості професійної підготовки сучасного вчителя музичного мистецтва. *Вісник науки та освіти*. Серія «Педагогіка», Випуск № 5(23) 2024. Видавнича група «Наукові перспективи», Київ с. 1221 – 1235. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-5\(23\)-1221-1235](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-5(23)-1221-1235)
- Березовська, О. О. (2013). Актуальність формування міжкультурної компетенції майбутніх вчителів у контексті глобалізації освітнього простору. *Теоретико-методологічні основи професійної підготовки педагога*. Дрогобич, С. 95–100. URL: <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/12278/1/Ber-3.pdf> (дата звернення: 07.08.2023)

- Бєдакова, С. (2018). *Історія зарубіжної музики (кінець XVI – XIX століття)*. Навчальний посібник для студентів закладів вищої освіти. Миколаїв.
- Бех, І. Д. (2013). Діалог культур у психолого-педагогічному осмисленні. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання* 1 (2), 79–84
- Білова, Н. К. (2019). Синергетичний підхід як методологічний концепт музично-педагогічних досліджень. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*, 3(128), 134-142.
- Бітько, Н. Г. Кьон, Н. Г. (2019.) До професійної орієнтації магістрантів у різних вокально-виконавських стилях. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Педагогічні науки*. №3, 70-75.
- Богданович, Л. (2020). Формування мистецької компетентності як важливої складової фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Інноватика у вихованні. Випуск 11. Том 1. 2020*. С. 186-193.
- Бодак, Я. (2017). *Історія західноєвропейської музики від найдавніших часів до XVII століття*: Навчальний посібник. Редакційна колегія: Я.Кеньо, З.Лельо, Б.Пиц. Дрогобич: Колос.
- Бояренко, Т. В. (2015) Инструментализм арий bel canto в оперной музыке XVII–XIX столетий в концертном исполнении с фортепиано : дис. ... канд. искусств. Одесса, 168.
- Бриліна, В. Л., Ставінська, Л. М. (2013). Вокальна професійна підготовка вчителя музики: метод. посіб. для викладачів та студентів вищих педагогічних і мистецьких закладів. Вінниця: Нова Книга, 120.
- Бугай, О. (2023). Використання традиційних форм та інноваційних технологій у навчанні вокалістів. *Актуалітети формальної та неформальної освіти: Збірник матеріалів наукового практикуму «Теоретико-методичні основи мистецького розвитку особистості в контексті педагогічної інноватики» (05–12 травня 2023 р.)* (сс. 16-19). Полтава.

- Бурячок, А. А., Гнатюк, Г. М. (ред.), (1979). *Словник української мови*. Київ: Наук. думка, 1970 - 1980. (Т. 10 : Т-Ф). 658.
- Бусел, В. Т. (2005). Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ, Ірпень : Перун. 1728.
- Буцяк, В. І. (2005). Стильова компетентність як складова професійної майстерності музиканта. *Культура : минуле, сучасне, шляхи розвитку* : зб. наук. праць : Наук. зап. РДГУ. Вип. 10. – Рівне : РДГУ. С. 130–139.
- Вальчишин, О. О. (2022). Виховання емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва на основі взаємозв'язку різних видів творчої діяльності. *Педагогічний пошук*. № 2. С. 78–84.
- Ван, Чень (2016). Формування вокально-виконавського артистизму студентів магістратури у музично-педагогічних ВНЗ. *Наука і освіта*, 6. Одеса, 65–70.
- Василевська-Скупа, Л.П. (2018). Художньо-творчий розвиток майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі виконавської інтерпретації вокального твору. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти* : збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 19-20 квітня 2018 р.). Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля». С. 14-17.
- Ващенко, Н. М. (2013). Взаємодія італійської і національної традицій у педагогічних системах Валерія Висоцького та Олександра Мишуги. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. Київ : ТОВ ВД «ЕКМО», Вип. 3. Ч. 2. С. 248–257.
- Вей, Лімін (2016). Врахування китайських та українських традицій у вокальній підготовці викладачів мистецьких дисциплін *Зб. Мат. наукових доповідей всеукраїнської науковопрактичної конференції «Сучасні*

проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін»: наукове видання. Херсон. С. 92 -96.

Великий тлумачний словник сучасної української мови (2002). [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. Київ – Ірпінь : ВТВ Перун. 140.

Вірановський, Г. (1978). Музично-теоретичні системи. Київ: Музична Україна,. 88 с.

Вознюк, О. (2016). Методи вокального навчання в класі сольного співу. *Педагогічна освіта. Розділ 1. Методика навчання мистецьких дисциплін*, вип. 31. С. 31-36.

Гавран, І. (2015). Формування педагогічної емпатії студентів інститутів мистецтв як засіб оптимізації процесу навчання. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти, Випуск 19 (24). 23-28.

Гаврілова, Л.; Псарьова, Л. (2016). Інтерпретація музичного твору: теоретичні аспекти. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. № 3. С. 97–106.

Гао, Юань. (2020). *Методика розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки*. (Дис. доктора філософії), Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.

Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті: колект. Монографія. (2013). О. М. Олексюк, М. М. Ткач, Д. В. Лісун. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. 164.

Герасимчук, Ю.П., Коваленко, В.О., Паньковик, Н.М. (2024). Використання чату GPT в освіті: переваги та недоліки. *Інформаційно-комунікаційні технології в освіті. Інноваційна педагогіка*. 2024. Випуск 69. Том 1. С. 237 – 241.

- Герц, І. І., Ніколаї, Г. Ю. (2024). Тілесність як концепт виразності в музичному та хореографічному мистецтві. *Південноукраїнські мистецькі студії*, № 3. С. 89-95.
- Герчанівська, П.Е. (2015). Культурологія. Термінологічний словник. Київ: Національна Академія керівних кадрів культури і мистецтв.
- 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 молодих учених та студентів (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.
- Гнидь, Б.П. (1997). *Історія вокального мистецтва*. Київ: НМАУ.
- Гончаренко, С. (1997). Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 373.
- Го, Сяофен, Осадча, Т. В. (2022). Поліфункціональний підхід як засада забезпечення вокально-фахової і диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 51, 456-462.
- Горбенко, О. (2012). Проблемно-діалогічне спілкування в процесі інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки* (112), 136-142.
- 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.

- Горецька, Н. В. (2020). Стилiстичнi особливостi виконання старовинної iнструментальної музики *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогiки та теорії i практики освiти* : зб. наук. ст. Вип. 57. Харкiв. нац. ун-т мистецтв iменi I. П. Котляревського ; упоряд. Л. В. Шаповалова. Харкiв : ХНУМ. С. 110 -132.
- Го, Яньжань (2023). Формування педагогiчно-iнтерпретацiйної майстерностi майбутнiх викладачiв вокалу : дис. доктора фiлософiї: 014 Середня освiта (Музичне мистецтво), Одеса, 244.
- Гребенюк, Н. (1999). Вокально-виконавська творчiсть: психолого-педагогiчний та музикознавчий аспекти: [монографiя]. Киiв, НМАУ iм. П. Чайковського, 269.
- Гребенюк, Н. (2000). Особистiсно-орiєнтований пiдхiд у розвитку iндивiдуальностi спiвака. Музичне виконавство. Вип. 14, кн. 6. Киiв: НМАУ, С. 156–165.
- Грищенко, Юлiя. (2015). Мистецтво в розвитку художньо-естетичного свiтоглядy особистостi: ретроспективний аналiз. *Естетика та етика педагогiчної дiї*. Киiв. С. 131-138. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/4512/1/Grischenko.pdf>
- Грищенко, I. (2023). Розвиток вокально-виконавської майстерностi студентiв мистецьких спецiальностей у закладах вищої освiти. *Актуальнi питання гуманiтарних наук*. Вип. 60, том 1. С. 264–269.
- Гулько, Н. (2017). Iнновацiйнi аспекти вокально-методичної пiдготовки майбутнього педагога-музиканта. *Науковi записки Кiровоградського державного педагогiчного унiверситету iменi Володимира Винниченка*. Серiя: Педагогiчнi науки (155), 51-55.
- Гу, Цзiн (2018). Методика формування вокального слуху майбутнього вчителя музики України та Китаю. Нацiональний унiверситет iменi М.П.Драгоманова, Киiв.

- Гулько, Н. (2017). Інноваційні аспекти вокально-методичної підготовки майбутнього педагога-музиканта. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Серія: Педагогічні науки (155), 51-55.
- Гуральник, Н. П., Ямін, Яо. (2018). Особливості самоорганізації музичного навчального простору китайських магістрів у педагогічних університетах України. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія : Педагогічні науки. Вип. 151 (2). С. 156–160.
- Давидович, Л. В. (2015). Формування вокального слуху, як спеціальної здібності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Час мистецької освіти: зб. матеріалів III міжнародної наук.–практ конференції (16-17 квітня 2015 року) ХНПУ ім. Г.С.Сковороди, Харків*. С. 72-77.
- Даньшина, В. Б. (2010). Французький музичний театр від бароко до класицизму (на матеріалі творчості Жана-Батіста Люллі та Жана-Філіппа Рамо) : автореф. дис. ... канд. мист. Одеса.
- Даньшина, Н. В. (2021). Специфіка виконання ренесансної вокальної музики в умовах вітчизняної хорової практики : автореф. дис. ... канд. мистецтвознав. : 17.00.03. Київ, 22.
- Даофен, Сі. (2015). Методика використання інноваційних технологій у підготовці майбутніх учителів музики до співацької діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання». Київський націон. педаг. університет ім. М.П.Драгоманова. Київ, 23.
- Демир, Б. (2015). Досвід впровадження міждисциплінарної координації у практику підготовки майбутніх учителів музики. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання, №№1–2 (5–6)*, 156–168.

- Дерда, І. Особливості професійної підготовки вокалістів в умовах дистанційного навчання. *Естетика і етика педагогічної дії*. Вип. 26, (2022). С. 251–260.
- Драч, І. (2006). Феномен класичного бельканто в італійській опері. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти*. №17. С. 166–175.
- Денисюк, І. С. (2016). Музична імпровізація: від учителя музики до учня. *Мистецтво та освіта*, 2, 18.
- Дем'янюк, М. Б. (2017). Соціокультурні засади освітнього середовища вищого навчального закладу. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. Вип. 20. С. 21-24.
- Дімітрова-Бурлаєнко, С. Д. (2018). Креативне освітнє середовище як чинник формування готовності студентів технічних університетів до виявлення креативної компетентності у професійній діяльності. *Вісник університету ім. Альфреда Нобеля. Сер. : Педагогіка і психологія. Дніпро : Університет ім. А. Нобеля*, № 1 (15). С. 102-107.
- Джулай, А. (2023) «Пуритани» В.Белліні в річищі жанрово-стильового синтезу романтичної музичної драми. *Українська культура : минуле, сучасне, шляхи розвитку* Вип. № 44. С. 138-144.
- Дорошенко, Т., Радіч, А. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокальної діяльності. *Молодий вчений*. № 2.1 (54.1). лютий, 2018 р. С. 124 – 127.
- Епохи історії музики в окремих викладах: у 2 ч. (2003) / Пер. з нім. та ред.-упор. Ю. Є.Семенов. Ч.1. Арс-антика, Арс-нова, Гуманізм. Ренесанс. Одеса: «Будівельник».*
- Епохи історії музики в окремих викладах: у 2 ч. (2004) / Пер. з нім. та ред.-упор. Ю. Є.Семенов. Ч.2. Бароко, Класика, Романтика, Нова музика. Одеса: «Будівельник».*

- Економова, Е. К. (2002). Сумісна діяльність співака і концертмейстера у професійній підготовці студента-вокаліста. Дис... канд. пед. наук, м. Одеса.
- Є, Лінь. (2017). *Методика вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, Київ.
- Єфременко, М. (2020). Вокально-виконавська культура сучасного фахівця музичного мистецтва. *Студентський науковий вісник*. Кропивницький :РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, Вип. 22. С. 13–16.
- Жайворонок, Н. Б. (2004). Види музичної інтерпретації. *Культура і мистецтвоу сучасному світі: Наукові записки КНУКіМ*. Київ, Вип. 5. С. 213–219.
- Жаркіх, Т. В. (2015). Іпостась homo musicum у процесі формування універсальної особистості О. Мессіана. *Культура України*. Випуск 50. С. 91-101.
- 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.
- Жуковська, Т. І. (2015). Виконавська культура у площині сучасних українських мистецтвознавчих досліджень. *Культура і сучасність*. №2. 141–146.
- Закон України «Про освіту» (2017). Київ, № 2145-VIII. Режим доступу: 3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page7
- Зайцева, А. В. (2024). Формування досвіду міжкультурної комунікації студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти* С. 30-35.
- Зав'ялова, О. (2003). *Історія західноєвропейської музики: навчальний посібник*. Суми: Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка.

- Зарицька, А., Сметана, О. (2018). Технологія вокальної імпровізації [Електронне видання]: методичні рекомендації для здобувачів вищої освіти спеціальності 025 Музичне мистецтво. Луцьк: КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради.
- Згурська, Н. М. (2001). Формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 20.
- Зязюн, І. А. (2008). Інтеграційна функція культурної парадигми. *Професійно-художня освіта України* : зб. наук. пр. / редкол. І. А. Зязюн (голова), В. О. Радкевич, Н. М.Чепурна та ін. Київ; Черкаси :Черкаський ЦНТЕІ. Вип. 5. С. 34–38
- Зязюн, І. (2001). Безсвідомість. Підсвідомість. Творчість: З огляду установки Дмитра Узнадзе. *Мистецтво і освіта*, вип. 3. С. 3-9.
- Іванова, І.С. (2024). Вербальний компонент у сучасній вокальній музиці: способи звукової реалізації (на матеріалі багатоголосних творів а саррелла українських авторів). Дис...доктора філософії за спец.025 «Музичне мистецтво» Київ,
- Категорії прекрасного і потворного в античності: ейдос, катарсис, мімезис, калокагатія <https://smekni.com/a/268289/kategorii-prekrasnogo-i-bezobraznogo-v-antichnosti-eydos-katarsis-mimesis-kalokagatiya/>
- Ке, Лун. (2017). Європейські традиції формування вокальної школи Китаю. *Хорове мистецтво України та його подвижники: матеріали VI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 19-20 жовтня, 2017 р.* (с. 153-160). Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ ім. І. Франка.
- 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. DOI 10.31909/26168812.2019-(39)-7

- Кічук, Н. (2020). Здатність до різновекторної і багаторівневої інтеграції як інтегральна компетентність успішного вчителя нової української школи. Вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій. Збірник наукових праць. Ізмаїл: РВВ ІДГУ. 45-49. DOI: [10.31110/2616-650X-vol11i5-001](https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i5-001)
- Кічук, Н. В., Дзюба, А. (2024) Музична освіта у загальноосвітніх школах КНР: ефективні шляхи патріотичного виховання та збагачення духовності особистості. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. №1(108). С. 66-75. DOI: <https://doi.org/10.33216/2220-6310/2024-108-1-66-75>
- Княжева, І. А., Лі, Ліньї (2024). Акмеологічний і рефлексивний підходи як методологічне підґрунтя професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей. *Наука і освіта*. № 1. С. 22–26. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2024-1-4>.
https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2024/1_2024/6.pdf
- Колесник, О. С. (2014). Феномен інтерпретації в художній культурі : монографія. Київ : НАКККиМ, 264.
- Количева, Т. В. (2004). Наукове і художнє пізнання: їх специфіка і взаємодія: дис... канд. філос. Наук. Харківський національний ун-т ім. В.Н.Каразіна. Харків.
- Конфуцій (2022). Бесіди та судження. Київ : Вид. «Арій», 224.
- Косінська, Н. Л. (2017). Сутнісна характеристика сценічно-образної культури майбутніх вчителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*. №10(18). С. 4–8.
- Костюк, Г. С. (1989). Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Радянська школа. 608.
- Костюк, А. Г. (1963). Сприймання музики і художня культура слухача. Київ. 18.

- Кочерга, О. В. (2012). Сенситивність як психофізіологічний стан. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка: зб. наук. пр.*, № 17, 71–74.
- 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 «Теорія та методика музичного навчання». Національний педагогічний університет ім. М. Драгоманова. Київ.
- Котляревська, О. І. (1996). Активний потенціал музичного твору: культурологічний аспект інтерпретування. Дис... канд. мистецтвозн. Київ.
- Котляревський, І. А. (1971). Діатоніка і хроматика як категорії музичного мислення. Київ : Музична Україна, 155.
- Красовська, Л. О. (2011). Музична виразність у вокальних творах. *Вісник Харк.держ. акад. дизайну і мист. Мистецтвознавство*. Харків,. № 1.С. 193–195.
- Кремень, В.Г., Ільїн, В.В. (2012). Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму. Київ: Педагогічна думка.
- Кузнецов, М. А.; Заїка, Є. В.; Ходікіна, Ю. Ю. (2019). Психологія моторної пам'яті: Прикладні аспекти: монографія. Харків: ДІСА Плюс, 446.
- Кузнецова, Т. В. (2005). Психологія культури (Психол. філос. аналіз) : Курс лекцій. Київ : МАУП, 152.
- Курило, В. І., Світличний О. П., Курило Л. І. (2019). Професійна діяльність як чинник формування культури особистості.
- Куц, О. С. (2015). Аналіз методологічних підходів до вивчення психофізіологічних особливостей особистості у творчій діяльності. *Вісник проблем біології і медицини*. Вип. 4, Том 1 (124), 27–29.
- Кьон Н. (2924). Мистецтво вокальної імпровізації як культурно-стильовий феномен. *Південноукраїнські мистецькі студії*, (2), 126-131.

- Кьон, Н. Г. (2018). Пропедевтика типових помилок як метод навчання співу студентів педагогічних університетів. *Scientific Research Priorities : theoretical and practical value: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference 26th-29th of June 2018*, 2, сс. 90-92. Отримано з dspace.pdpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/12725
- Левіт, Д. А. (2019). Засоби театральної педагогіки в професійній підготовці майбутніх вокалістів. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*(213), 38-41. <https://doi.org/10.31174/SEND-HS2019-213VII35>
- Леонтєва І. В. (2023). ChatGPT в освітньому процесі вищої школи: заборонити не можна використовувати. *Освіта та педагогічна наука*. Вип. №1 (182). С. 13–23.
- Литвин, А. В. (2022). *Методологічні засади поняття «педагогічні умови»* : практ. посібник. 3-є вид. доп. Львів : ЛДУБЖД, 90 с.
- Лі, Данься (2013). Теоретичні основи формування виконавської культури майбутнього вчителя музики. *Психолого-педагогічні науки*. Київ, №1. С. 29–31.
- Лімін, Вей (2011). Формування вокальної культури майбутнього вчителя музики на основі традицій Китаю та України : автореф. дис. ... канд. пед.наук : 3.00.02. Київ, 21.
- Лісова, О. Г. (2009). Програмність як жанрова парадигма камерної вокальної музики: до проблеми виконавського розуміння : автореф. дис... канд. мист. :17.00.03. Одеса, 19.
- Локарева, Г. В. (2014). Театральна педагогіка в професійній підготовці: педагогічна дія, драматизація, педагогічна майстерність. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. № 2. С. 231-239.
- Лоу, Яньхуа; Кьон, Н.Г. (2018). Досвід формування вокально-орфоепічної культури іноземних магістрантів у процесі підготовки до фахової

діяльності. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 2 (12). Суми. С. 141–149.

- Лю, Чао (2018), Методика вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва засобами технології персоніфікації. Дис.... канд. пед. наук. Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського», Одеса.
- Лоцман, Р. О. (2013). 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.
- Лю, Веньцзун (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, Тін (2022) Естетичні засади інтерпретації старовинних арій у концертному репертуарі вокаліста: AIR de COuR. *Аспекти історичного музикознавства: зб. наук. ст. Вип. XXVII. Харків. нац. ун-т мистецтв імені І. П. Котляревського*; ред.-упоряд. Л. В. Русакова, Ю. П. Величко. Харків, ХНУМ.С. 73-96.
- Лю, Цзя. (2017). Методика підготовки майбутнього викладача вокалу до інноваційно-фахової діяльності. (Автореф. дис.... канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, Київ.
- Мадишева, Т. П. (2002). Співак і мова (культура співу мовою оригіналу: теорія і практика): навчальний посібник. Харків : Штрих, 160.
- Мадишева, Т. П. (2002). Співак і мова : культура співу мовою оригіналу :теорія і практика : навч. посіб. Харків : Штрих, 160.

- Макар, Л. М. (2013). Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Вип. 30. С. 229–236.
- Макарова, Е. В., Яковенко, В. Г. (2017). Вокальний навчальний репертуар в контексті модернізаційних підходів. *Наукові записки. Серія: педагогічні науки :збірник наукових статей*. Київ : Вид-во НПУімені М. П. Драгоманова, Вип. 133. С. 154–158.
- Маркова, О. М., Смирнова, Л. (1999). До питань теорії виконавської інтерпретації. *Науковий вісник НМАУ імені П. І. Чайковського. Музичне виконавство*. Київ, Вип.1. С. 126–133.
- Марченко, К. (2022). Формування виконавської культури майбутніх артистів-вокалістів на заняттях сольного співу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 83. С. 180-183.
- Масол, Л. М. (2015). Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання : метод. посіб. Харків: «Друкарня Мадрид», 178
- Масол, Л. М. (2020). Інтеграція? Інтеграція. Інтеграція... Інтеграція! (Поліцентрична інтеграція змісту загальної мистецької освіти). *Мистецтво та освіта*. № 1. С. 20-27.
- Медриш, І. (2016). Світова музична література: підручник. Вип.1. Чернівці: Місто.
- Медриш, І. (2020). Світова музична література: підручник. Вип. 2. Чернівці: «Місто».
- Мельничук, О. С. (2012). (гол. ред.), *Етимологічний словник української мови*: (Т. 6: У–Я). НАН України. Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. Київ: Наукова думка. 568.
- Менабені, А. Г. (1976). Самостійна робота студента при навчанні сольному співу. *Питання вокальної педагогіки*. Вип. 5. Київ, Музика, 247-261.

- Мережко, Ю.В., Петрикова, О.П., Леонтієва, С.Л. (2017). Вокально-виконавська підготовка майбутніх артистів-вокалістів у вищій школі на основі міждисциплінарної інтеграції. *Humanities and Sosial Sciences*, V (23), I. С. 71-74.
- Михаськова, М. (2020). Зарубіжний досвід професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (серія: педагогічні науки)*. Вип. № 1 (62). С. 74-79.
- Міщанчук, В. М. (2015). *Методика використання сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики*. (Дис. канд. пед наук), Київ.
- Молчанова, Т.О. (2021). Ефект синергії у спільному виконавському процесі. *Вісник науки. Серія: мистецтвознавство*. Вип. 44. С. 79-85.
- Мольдерф, Т.М. (2023). *Формування академічної вокально-виконавської культури майбутніх викладачів мистецьких шкіл у фахових коледжах*. (Дис. ... д-ра філос. за спеціальністю «011 Освітні, педагогічні науки» (01 Освіта / Педагогіка). Університет Григорія Сковороди в Переяславі, Переяслав.
- Москаленко, В. (2008). Аналіз у ракурсі музичної інтерпретації. *Часопис національної музичної академії України імені П.І. Чайковського*: науковий журнал. 2008. № 1. Київ : НМАУ. С. 106–112.
- Мухіна, Л.(2020). Компаративний аналіз виконавських технік провідних представників вокальних шкіл сходу України (кінець XIX – початок XX століть). *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 34, том 3. С. 52-57.
- Назаренко, М. (2017). Теоретичні основи інтеграції знань у системі вокально-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Електрон. дані. Кіровоград: «Наукові записки», Серія: Педагогічні науки*, Вип. 139. С. 151 – 154.

- Ніколаєнко, В. І. (2022). Виразальні засоби оперно-вокального виконавства. *Актуальні дискурси мистецтва естради: традиції та європейська*, 96-99.
- Ніколаї, Г. (2010). Музично-педагогічна компаративістика: шляхи розвитку. *Порівняльно-педагогічні студії*. № 1–2. С. 32-38.
- Негребецька, О. (1991). Цінісний контекст музичної культури. *Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. Серія: Педагогічні науки. Випуск 107/2. С. 38-45.
- Ніколаєнко, В. І. (2022). Виразальні засоби оперно-вокального виконавства. *Актуальні дискурси мистецтва естради: традиції та європейська*. С. 96-99.
- Овчаренко, Н. А. (2023). Формування художньо-інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами семіотичногерменевтичного аналізу вокального твору. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2(126). С. 185-198. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.02/185-198>
- Овчаренко, Н.А. (2004). Формування вокальної культури в контексті професійної підготовки майбутнього вчителя музики. *Педагогіка вищої та середньої школи*. Випуск 7, Кривий Ріг : КДПУ. С. 70–77.
- Овчаренко, Н. А. (2023). Формування художньо-інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами семіотичногерменевтичного аналізу вокального твору. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2(126), 185-198. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.02/185-198>
- Олексюк, О. М. (2010). *Компетентнісна мистецька освіта: Пошук інноваційної моделі*. Отримано з Інституційний репозиторій Київського столичного університету імені Бориса Грінченка: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/999>

- Олексюк, О. М. (2014). Феномен розуміння як механізм гармонізації особистісних сфер суб'єктів музично-педагогічного процесу у вищій школі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*, 3-6., 3-6. Отримано з <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/7605>
- Оленюк, Д. В. (2009). Західноєвропейська вокальна традиція та її вплив на українську культуру оперного співу (XIX – початок XX століття). *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури : зб. наук. пр. ; М-во культури і туризму України, Держ. акад. кер. кадрів культури і мистец., Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ : Міленіум. С. 271–277.*
- Опенько, В. В. (2015). Розвиток оперної музики в творчості І. С. Баха і Г. Ф. Генделя: духовно-моральний аспект. *Становлення та розвиток професійної європейської музики: духовно-моральний і релігійний 95 аспекти : зб. матеріалів регіон. наук.-практ. конф. Полтава : ОМКНЗ МК., С. 55–63.*
- Осадча, Т.В. (2018). Вокальна культура майбутнього вчителя музики: теоретичний аспект. *Наукові записки. Серія Педагогічні науки*, 170, 102-106.
- Особов, І.П. (2011). Умови, що сприяють формуванню креативності студентів в навчально-освітньому середовищі. *Гуманитарные научные исследования. № 4* <http://human.snauka.ru/2011/12/291>
- Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва: (теорія і методика викладання мист. дисциплін)*. (монографія). М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ: Освіта України. 274 с.
- Пан, На (2010). Европейское вокальное наследие в педагогической проекции. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7 (9), 83-90.

- Пань, Шен, (2021). Педагогічні умови формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 2 (106). С. 431-442.
- Пархоменко, Л. (2002). Обрис творчого шляху Лесі Дичко. *Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського*. Київ. Вип. 19. С. 6–12.
- Пен, Юй (2020). 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. (2021). Методика формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 76, Т. 2.
- Петришин, Л.Й. (2013). Креативне середовище як педагогічна умова формування креативності майбутніх соціальних педагогів. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. №2. С. 61–71.
- Петрушенко, В. Л. (2001). Філософія. Курс лекцій: Навч. посібн. Львів. 108-132.
- Плахотник Є. (2018). Технологія формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. *Кривий Ріг*, 122.
- Пляченко, Т.М. (2019). Методика викладання вокалу: навчально-методичний посібник. Кіровоград, 80.
- Платон. Діалоги. (2008). Пер. з давньогрецької; передм. В. В. Шкода, Г.М. Куц; Ін-т л-ри ім. Т. Г. Шевченка НАН України. Харків : Фоліо, 349.
- Полатайко, О. М. (2010). *Формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтва*. Дис... канд. пед. Наук. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Польська, І. (2024). Австрійське й німецьке музичне мистецтво доби романтизму: національні та хронотопічні особливості. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 72, том 3. С. 62-68.

- Полубояріна, І. (2019) Інтеграційні процеси в професійній підготовці музикантів як основа їхнього духовного розвитку. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*, (3). С. 97–102. Отримано з: <https://doi.org/10.28925/2518-766X.2018.3.97102>
- Приходченко, К. І. (2011). Творче освітньо-виховне середовище: теоретичний і практичний концепти: монографія. Донецьк: Ноулідж, 382.
- Приходченко, К.І., Люріна, Т. І. & Капацина, Н.М. (2014). Творче освітньо-виховне середовище: теоретичні дослідження дефініцій. *Наукові праці ДонНТУ. Серія: «Педагогіка, психологія і соціологія».* № 1 (15), Ч.1
- Прокопчук, В. (2020). Методологічна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва в європейському освітньому просторі. *Інноватика у вихованні*, 11(1), 122–134.
- Приходько, І. (2012). Сучасна музична культура і бароко. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти* : зб. наук. ст. Харк. нац. ун-т мистецтв імені І. П. Котляревського [ред.-упоряд. Шаповалова Л. В]. Харків : Вид-во С. А. М., Вип. 34. С. 142-154.
- Проворова, Є. М., & Цзінцзін, Ч. (2017). Обґрунтування і реалізація моделі методичної підготовки майбутнього вчителя музики в аспекті мистецької рефлексії. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*, 2(88). С. 224-230. Отримано з <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/25270>
- Прокопенко, І. (Ред.). (2018). *Педагогічні технології в підготовці вчителів: Навчальний посібник*. Харків: ХНПУ.
- Реброва, О.Є. (2011). Від грамотності до художньої ментальності: до питання результативності освіти майбутніх учителів мистецьких дисциплін. *Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць. Ун-т менедж. освіти НАПН України*. Київ,. Вип. 3(16). С. 129-135.
- Реброва, О. Є. (2015). Поліхудожнє середовище як ситуативно створена педагогічна умова фахового навчання майбутніх учителів музичного

- мистецтва і хореографії. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 135, С. 19–23.
- Реброва, О. Є., Пань, Шен (2019). Художня освіченість майбутніх учителів музичного мистецтва в компетентнісній парадигмі. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. Суми : ФОП Цьома С. П., 2019. Вип. 1 (12). С. 89–97.
- Рощина, С. М. (2011). Розвивальне освітнє середовище навчального закладу як умова особистісного розвитку учнів. *Педагогічний альманах: зб. наук. пр.*; Херсон: РПО, Вип. 12. Ч. 1. С. 34–38.
- Рудницька, О. П. (1999). Розуміння мистецького твору як педагогічна проблема. *Професійна освіта: Педагогіка і психологія*. Польсько-український щорічник. С. 373–389.
- Рудницька, О. П. (2002). Музика і культура особистості Педагогіка: загальна та мистецька. Київ, ТОВ «Інтерпроф».
- Самойленко, О. І. (2011). Теорія музикознавчої інтерпретації як напрям сучасної герменевтики. *Часопис НМАУ імені П. І. Чайковського*. Київ, №2. С. 3–11
- 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). С. 144–147.
- Силко, Є. (2023). Формування творчого освітнього середовища як умова реалізації творчого потенціалу майбутніх художників. *Вісник Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка. Том 175 № 19*. С. 88–92.
- Сисоєва, С., Канішевська, Р., Рейпольська О. (2024) Виховання дітей та молоді в цифровому просторі: практико-орієнтована концепція НАПН України. Освіта для цифрової трансформації суспільства. монографія. У 2 т. Т. 1 ; за наук. ред. В. Кременя, Н. Ничкало, Л. Лук'янової, Н. Лазаренко. Київ : ТОВ «Юрка Любченка». С. 131–154.
- Стахевич, О. Г. (2013). З історії вокально-виконавських стилів та вокальної

педагогіки : посібник. Вінниця : Нова Книга. 176 с

- Степанова, Л. В. (2018). Методика формування художньо-герменевтичної компетентності магістрів музичного мистецтва та хореографії. Автореф. на здоб. ...канд. пед. наук. Суми : РВВ СумДПУ імені А.С.Макаренка.
- Суббота, О. В. (2005). *Музична моторність як категорія музикознавства* (автореф. дис. ... кандидата мистецтвознавства за спеціальністю 17.00.03 – Музичне мистецтво). Одеська державна музична академія імені А.В.Нежданової, Одеса.
- Сун, Яньин. (2016). *Интеграция европейских традиций пения в вокальную школу Китая*. (Дис. канд. мист-ва). Львівська національна музична академія імені М.В.Лисенка. Львів.
- Ся, Цзін (2019). Методика розвитку співацького голосу студентів педагогічних університетів засобами візуального моделювання. Дис. ... канд. пед. наук. Київ.
- Тао, Жуй, Ніколаї, Г. (2021). Методичні засади формування художньо-педагогічної майстерності викладача вокалу. Інноваційна педагогіка. Вип. 37. С. 126-130.
- Тарасюк, Л. (2021). Особливості формування культури вокального виконавства в системі професійної підготовки студентів-вокалістів. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 38, том 3. С. 161-167.
- Ткаченко, Т. (2016). Формування вокально-сценічної культури студентів мистецьких факультетів педагогічних вузів : монографія. Харків, 307.
- Толстова, Н. М. (2015). Компетентність вчителя музики та готовність студентів до самовдосконалення у класі постановки голосу. *Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, 18 (23). С. 23–127.
- Тоцька, Л. (2014). Педагогічні принципи розвитку виконавської майстерності культури магістрантів-вокалістів. Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики ХХІ: матер. Міжнарод. наук.-практ. конф., 16-17.10. Київ. С. 422–431.

- Тоцька, Л.О. (2012). Вокально-виконавський стиль «Bel canto»: історико-теоретичний аспект. *Педагогічні науки*, 107. С. 208-217.
- Ту, Дуня. (2008). До історії оперного театру Китаю та його європейські аналогії. Науковий вісник Національної музичної академії ім. П. І. Чайковського: Проблеми музичного мистецтва : спадщина та сучасність : зб. статей. Вип. 76. С. 214–220.
- Турянський, П. (2012). Слово – основа виразності у вокальному виконавстві. *Молодь і ринок №1 (84)*. С. 103-105.
- Усова, Г.А. (2024). Удосконалення досвіду підготовки українських і китайських здобувачів до викладання вокалу на засадах компаративного підходу. *Інноваційна педагогіка* № 72. С. 178-183.
- Усова, Г.А. (2024). Удосконалення досвіду підготовки українських і китайських здобувачів до викладання вокалу на засадах компаративного підходу. *Теорія і методика професійної освіти: Інноваційна педагогіка*. Вип. № 72. С. 178-183.
- У, Сюань (2018). Сутність та структура вокальної культури магістрів музичного мистецтва в наукових дослідженнях педагогічного спрямування. *Наукові записки Серія: Педагогічні науки*. Випуск 170. 249-253.
- У, Ціжуй (2022). *Формування художньої емпатії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанного навчання*. Дис... д-ра філ. Київ.
- У, Іфан (2012). Методика підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю до роботи в умовах полікультурного середовища. Автореф. дис. ... канд. пед. Наук. Київ, 21.
- У, Ює (2023). Використання технології «перевернутий клас» для індивідуалізації навчання майбутніх викладачів вокалу в педагогічних університетах КНР. *Наукові інновації та передові технології*, 13(27), 870-881. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-13\(27\)-870-881](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-13(27)-870-881)

- Федоришин, В. І. (2005). Єдність емоційного, технічного та логічного у музично-виконавській діяльності майбутнього вчителя музики. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: зб. наук. пр.. Серія 16 Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики* Вип. 4 (14)/ М-во освіти і науки України. К.: Видавництво НПУ ім. Драгоманова. С. 55 – 59.
- Філоненко, А. Ю. (2020). *Психологія творчості: Психофізіологічні механізми*. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна.
- Фільц, Б. (2014). «Калина міряє коралі» : вокальний цикл на слова Ліни Костенко / Б. Фільц ; ред.-упоряд. О. Німилович. Дрогобич : Посвіт. 121.
- Фіцула, М. М. (2009). *Педагогіка : навчальний посібник*. Видання 3-тє, стереотипне. Київ: Академвидав. 560.
- Хренова, В. В., Лівшун, О. В. (2018). Організація освітнього середовища для художньо-творчої діяльності. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка : Педагогічні науки*. 2018. Вип. 2(1). С. 165-173.
- Художня культура світу: Європейський культурний регіон (2002). Н.Є. Миропольська, Е.В. Белкіна, Л.М. Масол, О.І. Оніщенко. Київ : Вища школа. 162.
- Хуан, Юйсі (2023). Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до культурно-педагогічної трансмісії засобами пісенного фольклору». Дис... д-ра філ. Одеса.
- Черкасов, В.Ф. Вплив концертної діяльності на виконавську практику студентів музично-педагогічних факультетів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія: зб. статей*. Ялта: РВВ РВНЗ КГУ, Вип. 16. Ч. 2. С.159-167.
- Цебрій, І.В. (2021). *Історія та теорія італійської вокальної школи: посібник для студентів закладів вищої освіти*. Старобільськ, видавництво «Формат+».

- Цебрій, І.В.; Лебединська, М.О. (2016). Історія музики традиційного суспільства від неоліту до середини XVIII століття (нарис) : в 2 кн.; *Книга 1. Історія стародавньої та середньовічної музики. Книга 2. Музика епохи Відродження та Просвітництва*. Полтава : ПНПУ ім. В.Г. Короленка, 188.
- Ці, Мінвей. (2017). Класична спадщина європейського мистецтва як фундамент виховання академічного співака в Китаї на сучасному етапі. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики*, 47. С. 264-276.
- Цзюнь, Ма (2011). Формування вокального слуху майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ. 20.
- Цзюньцяо, Чжу (2016). Формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ.
- Цзяньшу, Ван (2013). Формування вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Луганськ. 201.
- Чепелюк, В. А. (2010). Музична підготовка студентів вищих навчальних закладів у процесі спеціального навчання. *Педагогіка*. С. 269-274.
- Чепурна, Г. М. (2016). Психофізіологічні аспекти навчання академічного співу. Київ: НаУКМА
- Черепанова, С. (2012). Художній потенціал філософії освіти: знаково-символічна специфіка мистецтва. *Філософія освіти*. Вип. № 1-2 (11). С. 238-259.
- Чжан, Яньфен. (2012). Методика вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в університетах України і Китаю. Дис. ... канд. пед. наук спец. 13.00.02 – «Теорія і методика музичного навчання. Київ.
- Чжу, Лін. (2023). *Європейська камерно-вокальна музика в сучасній китайській виконавській практиці: кроскультурні взаємодії*. Дис. ... д-ра філос. за

спеціальністю 025 – «Музичне мистецтво». Національна музична академія імені П.І. Чайковського. Київ.

- Чжу,, Пен. (2021). Методика формування мотивації до виконавської самопідготовки у майбутніх учителів музики. Дис.... канд. пед. наук), СумДПУ імені А. С. Макаренка, Суми.
- Чжу, Цзюньцяо (2016). Формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ. 22.
- 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.
- Шевченко, Н. С. (2015). Синтез співацьких манер в вокальній музиці кінця XX – початку XXI століть : дис. ... канд. мистецтв : 13.00.03. Івано-Франківськ.
- Шевченко, Н. С. (2020). Елементи розширених вокальних технік у сучасному виконавстві. *Мистецтвознавчі записки*: зб. наук. праць. Вип. 37. Київ: Ідея принт. С. 124-128.
- Шегда, Л. В. (2009). Особливості композиторського мислення Л. Дичко та її творчий експеримент у музиці для дітей. *Музичне мистецтво*. Збірка наукових статей. Випуск 9. Донецьк – Львів. Юго – Восток. 115 – 123.
- Шинкарук, В. І. (2002) (Гол. ред.). *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис, 2002. Т. VI. 742
- 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*, 2018, № 7 (81)

- Шип, С.В. (2024). Історично інформована інтерпретація музичного твору (*НІР*) у семіотичному аспекті. *Південноукраїнські мистецькі студії*. Випуск 2 (5). С. 157–167
- 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. В. (1998). *Музична форма від звуку до стилю: Навчальний посібник*. Київ : Заповіт. 368.
- Шпиг Ю. В. (2021). «Флорентійська камерата» як платформа формування нової вокальної школи. *Музичне мистецтво і культура. Науковий вісник*. Випуск 33, Книга 2. Одеська національна музична академія імені А. В. Нежданової, Видавничий дім «Гельветика». С. 42 – 54
- Шпіца, Р. Федів, І. (2021). Структура мистецької компетентності майбутнього вчителя початкових класів. *Молодь і ринок*. Вип. №10 (196). С. 135-141.
- Штик, Н. В. (2022). Інтеграція та міжпредметні зв'язки на уроках мистецької освітньої галузі. *Педагогічний пошук*. № 3. С. 58–62.
- 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.
- Шуляр, О. Д. (2014). *Історія вокального мистецтва*. Ч. І. (2-ге вид., перероб. та доп.). Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника.
- Щепакін, В. М. (2017). *Музична культура Сходу і Півдня України другої половини XIX – початку XX століть : європейські виміри: монографія*. Харків : ФОП Панов А. М.

- Щолокова, О. (2011). Компетентнісний підхід у просвітницькій діяльності вчителя музики. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць, 11(16). С. 15–19.
- Шульгіна, В. Д., Рябінко, С. М. (2017). Творча діяльність особистості у системі мистецької освіти України: європейський контекст. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. № 1. С. 80–85.
- Юйань Шаоцян (2022). Формування вокально-фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах здоров'язбережувальних технологій. Дис. ... д-ра філос. за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.
- 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. С. 168-174. DOI: 10.31392/NPU-nc.series14.2019.27.27
- Юник, Д. Г. (2018). Психологічні механізми сприймання авторського нотного тексту музичного твору виконавцями-інтерпретаторами. *Науковий вісник Національної музичної академії України імені П.І.Чайковського*. № 123. С. 17–29.
- Ян, Пенфей, Тан, Сай, & Лю, Дайчен. (2024). Застосування здоров'язбережувальних технологій у галузі вокальної освіти. *CPN The 8 th International scientific and practical conference “Topical aspects of modern scientific research” (April 18-20, 2024)* (с. 318). Tokyo, Japan: CPN Publishing Group.
- 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. С. 121–135.

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. С. 121-135.
https://pedscience.sspu.edu.ua/?page_id=5046

Ян, Пенфей, Кьон, Н., (2024). Сутність поняття «вокальна культура» та педагогічний потенціал європейського вокального мистецтва у фаховій підготовці здобувачів освітнього рівня «бакалавр» *Південноукраїнські мистецькі студії*. Випуск 3 (6). С. 82-88. DOI: <https://doi.org/10.24195/artstudies.2024-3.12>

Ян, Пенфей (2024). Наукові засади і досвід формування мистецької компетентності майбутніх бакалаврів у процесі опанування європейського вокального мистецтва. *Педагогічна Академія: наукові записки (online)*. DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.14042746>

Ян, Сяохан. (2020). Методика формування пропедевтичної компетентності магістрантів музичного мистецтва в процесі підготовки до викладання вокалу. Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Суми

Янь, Інші. (2022). Формування вокально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий часопис НПУ імені Н.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, 28. С. 173-181.

Abbate, C. (2015). *A history of opera*. New York: W.W. Norton & Company. Retrieved from https://archive.org/details/historyofopera0000abba_a5u2

Attia, M., & Edge, J. (2017). Be (com) ing a reflexive researcher: A developmental approach to research methodology. *Open review of educational research*, 4(1), 33-45. <https://doi.org/10.1080/23265507.2017.1300068>

Aristoteles (2022). *Poetik*. Ludwig-Maximilians-Universität, München. 828.

- Bates T. (2019). *Teaching in a Digital Age*. Subtitle: Guidelines for designing teaching and learning.
URL: <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev2>
- Bernac, P. (1978). *The interpretation of French song*. New York: Norton. Retrieved from <https://archive.org/details/interpretationof0000bern>
- Blaking, John: How Musical Is Man?. (1973). Seattle: University of Washington Press.
- Brower, H., & Cooke, J. F. (Eds.). (1996). *Great singers on the art of singing*. Mineola, N.Y.: Dover Publications.
Retrieved from <https://archive.org/details/greatsingersonar0000unse>
- Burns, K. L., & Ernst G. Beier. (1973). Significance of Vocal and Visual Channels in the Decoding of Emotional Meaning. *Journal of Communication*, 23(1), 118–130. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1973.tb00936.x>
- Callas, M. (1998). Callas at Juilliard: the master classes. London: Robson. Retrieved from https://archive.org/details/callasatjuilliar0000call_p9n4
- Castel, N. (1995). A singer's manual of Spanish lyric diction. NY: Excalibur Publishing.
- Coleman, S. (2002). Music as Dialogue(Ó Riada memorial lecture 12). Cork: Irish Traditional Music Society U.C.C. Retrieved from https://mural.maynoothuniversity.ie/10425/1/Music_As_Dialogue.pdf
- Colorni, E. (1970). *Singers' Italian; a manual of diction and phonetics*. New York: G. Schirmer.
Retrieved from <https://archive.org/details/singersitalianma0000colo>
- Cruse, D. A. (2002). Language, meaning and sense: Semantics. In *An encyclopedia of language* (1 ed., pp. 87-104). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203403617>
- Demetriou, A. M. (2018). Vocals in Music Matter: the Relevance of Vocals in the Minds of Listeners. *Proceedings of the 19th ISMIR Conference*, (pp. 514-520). Retrieved from http://ismir2018.ircam.fr/doc/pdfs/98_Paper.pdf

- Dewey, J. (1910). *How We Think*. New York: Heath & Co. Retrieved from <https://bef632.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/09/dewey-how-we-think.pdf#page=1.00>
- Duschak, A. G. (1968). Musical style as a stimulant on vocal technique. *The American Music Teacher*, 18(2), 30. Retrieved from <https://bit.ly/4bNEGXh>
- Ding, S. (2017). The Application of Bel Canto in National Vocal Music. International Conference on Art Studies - Science, Experience, Education (ICASSEE). *Proceedings Of The 2017 International Conference On Art Studies: Science, Experience, Education* (ICASSEE 2017), 171.
- Freud, Z. (1995). *Der Künstler und die Fantasie*. München, 400.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligencies*. N.Y.: Basic Books. Retrieved from www.academia.edu/36707975/Frames_of_mind_the_theory_of_multiple_intelligences
- Grubb, T. (1979). *Singing in French : a manual of French diction and French vocal repertoire*. New York: Schirmer Books. Retrieved from <https://archive.org/details/singinginfrenchm0000grub>
- Goode, Mantle (1971). *The Ethnomusicologist*. New York: McGraw-Hill.
- Haslam, W. E. (1911) *Style In Singing*. Kessinger Publishing. 118.
- Heidegger, M. (2001). *Being and Time*. (J. Macquarrie, & E. Robinson, Trans.) Bodmin, Cornwall: MPG Books Ltd. Retrieved from <http://pdf-objects.com/files/Heidegger-Martin-Being-and-Time-trans.-Macquarrie-Robinson-Blackwell-1962.pdf>
- Hughes, D. (2020). Transformational insights and the singing-self: Investigating reflection and reflexivity in vocal and musical group learning. In *Teaching and Evaluating Music Performance at University: Beyond the Conservatory Model* (1 ed., pp. 52-64). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429328077>

- Humboldt, W. (1793) *Theorie der Bildung des Menschen*. Lessing, Hans-Ulrich (Hrsg.): "Was den Menschen eigentlich zum Menschen macht..." *Klassische Texte einer Philosophie der Bildung*. Freiburg u.a.: Alber (2010) S. 108-118.
- Hetqyuan. Yu, Koehn, N. (2021). Internationalisation for mobility and home (IfMH) as a conceptual basis for reforming music education of chinese students in. *Ad alta journal of interdisc iiplinary research*. Volume. 11 Issue 2, 12.2021, p. 127–131.
- Iacoboni, M. (2009). *Mirroring People: The Science of Empathy and How We Connect with Others*. – Picador.
- Leitch, R., & Day, C. (2000). Action research and reflective practice: Towards a holistic view. *Educational action research*, 8(1), 179-193. <https://doi.org/10.1080/09650790000200108>
- Loughran, J. J. (2002). *Developing reflective practice: Learning about teaching and learning through modelling*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203453995>
- Lomax, Alan (1968). *Folk Song Style and Culture*. Washington: American Association for the Advancement of Science,
- Merriam, John (1964). *The Anthropology of Music*. Evanston: Northwestern University Press.
- Newman, E. (1991). *The Wagner operas*. Princeton, N.J.: Princeton University Press. Retrieved from <https://archive.org/details/wagneroperas0000newm>
- 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. DOI: 10.7596/taksad.v9я1.2434
- 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. DOI: 10.7596/taksad.v8i4.2285

Panofka, H. Scène dramatique. [https://imslp.org/wiki/Sc%C3%A8ne_dramatique_\(Panofka%2C_Heinrich\)](https://imslp.org/wiki/Sc%C3%A8ne_dramatique_(Panofka%2C_Heinrich))

- Pengfei, Yang (2024). Virtual reality tools to support music students to cope with anxiety and overcome stress. (Інструменти віртуальної реальності для студентів-музикантів занепокоєння та подолання стресу). *Education and Information Technologies*. Springer Science+Business Media, LLC, part of Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12464-x>
- Ragan, K. (2018). Defining evidence-based voice pedagogy: A new framework. *Journal of Singing*, 75(2), 157. Retrieved from <https://bit.ly/3XxmT2n>
- Richter, C. (2001). Musical Workshop Activity for a Hermeneutic Understanding and Didactic Interpretation of Music. *Philosophy of Music Education Review*, 9(2), 30–36. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40327160>
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2008). *Mirrors in the Brain: How Our Minds Share Actions and Emotions*. Oxford University Press
- Rolland, Romain (1910). *Das Leben des G. F. Händel*, dt. L. Langnese-Hug.
- Sawyer, R. K. (2014). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge University Press.
- Tia, Lei, & Qu, Yan. (2019). The Protective Effect of Scientific Vocal Training on Voice. *Proceedings of the International Conference on Arts, Management, Education and Innovation (ICAMEI 2019)*, (pp. 643-647). <https://doi.org/10.23977/icamei.2019.126>
- Umberto, Eco (2004). *Die Geschichte der Schönheit*. München, 2004. (auf Deutsch). Hrsg. von UE, übersetzt von Friederike Hausmann und Martin Pfeiffer. Hanser).
- Vock, M., Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, URL: <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/13277.pdf>
- Wall, J. (2005). International phonetic alphabet for singers : a manual for English and foreign language diction. *Greenbank, Wash.: Pacific Isle Publishing*. Retrieved from <https://archive.org/details/internationalpho0000wall>

- Wang, MY. (2019). The Development of Western Bel Canto. *International Conference on Arts, Management, Education and Innovation (ICAMEI)*, 854-857.
- Wöllner, C. (2013). How to quantify individuality in music performance? Studying artistic expression with averaging procedures. *Frontiers in psychology*, 4, 57113. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00361>
- Yixuan, Wang. (2024). The effectiveness of innovative technologies to manage vocal training: the knowledge of breathing physiology and conscious control in singing. *Education and Information Technologies*, 29, 7303–7319. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12108-6>
- Yu Henqyuan, Koehn Natalya (2021). Internationalisation for mobility and home (IfMH) as a conceptual basis for reforming music education of chinese students in ukrainian pedagogical universities. *Ad alta journal of interdisciplinary research*. 12.2021, Volume. 11 Issue 2, p. 127–131. DOI (& full text) | . pdf: www.doi.org/10.33543/1102.
- Zhang, H. (2016). Study on Bel Canto in Singing Skill Training. *International Conference on Education, Sports, Arts and Management Engineering (ICESAME)*, 54, 294-297.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А.

Перший блок

1. *Що засвідчує поява вокальних жанрів масової культури (естрада, джаз, рок) у контексті соціокультурного розвитку?*
 - а) Ізоляція мистецтва від суспільних процесів
 - б) Зникнення стилістичної різноманітності
 - с) Розширення аудиторії та впливу вокального мистецтва на суспільну свідомість
 - д) Повернення до суворих академічних норм

2. *Як змінюється роль вокального мистецтва у ХХ столітті порівняно з попередніми епохами?*
 - а) Зосередження лише на фольклорі
 - б) Перехід до ритуального виконання
 - с) Активне використання у формуванні масової культури, медіа, ідентичності
 - д) Вокал перестає мати художню цінність

3. *Яка з наведених характеристик найточніше описує функцію вокального мистецтва в умовах національного відродження?*
 - а) Відмова від традиційних жанрів на користь авангарду
 - б) Актуалізація народної пісні як засобу формування національної ідентичності
 - в) Впровадження академічного співу лише у містах
 - г) Зосередження на імпровізаційності та випадковості

4. *У чому полягає соціальна значущість ораторій та кантат епохи класицизму?*
 - а) Вони мали винятково розвивальний характер
 - б) Сприяли релігійному та моральному вихованню суспільства
 - в) Використовувались для супроводу сільських обрядів
 - г) Були засобом навчання вокальної техніки

5. *Яке з наведених тверджень найповніше розкриває соціокультурну роль вокального мистецтва епохи Бароко?*
 - а) Орієнтація на розважальні жанри та прості форми для широкої публіки
 - б) Створення емоційно насичених образів для релігійного та придворного середовища
 - в) Пропагування народних традицій через пісенну спадщину
 - г) Вокальне мистецтво обмежувалося лише інструментальним супроводом

6. *Чому важливо враховувати соціокультурний контекст твору під час його вокального виконання?*
 - а) для спрощення виконавських завдань;
 - б) щоб уникнути критики з боку колег;
 - в) для досягнення автентичності та емоційної достовірності інтерпретації;
 - г) соціокультурний контекст не впливає на виконання.

Другий блок

7. *Що є основою фахової освіченості, яка проявляється у процесі виконання європейського вокального репертуару?*
- а) Технічна досконалість та її відповідність стилю твору
 - б) Глибоке розуміння стилю, форми, історичного контексту та інтерпретації твору
 - в) Природні вокальні здібності
 - г) Здатність до швидкого запам'ятовування нотного матеріалу
9. *Яке значення має знання історико-стильових особливостей вокальної музики для її інтерпретації?*
- а) сприяє глибшому розумінню художнього змісту твору;
 - б) потрібне лише для складання іспитів;
 - в) має значення лише для музикознавців;
 - г) не є необхідним для сценічного виконання.
10. *У чому полягає відмінність художнього мислення у виконавських мистецтвах (музика, театр)?*
- а) Виконавець лише технічно відтворює твір
 - б) Художній образ передається через інтерпретацію та виразність виконання
 - в) Виконавець не має впливу на художній образ
 - г) Усі твори мають лише один правильний варіант виконання
11. *Чим зумовлена актуальність вивчення вокальної музики різних історичних періодів у сучасній освіті?*
- а) вона розвиває музичне мислення і розширює культурний горизонт;
 - б) дозволяє уникнути вивчення сучасного репертуару;
 - в) є даниною традиції, не маючи практичного значення;
 - г) замінює необхідність сценічної практики.
- Правильна відповідь: а
12. *Як набуття всебічної фахової освіченості впливає на кар'єру вокаліста чи викладача?*
- а) не має значення у сучасному мистецькому середовищі
 - б) не впливає на кар'єрний розвиток;
 - в) дозволяє швидше знайти роботу;
 - г) дозволяє розширити репертуар і підвищити рівень виконавської майстерності;

Третій блок

13. . Яким чином викладач вокалу може сприяти формуванню національної свідомості співаків?

- а) через популяризацію народного репертуару
- б) через популяризацію народного репертуару і творчості вітчизняних митців у різних видах художньої діяльності
- в) через засвоєння співаками дитячого фольклору;
- г) шляхом ігнорування далекого від сьогоденних інтересів молоді автентичного фольклору;

14.. Яка з наведених якостей є необхідною для викладача вокалу з точки зору соціокультурної відповідальності?

- а) здатність пояснити стилістичні особливості різних епох та культур;
- б) вміння створювати популярні шоу-програми;
- в) обізнаність у сучасних цифрових технологіях;
- г) здатність уникати складної теорії у викладанні.

15. Як мистецька освіченість сприяє самореалізації викладача?

- а) Не впливає на професійне зростання
- б) Обмежує його можливості педагогічного впливу на виконавця в рамках конкретного стилю
- в) Має значення лише для теоретичної підготовки
- г) Допомогає творчо розвиватися, створювати власні інтерпретації та розширювати професійні можливості

16. Яким чином фахова компетентність впливає на ефективність навчального процесу?

- а) Полегшує підготовку до проведення заняття
- б) Дозволяє викладачеві обирати оптимальні методики навчання та формувати в учнів художнє мислення
- в) Полегшує викладачеві завдання контролю учнів
- г) Використовується лише в академічній освіті

17. Як можна підвищити рівень підготовленості майбутнього викладача вокалу до успішної фахової діяльності?

- а) Лише через накопичення сценічного досвіду
- б) Виключно шляхом наслідування власного вокального педагога
- в) Через ознайомлення з науково-методичною літературою
- г) Через постійне самонавчання, участь у майстер-класах, аналіз вокальних творів та стилістичних особливостей, вивчення науково-методичних праць

ДОЛАТОК Б. Тест для виявлення міри усвідомлення сутності художнього мислення, уявлення та ролі художнього образу

1. *Основним засобом пізнання світу в мистецтві є:*
 - а) логіка та аналіз;
 - б) абстрактне мислення;
 - в) художній образ;
 - г) технічні знання.

2. *Як художнє мислення відрізняється від наукового?*
 - а) воно базується виключно на фактах;
 - б) воно передбачає емоційне та образне сприйняття;
 - в) воно використовує лише раціональний підхід;
 - г) воно не має відмінностей.

3. *Що є основним засобом пізнання світу в мистецтві?*
 - а) Логіка та аналіз
 - б) Абстрактне мислення
 - в) Художній образ
 - г) Технічні знання

4. *Яке визначення найкраще відображає сутність художнього мислення?*
 - а) Раціональне осмислення фактів і явищ
 - б) Спосіб відображення світу через символи, метафори та художні засоби
 - в) Механічне відтворення реальності
 - г) Систематичний аналіз даних

5. *Яка функція художнього образу у вокальному мистецтві є основною?*
 - а) Передача точних фактів
 - б) Викликання емоційного відгуку та розширення сприйняття світу
 - в) Використання складної термінології
 - г) Формування наукових гіпотез

6. *Як художній образ вокального твору впливає на його сприйняття?*
 - а) Додає йому глибини та смислового навантаження
 - б) Не відіграє значної ролі
 - в) Робить твір більш складним для розуміння
 - г) Обмежує інтерпретацію

ДОДАТОК В. Блок запитань *щодо* ступеня ерудованості в жанрово-стильовому розмаїтті європейського вокального мистецтва

1. *Як називається вокальний жанр, що набув популярності в епоху Відродження та поєднував поліфонію і текстову виразність?*
 - а) Ораторія
 - б) Мадригал
 - в) Арія
 - г) Опера
2. *Який з перелічених композиторів є представником барокової вокальної музики?*
 - а) Вольфганг Амадей Моцарт
 - б) Гвідо д'Арещцо
 - в) Клаудіо Монтеверді
 - г) Йоганн Штраус
3. *Яка перша відома опера була створена у XVII столітті?*
 - а) «Дідона і Еней» Г. Перселла
 - б) «Орфей» К. Монтеверді
 - в) «Весілля Фігаро» В. А. Моцарта
 - г) «Кармен» Ж. Бізе
4. *Як називається відомий цикл Франца Шуберта, що належить до жанру вокального романсу?*
 - а) «Фіделіо»
 - б) «Зимовий шлях»
 - в) «Карміна Бурана»
 - г) «Реквієм»
5. *У XX столітті вокальне мистецтво розширило свої межі за рахунок:*
 - а) Використання електронної музики
 - б) Синтезу вокальної техніки з джазом і авангардом
 - в) Нових композиційних технік (алеаторика, сонористика)
 - г) Усіх перелічених варіантів
6. *Який жанр вокальної музики найбільш типовий для віденських класиків?*
 - а) романс
 - б) обробка народних пісень
 - в) опера
 - г) вокальний ансамбль

ДОДАТОК Г. Тести на виявлення ступеня музичної ерудованості

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.

7. Європейська система музично-теоретичного освіти придатна:

- а) для підготовки музикантів будь-яких національних систем;
- б) для підготовки музикантів всіх європейських країн;
- в) для підготовки музикантів, які хочуть мати освіту в цій системі, незалежно від місця проживання.

8. Мелодія це:

- а) важливий засіб виразності;
- б) втілення художніх уявлень композитора;
- в) частка музичного твору.

9. 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.

10. Музичний ритм – це:

- а) чергування різних довгот;
- б) послідовність звуків різної довготи;
- в) організована послідовність звуків різної довготи;
- г) розмаїття звуків різної довготи.

11. 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.

12. Вміння чисто сольфеджувати залежить від:

- а) правильного звукоутворення;
- б) розвиненої музичної пам'яті та правильного звукоутворення;
- в) від того, як часто людина співає
- г) він власного бажання

ДОДАТОК Д

1. За своїм гармонічним складом наведену мелодію можна визначити як:



- а) повністю діатонічну;
- б) однотональну з відхиленнями;
- в) модуляційну;
- е) додекафонну.

2. Поняття «кульмінація» доцільно використовувати:

- а) відносно до фрази;
- б) відносно до мотивів у фразі;
- в) відносно до різних структурних елементів твору;
- г) виключно до всього твору як цілісного феномену.

3. Структура арії *“da capo”* означає

- а) її належність до класичного стилю;
- б) тричасну форму твору;
- в) повернення до початкового розділу (*da capo*) – завжди з виконавською варіативністю — соліст має прикрашати мелодію імпровізованими колоратурами, трелями, фермато тощо;
- г) традиційно виконавець був обов'язаний імпровізувати у репризній частині в епоху Бароко

4. Паузи в мелодії соліста

- а) надають можливість відпочинку для голосу співака;
- б) це важливий засіб виразності, характер якого залежить від контексту (хвилювання, мрійливість тощо);
- в) ускладнює правильне виконання ритму мелодії;
- г) потребує володіння диханням

5. Фактура супроводу у вокальному творі

- а) не має суттєвого значення, головне-партія соліста;
- б) допомагає триматися в тональності;
- в) потребує надавати особливу увагу її вимоканні. Концертмейстером;

г) має створювати разом із вокально партією цілісний художній образ

6. Інтервальна структура мелодії

- а) має усвідомлюватися співакам для точного інтонування мелодії;
- б) має виконуватися інтуїтивно;
- в) має засвоюватися у відтворенні мелодій вслід за концертмейстером;
- г) має аналізуватися й усвідомлюватися співаком з погляду її інтонаційної виразності

Вірні відповіді на всі запитання оцінювались у 4 бали, наявність 1 помилки – у 3 бали, до 3-х помилок – у 2 бали, більше 3-х – у 1 бал.

ДОДАТОК Е. Анкета для анкетування та перевірки вмінь здобувачів використовувати сучасні ІКТ у вокально-освітньому процесі

Інструкція: Будь ласка, оберіть відповідь, що найбільше відповідає вашому досвіду, або впишіть свою думку у відкритих питаннях.

1. Чи маєте ви досвід роботи з онлайн-ресурсами для нотного набору та створення аранжування (MuseScore, Finale, Sibelius)?
 - a. впевнено працюю на професійному рівні;
 - b. так, працюю з цими програмами;
 - c. частково знайома/мий;
 - d. не використовую
2. Чи можете ви самотійно записати та відредагувати свій вокальний виступ за допомогою програм для аудіо обробки?
 - a. так, впевнено володію цими навичками;
 - b. частково знайомий(а), але потребую більше практики;
 - c. ні, але хочу навчитися;
 - d. ні, не бачу в цьому необхідності.
3. Чи використовуєте ви сучасні інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) у процесі навчання вокалу?
 - a. так, регулярно;
 - a. іноді;
 - b. зрідка;
 - c. ніколи;
4. Які з наведених ІКТ-засобів ви використовували у вокальному навчанні? (можна обрати кілька варіантів)
 - a. програми для аналізу голосу (vocevista, singscope тощо);
 - b. онлайн-платформи для навчання вокалу (coursera, udemy, youtube-курси);
 - c. програми для обробки аудіо (audacity, garageband, cubase);
 - d. онлайн-конференції для дистанційного навчання (zoom, google meet, microsoft teams);
 - e. віртуальні музичні інструменти та фонограми;
 - f. інше (вказіть).
5. Чи використовуєте ви мобільні додатки для вокального розвитку (наприклад, Vanido, Swiftscales, Sing Sharp)?
 - a. так, регулярно;
 - b. час від часу;
 - c. ні, але хотів(ла) би навчитися;
 - d. ні, не вважаю їх ефективними.
6. Чи маєте ви досвід роботи із створення презентацій, зокрема – навчально-методичного спрямування?
 - a. так, постійно розробляю презентації різного призначення;
 - b. маю певний досвід розроблення презентацій, зокрема — навчально-методичного спрямування.

- c. маю невеликий досвід розроблення презентацій, але не навчально-методичного спрямування.
 - d. ні, не маю такого досвіду
7. *Чи можете ви самотійно записати та відредагувати свій вокальний виступ за допомогою програм для аудіообробки?*
- a. так, постійно працюю з цими програмами;
 - b. частково знайомий(а), але потребую більше практики;
 - c. ні але хотів(ла) би навчитися;
 - d. ні, не вважаю їх ефективними
8. *Які платформи для онлайн-викладання вокалу вам найбільш зручні?*
- a. Zoom;
 - b. Microsoft Teams;
 - c. Google Meet;
 - d. Skype;
 - e. Інші (вкажіть)
9. *Чи використовуєте ви інтерактивні навчальні матеріали (відеоуроки, презентації, тестові програми) у своїй роботі?*
- a. так, активно застосовую;
 - b. іноді;
 - c. ні, але планую впроваджувати;
 - d. ні, не бачу в цьому необхідності
10. *Наскільки, на вашу думку, важливо володіти ІКТ для сучасного викладача вокалу?*
- a. дуже важливо;
 - b. скоріше важливо, але не критично;
 - c. необов'язково;
 - d. взагалі не потрібно
11. *Що найбільше заважає вам використовувати ІКТ у вокальному навчанні? (можна обрати кілька варіантів)*
- відсутність необхідного обладнання
- a. брак часу на освоєння нових технологій
 - b. низька якість Інтернет-зв'язку
 - c. недостатній рівень технічних знань
12. *Які аспекти використання ІКТ у вокальній освіті ви хотіли б покращити? (Відкрита відповідь)*

ДОДАТОК Ж. Приклади магістерських творчих праць

Учасники конкурсу

比賽參加者

- 1). <https://www.youtube.com/watch?v=L6cIBvEGYDQ> - Laurin Oppermann
- 2). <https://www.youtube.com/watch?v=un6p-aqc9AU> - Telman Guzhevsky
- 3). <https://www.youtube.com/watch?v=g2lhYxQvgMs> - Фібі Євтович Росквіст
- 4). <https://www.youtube.com/watch?v=zYEaJWNTW90> - Jan Jakub Monowid
- 5). <https://www.youtube.com/watch?v=JW4eV3DikWA> - Craig Juricka
- 6). <https://www.youtube.com/watch?v=AE0lqeaBPk> - Jared Werlein
- 7). <https://www.youtube.com/watch?v=2EdfLxtwCcQ> - Joyce DiDonato
- 8). <https://www.youtube.com/watch?v=P6G8GGdygww> - Mariana Florès
- 9). www.youtube.com/watch?v=L6cIBvEGYDQ - Рамон Варгас
- 10). <https://www.youtube.com/watch?v=0K5aocmrVug> - Японія, Шіотан
- 11). <https://www.youtube.com/watch?v=un6p-aqc9AU> - Telman Guzhevsky
- 12). <https://www.youtube.com/watch?v=8qzDo9KPhp4> - Beniamino Gigli



自然和氣候創造了藝術作品和文化傳統創作的氛圍。中國、烏克蘭、喬治亞、義大利、瑞典
 Природа й клімат – це атмосфера, в якій впливає на менталітет митця і культурні традиції народу.
 Китай, Україна, Грузія, Італія, Швеція



Вправи до твору Дж. Перголезі "Se tu m'ami.

ПЕРШИЙ ФРАГМЕНТ
Як в нотах

Natalya Koehn

6 1 вправа *p* 2 вправа

14 3 вправа 4 вправа: поступове ускладнення ритму

ДРУГИЙ ФРАГМЕНТ

21 Як в нотах 1 вправа. Повільно можливо - поза ритмом

27 2 вправа 3 вправа

33 4, 5 і 6 вправи. Приділіть увагу слабким долям, а також - інтонуванию півноту. *p*

Період	Композитор	Найбільш відомі опери
1590-ті - 1610-ті	Клаудіо Монтеверді	Орфей (1607), Коронація Поппеї (1643)
1630-ті - 1680-ті	Франческо Каваллі	Дідона (1641), Егисто (1643)
1670-ті - 1710-ті	Жан-Батіст Люлі	Арміда (1686), Ацис і Галатея (1686)
1690-ті - 1730-ті	Георг Фрідріх Гендель	Рінальдо (1711), Юлій Цезар (1724)
1720-ті - 1760-ті	Жан-Філіп Рамо	Галантні Індії (1735), Кастор і Поллукс (1737)
1750-ті - 1790-ті	Кристоф Вільгальд Глюк	Орфей і Еврідіка (1762), Альцеста (1767)
1760-ті - 1790-ті	Вольфганг Амадей Моцарт	Весілля Фігаро (1786), Дон Жуан (1787), Чарівна флейта (1791)
1790-ті - 1830-ті	Людвіг Керубіні	Медея (1797), Лодоїска (1791)
1810-ті - 1840-ті	Джозаккіно Россіні	Севільський цирульник (1816), Вільгельм Телль (1829)
1820-ті - 1850-ті	Вінченцо Белліні	Норма (1831), Сомнамбула (1831)
1830-ті - 1860-ті	Гаetano Доницетті	Лючія ді Ламмермур (1835), Дочка полку (1840)
1840-ті - 1890-ті	Джузеппе Верді	Травіата (1853), Аїда (1871), Отелло (1887)
1850-ті - 1880-ті	Ріхард Вагнер	Трістан та Ізольда (1865), Кільце Нібелунга (1876)
1880-ті - 1920-ті	Джакомо Пуччіні	Богема (1896), Тоска (1900), Мадам Батерфляй (1904)
1910-ті - 1950-ті	Ріхард Штраус	Саломея (1905), Кавалер троянд (1911)

ДОДАТОК 3.

Дані прикінцевого діагностичного зрізу

Таблиця Д.1

Дані прикінцевого зрізу щодо рівнів підготовленості майбутніх викладачів вокалу до фахової діяльності за персоналізовано-мобілізаційним критерієм

Бали	Показники						$\bar{x}$ у %
	1		2		3		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	8	25,0	9	28,1	7	21,9	25,0
3	14	43,7	12	37,5	13	40,6	40,6
2	8	25,0	10	31,3	12	37,5	31,3
1	2	6,3	1	3,1	0	0,0	3,1
Контрольна група							
4	3	9,4	2	6,3	4	12,5	9,4
3	8	25,0	9	28,1	9	28,1	27,1
2	13	40,6	14	43,7	12	37,5	40,6
1	8	25,0	7	21,9	7	21,9	22,9

Таблиця Д.2

Дані прикінцевого зрізу щодо рівнів підготовленості майбутніх викладачів вокалу до фахової діяльності за художньо-когнітивним критерієм

Бали	Показники						$\bar{x}$ у %
	1		2		3		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	8	25,0	6	18,7	8	25,0	22,9
3	16	50,0	12	37,5	11	34,4	40,6
2	6	18,7	13	40,7	12	37,5	32,3
1	2	6,3	1	3,1	1	3,1	4,2
Контрольна група							
4	4	12,5	4	12,5	3	9,4	11,5
3	8	25,0	6	18,7	10	31,2	25,0
2	14	43,8	17	53,2	12	37,5	44,8
1	6	18,7	5	15,6	7	21,9	18,7

Таблиця Д.3

Дані прикінцевого зрізу щодо рівнів підготовленості майбутніх викладачів вокалу до фахової за інтерпретаційно-виконавським критерієм

Бали	Показники						$\bar{x}$ у %
	1		2		3		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	6	18,7	5	15,6	7	21,9	18,8
3	16	50,0	11	34,4	12	37,5	40,6
2	8	25,0	14	43,7	12	37,5	35,4
1	2	6,3	2	6,3	1	3,1	5,2
Контрольна група							
4	3	9,4	3	9,3	4	12,5	10,4
3	8	25,0	7	21,9	8	25,0	24,0
2	14	43,7	15	46,8	12	37,5	42,7
1	7	21,9	7	21,9	8	25,0	22,9

Таблиця Д.4

**Дані прикінцевого зрізу щодо рівнів підготовленості майбутніх
викладачів вокалу до фахової діяльності
за досвідно-результативним критерієм**

Бали	Показники						$\bar{x}$ у %
	1		2		3		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	5	15,6	6	18,8	5	15,6	16,7
3	17	53,1	13	40,6	14	43,8	45,8
2	9	28,1	13	40,6	12	37,5	35,4
1	1	3,2	0	0,0	1	3,1	2,1
Контрольна група							
4	2	6,3	3	9,4	3	9,4	8,3
3	8	25,0	7	21,9	9	28,1	25,0
2	14	43,7	14	43,7	13	40,6	42,7
1	8	25,0	8	25,0	7	21,9	24,0

ДОДАТОК І. Заняття з магістрантами



