

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД  
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО»

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**СЮЙ СІНЧЖОУ**

УДК: 378:37.011.3-051:78:784(043.3/5)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА  
В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ**

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 徐兴洲 Сюй Сінчжоу

Науковий керівник – Федорець Микола Олександрович, кандидат педагогічних наук

Одеса – 2023

## АНОТАЦІЯ

*Сюй Сінчжоу. Формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки.*

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, 2023 р.

### Зміст анотації

Дисертаційну роботу присвячено питанню формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва України та Китаю в процесі вокальної підготовки, в тому числі розробці компонентно-функціональної структури зазначеного феномена, впровадженню в освітній процес закладів вищої освіти певних педагогічних умов, а також розробки та експериментальній перевірці інноваційної методики формування даної фахової якості в умовах нового соціокультурного середовища.

Сутність художньо-естетичного досвіду у науковому дискурсі представлено як спрямований на мистецькі об'єкти конгломерат ментальних уявлень про естетичну цінність таких об'єктів та орієнтири її визначення відповідно до сформованих особистісних цінностей, уподобань та ставлень, а також, компетентностей осягнення художньо-естетичних властивостей мистецьких явищ, які синергійно регулюють процеси формування художнього світогляду та його об'єктивації в умовах практики безпосереднього або опосередкованого спілкування з творами мистецтва.

Художньо-естетичний досвід майбутніх учителів музичного мистецтва розглядається як ментальний конструкт, що охоплює інтенцію оцінювання виразних рис музичних творів, спрямовану на осягнення їх художньо-образного змісту та його інтерпретацію у педагогічно-творчій діяльності на ґрунті

сформованого конгломерату цінностей, емоційних ставлень, особистих уподобань, фахових знань, умінь та здатності сприйняття і творчого аналізу мистецьких явищ.

Теоретичною основою компонентно-функціональної структури художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки, вибору наукових підходів та методичних принципів дослідження, розробка запропонованої інноваційної методики слугував аналіз фундаментальних праць відомих учених і методистів у галузі вищої педагогічної та музично-педагогічної освіти, зокрема, вокальної педагогіки та вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Обґрунтовано, що формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах нового соціокультурного середовища включає крім іншого дві особливо важливі складові їхньої фахової підготовки – вокально-виконавську та вокально-педагогічну, що у компонентно-функціональній структурі даного явища представлено єдністю компонентів: ціннісно-мотиваційного, художньо-когнітивного та творчо-праксеологічного. Дослідження художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки здійснено в культурологічній, мистецько-освітній та вокально-педагогічній проекціях. Методологічну основу дослідження складають наукові підходи: структурно-функціональний, когнітивний, культурологічний, аксіологічний, мотиваційний, праксеологічний.

Інноваційна методика формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки об'єднала цільовий, методологічний, організаційно-змістовний та результативно-аналітичний блоки. До змісту даної методики включено обґрунтовані методичні принципи, педагогічні умови, що забезпечують успішне її впровадження, а також методи, що застосовувалися під час педагогічної діагностики та у перебігу формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки.

Формування художньо-естетичного досвіду здійснювалося поетапно. Було

застосовано наскрізну педагогічну умову: акцентуація художньо-естетичної домінанти вокального твору, що опановується здобувачами освіти. На першому етапі (заохочувально-установчому) створювалася педагогічна умова: стимулювання зацікавленого ставлення до художньо-естетичного сегменту вокальної підготовки (зокрема самооцінювання, самовдосконалення тощо), що сприяло виробленню інтенції майбутніх учителів музичного мистецтва до осягнення художньо-естетичного змісту музичних творів та формуванню відповідних ціннісних орієнтирів. На другому етапі (ментально-накопичувальному) упроваджувалася педагогічна умова: спонукання майбутніх учителів музичного мистецтва до набуття знаннєвої основи оцінювання емоційно-сислового контенту твору. Акцент було зроблено на формуванні знань майбутніх учителів музичного мистецтва про художньо-естетичні особливості виразності вокальних творів та здатності їх автентичного вокально-виконавського втілення. На третьому етапі (самостійно-креаційному) забезпечувалася педагогічна умова: стимулювання до реалізації художньо-естетичного потенціалу вокального твору в інтерпретаційно-виконавському та педагогічно-комунікативному процесах. На цьому етапі щільну увагу було приділено формуванню умінь майбутніх учителів музичного мистецтва реалізовувати художньо-естетичний потенціал вокального твору у виконавському та музично-педагогічному видах діяльності.

Ефективність методики доведено експериментальним шляхом через здійснення констатувального і формувального експериментів. З цією метою розроблено критерії та показники оцінювання якості формування досліджуваного феномена. Задля оцінювання ціннісно-мотиваційного компоненту застосовано диспозиційно-рефлексійний критерій; художньо-когнітивний компонент оцінювався за мистецько-гносеологічним критерієм, творчо-праксеологічний компонент – за поетико-діяльнісний критерієм. Задля оцінювання рівню сформованості художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва застосовувалися спеціальні діагностичні методи, серед яких комплексна

діагностика художньо-естетичного досвіду в контексті особистісної ідентичності та фахової мотивації (J. Fingerhut, et al., 2021), метод емпіричного вимірювання впливу когнітивного фрейму об'єкту на художньо-естетичне переживання (E. Wassiliwizky, W. Menninghaus, 2021). У результаті проведених діагностичних заходів встановлено рівні сформованості художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва: низький (індиферентно-анестетичний); середній (стохастично-афективний); достатній (активно-аналітичний); високий – (інтенційно-поезисний).

У ході проведення формувального експерименту, основу якого склав процес поетапного створення спеціальних педагогічних умов, було застосовано методи: побудови моделі соціально-педагогічної мотивації до визначення художньо-естетичного потенціалу вокальних творів (MacIntyre, Potter, Burns, 2012); проектування стратегії педагогічного самовдосконалення у музично-інтерпретаційній діяльності (T. Dunn & C. Shriner, 1999); тренінг з розпізнавання естетичних кодів музичної мови (на основі теоретичних розробок R. Jackendoff, 2011); праксіального естетико-художнього інтерпретаційного аналізу вокального твору (T. Regelski, 2003); створення вербального супроводу виконавської інтерпретації на основі наявного художньо-естетичного досвіду.

Результати формувального експерименту показали наступні динамічні зміни: на інтенційно-поезисному рівні відбулося зростання з 7,41% до 18,52%; на активно-аналітичному рівні – зафіксовано зростання з 18,52% до 62,96%, при цьому на стохастично-афективному рівні спостерігалось зниження з 44,44% до 14,81%, а на індиферентно-анестетичному рівні – із 29,63% до 3,70%. Значущість зафіксованої динаміки покращення показників сформованості художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва перевірялася за формулою кутового перетворення Фішера, у результаті чого було отримане емпіричне значення  $\phi^*_{\text{емп.}} = 4,348$ . Отримані результати засвідчили реальну ефективність запропонованої методики формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів в процесі вокальної підготовки в нових

соціокультурних умовах.

Наукова новизна дисертаційного дослідження полягає в тому, що вперше: розроблено компонентно-функціональну структуру художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва (ціннісно-мотиваційний компонент, художньо-когнітивний компонент, творчо-праксеологічний компонент), критерії, показники оцінювання рівнів його сформованості; визначено методологічні підходи (когнітивний, аксіологічний, культурологічний, мотиваційний, прaxeологічний та системно-функціональний) і принципи: спрямованості інтелектуальної сфери особистості на художньо-естетичну проблематику; врахування особистісно-ціннісних уподобань та потреб здобувачів у вокальній підготовці; врахування полікультурного художньо-естетичного потенціалу вокального мистецтва; орієнтації на художньо-ціннісну домінанту вокального твору в процесі його опанування; естетичного самооцінювання та естетичної рефлексії у художньо-комунікативному процесі; методичного підпорядкування технічного виконавства художньо-естетичній ідеї твору. Обґрунтовано низку педагогічних умов формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки та відповідних методів: проєктування стратегії педагогічного самовдосконалення у музично-інтерпретаційній діяльності; побудови моделі соціально-педагогічної мотивації до визначення художньо-естетичного потенціалу вокальних творів; праксіального естетико-художнього інтерпретаційного аналізу вокального твору; створення вербального супроводу виконавської інтерпретації на основі наявного художньо-естетичного досвіду; тренінг з розпізнавання естетичних кодів музичної мови.

Уточнено: сутність поняття художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки; поняття художньо-естетичної домінанти твору музичного (вокального) мистецтва; Уточнено зміст низки родових понять, що мають єдину субстанціальну основу з феноменом художньо-естетичного досвіду та явищем естетичного виховання в

нових соціокультурних умовах (естетичний досвід, естетична культура, естетична свідомість, художній досвід, музичний досвід, музично-естетична культура тощо); уточнено сутність поняття художньо-естетичного досвіду та поняття формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва.

Знайшли подальшого розвитку: компетентнісна парадигма вищої освіти стосовно підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, їхньої фахової та, зокрема, вокальної підготовки, застосування праксеологічного підходу відповідно до неї.

Практичне значення роботи полягає в тому, що представлена інноваційна методика може бути використана в перебігу підготовки учителів музичного мистецтва в педагогічних навчальних закладах вищої та середньої ланки, а також в установах післядипломної освіти з метою удосконалення кваліфікації фахівців мистецької освіти.

*Ключові слова:* досвід, художньо-естетичний досвід, фахова підготовка, музично-педагогічна діяльність, вокальна підготовка, формування навичок співу, викладач вокалу, музичний твір, вокальне мистецтво, музичне мистецтво, інтерпретація, вчителі музичного мистецтва, онлайн-навчання, майбутні учителі музичного мистецтва, художньо-інноваційні технології, комп'ютерні технології, нове соціокультурне середовище.

## **СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА**

### **Статті в наукових фахових виданнях України**

1. Сюй Сінчжоу, Федорець, М. (2020). Формування музично-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва як наукова проблема в Україні та Китаї. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі* (5), 36-42. Режим доступу: <https://doi.org/10.28925/2518-766X.2020.5.6>
2. Сюй Сінчжоу. (2021). Вокальна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва як умова формування художньо-естетичного досвіду.

*Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7 (111), 248-257.

Режим доступу: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/07/27.pdf>

3. Сюй Сінчжоу. (2022). Педагогічні умови впливу на художньо-естетичний досвід майбутніх учителів музичного мистецтва України та Китаю у процесі вокальної підготовки. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 4, 33-40.

Режим доступу: <https://nv.pdpu.edu.ua/Magazin> <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2022-4-5>.

#### Статті у зарубіжних виданнях

4. 徐兴洲 (2020) 浅谈在声乐教学中对音乐审美能力的培养 ——以乌克兰音乐教学模式为例 。《教育学文摘》北京，中国。第 27 期，第 227 页 。 (Сюй Сінчжоу (2020). Розвиток музично-естетичних здібностей у викладанні вокальної музики (на прикладі української моделі викладання музики). *Education Digest* (Пекин. КНР), (27), 227 [китайською мовою]). Режим доступу: [www.chinaqikan.com/thesis/detail/4987416](http://www.chinaqikan.com/thesis/detail/4987416)
5. Сюй Сінчжоу. (2020). Застосування вчителями вокалу методу музичного естетичного досвіду в навчанні. *International Scientific journal «Global science and innovations: CENTRAL ASIA* (Nur-Sultan, Kazakhstan), 9-12. Режим доступу: <http://dspace-s.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/7306/1/.pdf>
6. 徐兴洲 (2022) 浅谈高校声乐课流行唱法与美声唱法的发展与融合 . 《教学与研究》北京，中国。第 16 期。第 291 页。 (Сюй Сінчжоу (2022). Розвиток та інтеграція класичного і естрадного (поп) вокалу в Китаї. *Education Digest* (Пекін), (16), 291 [китайською мовою]). Режим доступу: [www.g3mv.com/thesis/view/6743216](http://www.g3mv.com/thesis/view/6743216)
7. 徐兴洲 (2023) 自 19 年末特殊时代背景下欧洲乌克兰的中小学音乐教育的发展 。《New Exploratiom of Education》教育新探索 .第 105-107 页 。 (Сюй Синчжоу. (2023). Розвиток початкової та середньої музичної освіти в Україні і Європі після пандемії COVID-19. *New Exploratiom of Education*



(КНР), (4), 105-107 [китайською мовою]). Режим доступу: <https://cn.usrp-pl.com/index.php/jyxts/article/view/115128>

### Статті апробаційного характеру

8. 徐兴洲 (2019)未来音乐艺术教师在声乐训练过程中学习艺术综合思维形成的方法。社会文化发展背景下的音乐和舞蹈教育。第五届国际青年科学家和学生会议（敖德萨，2019年10月17日至18日）的材料和摘要。敖德萨：乌克兰南方国立师范大学，2019。第 112-113页。(Сюй Сінчжоу. (2019). Методи та умови формування художньо-синтетичного мислення у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. *Матеріали і тези V Міжнародної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (17-18 жовтня 2019 р.)*, 2, сс. 112-113. Одеса [китайською мовою]).
9. Сюй Сінчжоу. (2020). Музично-естетичний досвід в науковому дискурсі українських та китайських вчених. *Матеріали і тези VI Міжнародної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контекст культурного розвитку суспільства» (15-16 жовтня 2020 р.)*, 3, сс. 95-99. Одеса. Режим доступу: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/07/32.pdf>
10. Сюй Сінчжоу. (2020). Проблема набуття художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. *Збірник матеріалів. II Міжнародної науково-практичної конференції «Культура, освіта, творчість: світові технології, авторські ідеї, традиції і новаторство» (1-2 грудня 2020 р.)*, сс. 319-326. Одеса. Режим доступу: <http://odnb.odessa.ua/vnn/book/10359>
11. Сюй Сінчжоу. (2021). Особливості вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в сучасному Китаї. *Матеріали і тези VII Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства»*

- (4-5 листопада 2021 р.), 1, сс. 73-76. Одеса. Режим доступу: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/15908/1/Ashykhmina%20Nataliia%20Vitaliivna.pdf>
12. 徐兴洲. (2022) 乌克兰国立南方师范大学 多媒体技术在普通音乐教育中的应用“文化、教育、科学和实践的集合 创造力：光技术、作者的想法、传统和创新” 第 215-218 页。 (Сюй, Сінчжоу (2022). Застосування мультимедійних технологій у загальній музичній освіті. *Збірник матеріалів. IV Міжнародної науково-практичної конференції «Культура, освіта, творчість: світові технології, авторські ідеї, традиції і новаторство» (1-2 грудня 2022 р.)*, сс. 319-326. Одеса. Режим доступу: <http://odnb.odessa.ua/vnn/book/10359>
13. Сюй Сінчжоу. (2022). Формування художньо-естетичної культури здобувачів вищої педагогічної освіти в контексті європейського вибору. *Матеріали і тези VIII Міжнародної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (14-15 жовтня 2022 р.)*, 2, сс 77-81. Одеса.
14. Сюй Сінчжоу. (2022). Вокальна підготовка в Китаї: Досвід та проблеми. *Збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції «Культура, освіта, творчість: Світові технології, авторські ідеї, традиції і новаторство»*, сс. 152-155. Одеса. Режим доступу: <http://odnb.odessa.ua/vnn/book/10359>

## ABSTRACT

Xu Xingzhou. Formation of future musical art teachers' artistic-aesthetic experience in the process of vocal training.

Thesis for Doctor of Philosophy degree in specialty 014 Secondary Education (Musical Art). – State institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”. Odesa, 2023

The contents of the abstract

The thesis is devoted to the issue of forming future musical art teachers' artistic-aesthetic experience in Ukraine and China in the process of vocal training, including development of the component-functional structure of the mentioned phenomenon, introduction of certain pedagogical conditions into the educational process of higher education institutions, as well as development and experimental verification of innovative methodology of this professional quality formation in the conditions of a new socio-cultural environment.

The essence of artistic-aesthetic experience in the scientific discourse is presented as a conglomerate of mental representations about the aesthetic value of such objects and landmarks for its definition in accordance with formed personal values, preferences and attitudes, as well as competences for understanding artistic-aesthetic properties of artistic phenomena that synergistically regulate the processes of forming an artistic worldview and its objectification in the conditions of the practice of direct or indirect communication with works of art.

The artistic-aesthetic experience of future musical art teachers is considered as a mental construct that includes intention of evaluating expressive features of musical works, aimed at understanding their artistic-figurative content and its interpretation in pedagogical and creative activities on the basis of a formed conglomerate of values, emotional attitudes, personal preferences, professional knowledge, skills and ability to perceive and creatively analyze artistic phenomena.

The theoretical basis of the component-functional structure of future musical art teachers' artistic-aesthetic experience in the process of vocal training, the choice of scientific approaches and methodological principles of research, the development of the proposed innovative methodology was carried out with the help of analysis of the fundamental works of well-known scientists and methodologists in the field of higher pedagogical and music-pedagogical education, in particular vocal pedagogy and vocal training of future musical art teachers. It is substantiated that formation of future musical art teachers' artistic-aesthetic experience in the conditions of a new socio-cultural environment includes, among other things, two particularly important

components of their professional training – vocal-performing and vocal-pedagogical, which in the component-functional structure of this phenomenon is represented by the unity of components: value-motivational, artistic-cognitive and creative-praxeological. The study of the artistic-aesthetic experience of future musical art teachers in the process of vocal training was carried out in cultural, artistic-educational and vocal-pedagogical projections. The methodological basis of the study includes structural-functional, cognitive, culturological, axiological, motivational and praxeological scientific approaches.

The innovative methodology of forming future musical art teachers' artistic-aesthetic experience in the process of vocal training combined the target, methodological, organizational-content and result-analytical blocks. The structure of this methodology includes well-founded methodological principles, pedagogical conditions that ensure its successful implementation, as well as methods used during pedagogical diagnostics and in the course of forming future musical art teachers' artistic-aesthetic experience in the process of vocal training.

Formation of artistic-aesthetic experience was carried out in stages. A cross-cutting pedagogical condition was applied: the accentuation of the artistic-aesthetic dominant of the vocal work, which is mastered by the students. At the first stage (encouraging-establishing) a pedagogical condition was created: stimulating an interested attitude to the artistic-aesthetic segment of vocal training (in particular, self-evaluation, self-improvement, etc.), which contributed to the development of the intention of future musical art teachers to understand the artistic-aesthetic content of musical works and formation of relevant value orientations. At the second stage (mental-accumulative), a pedagogical condition was implemented: encouraging future musical art teachers to acquire a knowledge basis for evaluating the emotional-meaningful content of a work. Emphasis was placed on forming future musical art teachers' knowledge about artistic-aesthetic features of the expressiveness of vocal works and possibility of their authentic vocal-performing embodiment. At the third stage (independent-creative), the pedagogical condition was provided: enhancing

realization of the artistic-aesthetic potential of the vocal work in the interpretative-performance and pedagogical-communicative processes. At this stage, close attention was paid to forming future musical art teachers' skills to realize artistic-aesthetic potential of a vocal work in performing and music-pedagogical activities.

The effectiveness of the methodology has been proved experimentally through the implementation of ascertaining and molding experiments. For this purpose, criteria and indicators for evaluating the quality of formation of the phenomenon under study have been developed. In order to evaluate the value-motivational component, the dispositional-reflexive criterion was applied; the artistic-cognitive component was evaluated according to the artistic-epistemological criterion, the creative-praxeological component – according to the poetic-activity criterion. In order to assess the level of future musical art teachers' artistic-aesthetic experience formation, special diagnostic methods were used, including comprehensive diagnostics of artistic-aesthetic experience in the context of personal identity and professional motivation (J. Fingerhut, et al., 2021), a method of empirical measuring of the influence of the object's cognitive frame on artistic-aesthetic experience (E. Wassiliwizky, W. Menninghaus, 2021). As a result of the diagnostic measures, the levels of future musical art teachers' artistic-aesthetic experience formation were determined: low (indifferent-unaesthetic); medium (stochastic-affective); sufficient (active-analytical); high (intentional-poetic).

In the course of conducting a molding experiment, the basis of which was the process of step-by-step creation of special pedagogical conditions, the following methods were applied: building a model of socio-pedagogical motivation to determine the artistic-aesthetic potential of vocal works (MacIntyre, Potter, Burns, 2012); designing a strategy for pedagogical self-improvement in music-interpretive activity (Dunn & Shriner 1999); training on recognizing aesthetic codes of musical language (based on theoretical developments by R. Jackendoff, 2011); praxial aesthetic-artistic interpretive analysis of a vocal work (T. Regelski, 2003); creation of verbal accompaniment of performance interpretation on the basis of existing artistic-aesthetic experience.

The results of the molding experiment showed the following dynamic changes: at the intentional-poetic level, there was an increase from 7.41 % to 18.52 %; at the active-analytical level – an increase from 18.52 % to 62.96 % was recorded, while at the stochastic-affective level there was a decrease from 44.44 % to 14.81 %, and at the indifferent-unaesthetic level – from 29.63 % to 3.70 %. The significance of the recorded dynamics of improving indicators of future musical art teachers' artistic-aesthetic experience formation was checked by the formula of Fisher's angular transformation, as a result of which the empirical value of  $\varphi^*_{emp} = 4.348$  was obtained. The obtained results proved real effectiveness of the proposed methodology of forming future musical art teachers' artistic-aesthetic experience in the process of vocal training in new socio-cultural conditions.

The scientific novelty of the dissertation research lies in the fact that for the first time: a component-functional structure of future musical art teachers' artistic-aesthetic experience has been developed (value-motivational component, artistic-cognitive component, creative-praxeological component), criteria, indicators for evaluating the levels of its formation; methodological approaches (cognitive, axiological, culturological, motivational, praxeological and systems-functional) and principles are defined. These principles include: orientation of the intellectual sphere of the individual on artistic-aesthetic issues; consideration of personal and value preferences and needs of education applicants in vocal training; taking into account the multicultural artistic-aesthetic potential of vocal art; orientation to the artistic and value dominant of a vocal work in the process of its mastering; the dominance of the artistic-aesthetic representation of interpreting the image of a vocal work; methodological subordination of technical performance to the artistic-aesthetic representation of the work. A number of pedagogical conditions for future musical art teachers' artistic-aesthetic experience formation in the process of vocal training and corresponding methods are substantiated: designing a strategy for pedagogical self-improvement in musical and interpretative activities; building a model of socio-pedagogical motivation to determine the artistic-aesthetic potential of vocal works; praxial aesthetic-artistic interpretive analysis of a

vocal work; creation of verbal support for performance interpretation based on existing artistic-aesthetic experience; training on recognizing aesthetic codes of musical language.

The research clarifies: the essence of the concept of future musical art teachers' artistic-aesthetic experience in the process of vocal training; the concept of artistic-aesthetic dominance of a work of musical (vocal) art; the content of a number of generic concepts that have a single substantial basis with the phenomenon of artistic-aesthetic experience and the phenomenon of aesthetic education in new socio-cultural conditions (aesthetic experience, aesthetic culture, aesthetic consciousness, artistic experience, musical experience, musical-aesthetic culture, etc.); the essence of the concept of artistic-aesthetic experience and the concept of forming of future musical art teachers' artistic-aesthetic experience.

The competence paradigm of higher education regarding future musical art teachers training, their professional and, in particular, vocal training, application of the praxeological approach in accordance with it, have been further developed.

The practical significance of the study is that the presented innovative methodology can be used in the course of training musical art teachers in pedagogical education institutions of higher and secondary level, as well as in post-graduate education institutions in order to improve the qualifications of art education specialists.

Key words: experience, artistic-aesthetic experience, professional training, musical-pedagogical activities, vocal training, formation of singing skills, vocal teacher, musical work, vocal art, musical art, interpretation, musical art teachers, online learning, future musical art teachers, artistic-innovative technologies, computer technologies, new socio-cultural environment.

## **LIST OF THE APPLICANT'S PUBLICATIONS**

### **Articles in scientific professional journals of Ukraine** Додаток Д

1. Xu Xingzhou, & Fedorets, M. (2020). Formuvannia muzychno-estetychnoho dosvidu maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva yak naukova problema v

- Ukraini ta Kytai. *Muzychne mystetstvo v osvitolohichnomu dyskursi*, 5, 36-42. Rezhym dostupu: <https://doi.org/10.28925/2518-766X.2020.5.6>.
2. Xu Xingzhou. (2021). Vokalna pidhotovka maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva yak umova formuvannia khudozhno-estetychnoho dosvidu. *Pedahohichni nauky: Teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 7, 248-257. Rezhym dostupu: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/07/27.pdf>
  3. Xu Xingzhou. (2022). Pedahohichni umowy vplyvu na khudozhno-estetychnyi dosvid maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva Ukrainy ta Kytai u protsesi vokalnoi pidhotovky. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho*, 4, 33-40. Rezhym dostupu: <https://nv.pdpu.edu.ua/Magazin> <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2022-4-5>. <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/07/27.pdf>.

#### **Articles in foreign scientific journals**

4. 徐兴洲 (2020) 浅谈在声乐教学中对音乐审美能力的培养 ——以乌克兰音乐教学模式为例。《教育学文摘》北京，中国。第27期，第22页。(Xu, Xingzhou. (2020). Rozvytok muzychno-estetychnykh zdibnostei u vykladanni vokalnoi muzyky (na prykladi ukrainskoi modeli vykladannia muzyky). *Education Digest* (Pekyn. KNR), (27), 227. [kytaiskoiu movoiu]). Rezhym dostupu: [www.chinaqikan.com/thesis/detail/4987416](http://www.chinaqikan.com/thesis/detail/4987416).
5. Xu, Xingzhou. (2020). Zastosuvannia vchyteliamy vokalu metodu muzychnoho estetychnoho dosvidu v navchanni. *International Scientific journal Global science and innovations: CENTRAL ASIA*» (Nur-Sultan, Kazakhstan), 9-12. Rezhym dostupu: <http://dspace-s.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/7306/1/.pdf>
6. 徐兴洲 (2022) 浅谈高校声乐课流行唱法与美声唱法的发展与融合 . 《教学与研究》北京，中国。第 16 期。第 291 页。(Xu Xingzhou. (2020). Rozvytok ta intehratsiia klasychnoho i estradnoho (pop) vokalu v Kytai. *Education Digest* (Pekin), 16, 291. [kytaiskoiu movoiu]). Rezhym dostupu: [www.g3mv.com/thesis/view/6743216](http://www.g3mv.com/thesis/view/6743216).
7. 徐兴洲 (2023) 自 19 年末特殊时代背景下欧洲乌克兰的中小学音乐教育的发展。《New Exploratiom of Education》教育新探索.第 105-107 页。



(Xu Xingzhou. (2023). Rozvytok pochatkovoï ta serednoi muzychnoi osvity v Ukraini i Yevropi pislia pandemii COVID-19. *New Exploratiom of Education* (KNR), (4), 105-107 [kytayskoiu movoiu]). Rezhym dostupu: <https://cn.usp-pl.com/index.php/jyxts/article/view/115128>

### **Works of approbation character**

8. 徐兴洲 (2019)未来音乐艺术教师在声乐训练过程中学习艺术综合思维形成的方法。社会文化发展背景下的音乐和舞蹈教育。第五届国际青年科学家和学生会议（敖德萨，2019年10月17日至18日）的材料和摘要。敖德萨：乌克兰南方国立师范大学. 2019。第 112-113页。  
Xu, Xingzhou. (2019). Metody ta umovy formuvannia khudozhno-syntetychnoho myslennia u maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva v protsesi vokalnoi pidhotovky. *Materialy i tezy V Mizhnarodnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv "Muzychna ta khoreorafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva" (17-18 zhovtnia 2019 r.)*, 2, 112-113. Odesa [kytayskoiu movoiu]).
9. Xu Xingzhou. (2020). Muzychno-estetychnyi dosvid v naukovomu dyskursi ukrainskykh ta kytayskykh vchenykh. *Materialy i tezy VI Mizhnarodnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv "Muzychna ta khoreorafichna osvita v kontekst kulturnoho rozvytku suspilstva" (15-16 zhovtnia 2020 r.)*, 3. Odesa. Rezhym dostupu: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/07/32.pdf>.
10. Xu, Xingzhou. (2020). Problema nabuttia khudozhno-estetychnoho dosvidu maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva. *Zbirnyk materialiv. II Mizhnorodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii "Kultura, osvita, tvorchist: sivitovi tekhnologii, avtorski idei, tradytsii i novatorstvo" (1-2 hrudnia 2020 r.)*, 319-326. Odesa. Rezhym dostupu: <http://odnb.odessa.ua/vnn/book/10359/>.
11. Xu Xingzhou. (2021). Osoblyvosti vokalnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva v suchasnomu Kytai. *Materialy i tezy VII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv "Muzychna ta khoreorafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva" (4-5 lystopadu*

- 2021 r.), 1, 73-76. Odesa. Rezhym dostupu: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/15908/1/Ashykhmina%20Nataliia%20Vitaliivna.pdf>.
12. 徐兴洲. (2022) 乌克兰国立南方师范大学 多媒体技术在普通音乐教育中的应用“文化、教育、科学和实践的集合 创造力: 光技术、作者的想法、传统和创新” 第 215-218 页。 (Xu Xingzhou. (2022). Zastosuvannia multymediinykh tekhnolohii u zahalnyi muzychnii osviti. *Zbirnyk materialiv. IV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii “Kultura, osvita, tvorchist: sivitovi tekhnolohii, avtorski idei, tradytsii i novatorstvo” (1-2 hrudnia 2022 r.)*, 319-326. Odesa. Rezhym dostupu: <http://odnb.odessa.ua/vnn/book/10359>).
13. Xu Xingzhou. (2022). Formuvannia khudozhno-estetychnoi kultury zdobuvachiv vyshchoi pedahohichnoi osvity v konteksti yevropeiskoho vyboru. *Materialy i tezy VIII Mizhnarodnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv “Muzychna ta khoreohrafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva” (14-15 zhovtnia 2022 r.)*, 2, 77-81. Odesa.
14. Xu Xingzhou. (2022). Vokalna pidhotovka v Kytai: dosvid ta problemy. *Zbirnyk materialiv IV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii “Kultura, osvita, tvorchist: sivitovi tekhnolohii, avtorski idei, tradytsii i novatorstvo”*, 152-155. Odesa. Rezhym dostupu: <http://odnb.odessa.ua/vnn/book/10359>.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>20</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....</b>	<b>31</b>
1.1 Феномен художньо-естетичного досвіду в міждисциплінарному науковому дискурсі.....	31
1.2 Художньо-естетичний досвід майбутніх учителів музичного мистецтва: сутність та компонентно-функціональна структура .....	57
ВИСНОВКИ до розділу 1 .....	81
<b>РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....</b>	<b>84</b>
2.1. Методологічні підходи та принципи формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки.....	84
2.2. Педагогічні умови та методи формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки.....	114
ВИСНОВКИ до розділу 2.....	131
<b>РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ .....</b>	<b>137</b>
3.1. Критерії, показники та рівні сформованості художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки.....	137
3.2. Експериментальна перевірка методики формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки.....	157
ВИСНОВКИ до розділу 3 .....	182
<b>ВИСНОВКИ .....</b>	<b>185</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>192</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>223</b>

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Реформування освітніх систем України і Китаю в умовах нового соціокультурного середовища з метою відповідності європейським і світовим стандартам потребує більшої уваги до цілісного розвитку духовної культури та формування сучасного світогляду особистості. Нормативних документи обох країн, а саме: в Концепція НУШ (2016 р.), Закони України: «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.); «Про вищу освіту» (2014 р.); «Про освіту» (2017 р.); державний акт, пов'язаний з модернізацією освіти в КНР до 2035 р., та інші документи визначають цілі та шляхи покращення фахової підготовки майбутніх учителів, фахівців у галузі мистецької, зокрема й загальної музичної освіти, набуття ними компетентностей, актуальних для здійснення якісної професійної діяльності в умовах сучасних соціокультурних трансформацій. Ідеться про оптимізацію структури вищої освіти, оновлення змісту та покращення організації освітнього процесу на умовах компетентнісного підходу, удосконалення науково-інноваційної діяльності та набуття майбутніми вчителями відповідних професійних знань, умінь та досвіду. У даному контексті перед закладами вищої освіти поставлено завдання модернізації підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, основним напрямом діяльності яких визначено формування цілісного художнього світогляду та достатньої музично-естетичної культури сучасних школярів відповідно до вимог нового соціокультурного середовища.

У міждисциплінарному науковому дискурсі, в роботах музикознавців, музичних соціологів, психологів, представників музичної педагогіки минулого і сучасності (І. Зязюн, Г. Костюк, Л. Масол, Г. Ніколаї, Пань Сінюй, Є. Проворова, О. Ростовський, О. Рудницька, С. Шип, Б. Яворський та ін.) доведено, що вміння слухати, сприймати, критично оцінювати, виконувати, інтерпретувати музику, відчувати та розуміти символічно-образний зміст, притаманний даному виду мистецтва, збагачує духовний світ людини, розширює її світогляд, сприяє

формуванню культурної компетентності, в тому числі, ціннісному ставленню до розмаїття музичних творів різних жанрів і стилів.

У наукових працях сучасних учених України і Китаю, присвячених фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, багато уваги приділено таким питанням: теоретико-методологічним основам (І. Барановська, Н. Батюк, Ду Чень, Лінь Янь, А. Козир, О. Лобова, Г. Падалка, О. Реброва та ін.), проблемам змісту, закономірностям функціонування і розвитку мистецької (музичної) освіти в контексті сучасної парадигми (А. Козир, Г. Ніколаї, О. Олексюк, О. Отич, А. Растригіна, О. Щолокова та ін.), підготовці нового покоління вчителів мистецьких дисциплін на основі новітніх освітніх методик до різноманітних видів мистецько-просвітницької, музично-педагогічної, вокально-виконавської та вокально-педагогічної діяльності (Ван Чень, С. Горбенко, Н. Кьон, Пан На, О. Реброва, О. Роденкова, Тун Ліньге, У Сюань, У Іфан, С. Шип та ін.), проблемам вокально-педагогічної освіти та вокального навчання, змісту, моделям, умовам та результатам вокально-педагогічної роботи в вищих мистецьких закладах, а також в закладах загальної середньої освіти (В. Антонюк, Л. Василенко, О. Калюжна, Н. Кьон, Лі Чуньпен, Лінь Янь, Н. Овчаренко, О. Стахевич, Ся Цзін, Хуан Юйсі, Тан Цземін, та ін.).

У даному зв'язку слід наголосити, що все частіше науковці відзначають проблему формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема в процесі вокальної підготовки, що дозволить їм більш продуктивно і творчо працювати з сучасними школярами (Н. Батюк, Л. Масол, Т. Сердюк, У Сюань, М. Федорець, Цзінь Цзюньбао, Цзян Лібінь, Чен Люсін та ін.). Питання полягає в тому, що існуючі концепції, методичні розробки щодо різних аспектів художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та школярів потребують актуалізації їх відповідності новим соціокультурним умовам. Це зумовлено насамперед тим, що на сьогодні сформоване нове покоління школярів, визначених як покоління «Альфа». Йдеться про дітей, які народилися в часи розвиненої інтернет-мережі, які суттєво

відрізняються від попередніх поколінь психо-фізіологічними та психологічним якостями, художньо-естетичними смаками й уподобаннями, а також особливостями сприймання та оцінки мистецьких творів. Отже, формування музично-естетичної культури школярів в умовах нового соціокультурного середовища потребує нових підходів та педагогічних умов.

На даний час вокальна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва України та Китаю не повною мірою зорієнтована на роботу зі школярами покоління «Альфа», зокрема в контексті формування в них художньо-естетичної культури та набуття відповідного досвіду. Інтерес до даної теми дослідження посилений також масовим захопленням сучасної молоді, зокрема школярів, мистецтвом співу, особливо естрадним, а також підвищенням професійних вимог до практикуючих викладачів (учителів) вокальної підготовки.

Актуальність дослідження стосується широкого кола музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, що передбачає підготовленість до залучення школярів до музично-естетичної культури, а також здійснення різноманітних форм навчання співу, формування вокальних умінь і навичок під час уроків музичного мистецтва й позаурочної музично-творчої діяльності в ЗЗСО та в інших дитячих установах мистецького профілю. Достатній рівень вокальної підготовки розглядається як важливий чинник формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в перебігу їх практичної діяльності, що виявляється в професійній саморегуляції та оптимальному відборі найефективніших освітніх засобів, методів, технологій, прийомів у процесі загальної музичної освіти.

Науковці наголошують, що завдяки сформованому художньо-естетичному досвіду стає можливим і актуальним набуття майбутніми вчителями музичного мистецтва спеціальних (фахових) компетентностей, необхідних для викладання інтегрованих мистецьких дисциплін, що дозволяє їм ефективніше здійснювати поліхудожнє виховання сучасних школярів (Л. Масол, О. Шевнюк, А. Растригіна, Лі Чжунцюань, Сюй Лінг та ін.). І. Барановська вважає поліхудожню освіту

важливим напрямком виховання та розвитку сучасних школярів та пропонує здійснювати освітній процес в контексті поліхудожнього підходу (Барановська, 2019). Одночасно, аналіз наукових праць та освітня практика показують, що в наявних дослідженнях стосовно професійної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва недостатньо висвітлено методику формування художньо-естетичного досвіду саме у процесі вокальної підготовки. Це обумовлює наявність низки суперечностей, а саме:

- між актуальністю формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та відсутністю визначених особливостей зазначеного досвіду у відповідності умовами сучасного мистецько-освітнього процесу;

- між необхідністю накопичення майбутніми учителями музичного мистецтва художньо-естетичного досвіду як важливої умови їх професійної підготовленості та відсутністю визначених критеріїв і показників її оцінювання;

- між важливістю проблеми формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва як інструменту комплексного художньо-виховного впливу на сучасних школярів і недостатністю методичного забезпечення цього процесу із застосуванням педагогічного потенціалу вокального мистецтва.

*Зв'язок дисертаційної роботи з науковими темами та програмами.* Дане дослідження стосується наукової теми «Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців мистецького та мистецько-педагогічного профілю в контексті соціокультурної парадигми» (реєстраційний номер 0120U002017). Базовою основою дослідження є тематичний план науково-досвідної роботи Університету Ушинського.

Значимість визначеної проблематики разом з її недостатньою розробкою в наукових працях, а також представлені суперечності визначили тему дисертаційної роботи: «*Формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки*». Тема

дисертаційного дослідження була затверджена вченою радою Університету Ушинського» Протоколом від 27.06.2019 р. №11.

*Метою дослідження* є розробка, наукове обґрунтування й перевірка експериментальним шляхом інноваційної методики формування художньо-естетичного досвіду вказаних здобувачів музичного мистецтва в процесі вокального навчання в умовах нового соціокультурного простору.

*Об'єктом дослідження* – є професійна музично-педагогічна освіта майбутніх учителів музичного мистецтва.

*Предметом дослідження* – є інноваційна методика формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки.

Відповідно до мети сформульовані такі **завдання**:

1. Розкрити феномен художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в науковому дискурсі.

2. Визначити сутність та компонентно-функціональну структуру художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки.

3. Обґрунтувати методологічні підходи та розробити методичні принципи формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки.

4. Обґрунтувати критерії, показники оцінювання рівнів сформованості художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокального навчання.

5. Розробити, обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність інноваційної методики формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки.

**Методологічною основою** дослідження визначено ідею художньо-естетичної домінанти вокального навчання майбутніх учителів музичного мистецтва, яка в новому соціокультурному інформаційному просторі стає



мінливим явищем, що переоцінюється у зв'язку з об'єктивними змінами в соціотипах здобувачів освіти різного рівня – як студентів, так і школярів покоління «Альфа». Зазначене зумовило вибір наукових підходів (когнітивного, аксіологічного, культурологічного, мотиваційного, праксеологічного та структурно-функціонального), які застосовувалися крізь призму художньо-естетичної домінанти вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

**Теоретична база** дослідження обумовлена філософськими, психологічними, соціокультурними, культурологічними, мистецтвознавчими, мистецько-педагогічними концепціями й положеннями, що стосуються: сутності мистецтва як засобу відображення суспільної свідомості (Т. Адорно, В. Андрущенко, М. Дюфрен, І. Зязюн, М. Каган, О. Костюк, Лаоцзи, К. Ясперс та ін.); феномену досвіду в історичному міждисциплінарному науковому дискурсі, його видів і типів (Е. Конділ'як, Дж. Локк, К. Поппер, М. Стюард, М. Хайдеггер, К. Юнг, Kim Jungsik та ін.); загальних психолого-педагогічних досліджень (Г. Костюк, І. Бех, О. Раєвський, Б. Теплов та ін.); педагогічних досліджень щодо розвитку особистості в процесі художньо-творчої діяльності (О. Масол, О. Мельничук, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Сердюк, О. Щолокова та ін.); естетичного досвіду, науки естетики, явища естетичного виховання (І. Зюзян, Ю. Кристева, В. Крутос, Ф. Шиллер, Т. Скорик та ін.), художнього досвіду (Ван Тяньці, Н. Дігтярь, та ін.); художньої культури, художньо-естетичного досвіду (В. Андрущенко, І. Бех, Бу Цзиньжи, Дін Юнь, Г. Драч, Лі Чюн, Л. Масол, О. Шевнюк, Яо Вэй та ін.); полікультурних напрямів мистецько-освітнього процесу (Ю. Бенкс (J. Banks), М. Крафт (M. Craft), У Іфан та ін.); розвитку музичних здібностей, художніх уявлень та критичного мислення в галузі музичного мистецтва (Н. Батюк, Лі Ює, М. Федорець та ін.); професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема її акмеологічного, герменевтичного, культурологічного та компетентнісного аспектів та підготовки їх до роботи в сучасному інформаційному просторі (І. Барановська, Ван Тяньці,

І. Дубровіна, А. Зарицька, А. Козир, Г. Ніколаї, О. Олексюк, А. Растригіна, О. Реброва, В. Федорішин та ін.); оволодіння сучасними школярами музичної культури достатнього рівня (Т. Бессонова, С. Казакова, О. Лобова та ін.) та підготовленість майбутніх учителів в напрямі залучення учнів до музично-естетичної культури (Є. Проворова, Г. Падалка, О. Рудницька, Р. Савченко, Яо Ямін та ін.), у тому числі, вокальної підготовки, формування вокальної культури (Т. Осадча, Вей Лімін, Л. Дмитрієв, Н. Кьон, Ф. Ламперті, Т. Млечко, та ін.); дослідження з питань вокальної освіти (Л. Дмитрієв, О. Стахевич, В. Морозов та ін.) та проблем, пов'язаних з формуванням співацького голосу (Н. Кьон, В. Тринос, Л. Тринос та ін.).

**Методи дослідження.** Для розв'язання мети та завдань дослідження на різних його етапах було застосовано комплекс взаємоузгоджених дослідницьких методів. Теоретичних: аналіз, синтез, порівняння, конкретизації, узагальнення відомостей із філософських, культурологічних, музикознавчих, психолого-педагогічних, музично-педагогічних, вокально-педагогічних робіт для уточнення ключових понять, змісту досліджуваного явища; теоретичного моделювання – для розробки компонентно-функціональної структури художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва; критеріїв і показників оцінювання рівнів його сформованості в процесі вокальної підготовки; створення інноваційної методики формування вказаного досвіду в мистецко-педагогічних закладах вищої освіти. Емпіричних: опитування, анкетування, педагогічне спостереження, діагностично-творчі завдання, тести щодо вокально-педагогічної підготовки; констатувальний експеримент з метою визначення стану сформованості художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та формувальний експеримент з метою перевірки інноваційної методики формування художньо-естетичного досвіду вказаних здобувачів в процесі вокальної підготовки. Статистичних: математична обробка та аналіз отриманих даних з метою порівняння їх з базовими положеннями дослідження.

**Наукова новизна** дослідження полягає у тому, що *вперше*: проведено

цілісне дослідження художньо-естетичного досвіду як сформованої фахової якості майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки в умовах нового соціокультурного середовища; конкретизовано сутність художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва як ментального конструкту, що охоплює інтенцію оцінювання виразних рис музичних творів, спрямовану на осягнення їх художньо-образного змісту та його інтерпретацію у педагогічно-творчій діяльності на ґрунті сформованого конгломерату цінностей, емоційних ставлень, особистих уподобань, фахових знань, умінь та здатності сприйняття і творчого аналізу мистецьких явищ; розроблено компонентно-функціональну структуру художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки, яку складає єдність ціннісно-мотиваційного компоненту, художньо-когнітивного компоненту та творчо-праксіологічного компоненту; розроблено інноваційну методiku формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки, в основі якої покладено педагогічні умови: акцентуація художньо-естетичної домінанти вокального твору (наскрізна); стимулювання зацікавленого ставлення до художньо-естетичного сегменту вокальної підготовки (зокрема самооцінювання, самовдосконалення тощо); спонукання до набуття знаннєвої основи оцінювання емоційно-сміслового контенту твору; стимулювання до реалізації художньо-естетичного потенціалу вокального твору в інтерпретаційно-виконавському та педагогічно-комунікативному процесах; розроблено критерії: диспозиційно-рефлексійний, мистецько-гносеологічний, та творчо-діяльнісний та показники: наявність потреби в художньо-естетичному фаховому самовдосконаленні (виконавському та педагогічному); ступінь сформованості художньо-ціннісних уподобань вокального репертуару в жанрово-стильовій проєкції; здатність ідентифікувати художньо-естетичні та образно-сміслові властивості вокальних творів відповідно до їх культурної приналежності; рівень обізнаності стосовно методів (засобів, прийомів, шляхів) забезпечення художньо-естетичної автентичності інтерпретації

вокального твору; міра здатності реалізовувати художньо-естетичний потенціал вокального твору в виконавській інтерпретації; міра здатності реалізовувати художньо-естетичний потенціал вокального твору у педагогічній та методичній роботі; обґрунтовано та запроваджено методи формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки: проектування стратегії педагогічного самовдосконалення в музично-інтерпретаційній діяльності; побудови моделі соціально-педагогічної мотивації до визначення художньо-естетичного потенціалу вокальних творів; праксіального естетико-художнього інтерпретаційного аналізу вокального твору; створення вербального супроводу виконавської інтерпретації на основі наявного художньо-естетичного досвіду; тренінг з розпізнавання естетичних кодів музичної мови; визначено процес (перебіг) формування даного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва, який складено з ціннісно-орієнтовного, когнітивно-накопичувального та самостійно-творчого етапів.

*Уточнено:* поняття художньо-естетичної домінанти твору музичного (вокального) мистецтва. Уточнено зміст низки родових понять, що мають єдину субстанціальну основу з феноменом художньо-естетичного досвіду та явищем естетичного виховання в нових соціокультурних умовах (естетичний досвід, естетична культура, естетична свідомість, художній досвід, музичний досвід, музично-естетична культура тощо); уточнено сутність поняття художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва.

*Подальший розвиток* у дослідженні знайшла компетентнісна парадигма вищої освіти стосовно підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, їхньої фахової, зокрема, вокальної підготовки, а також застосування відповідно до неї праксеологічного підходу.

**Практичне значення** результатів дослідження полягає в тому, що створено та експериментально перевірено інноваційну методику формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів у нових соціокультурних умовах, яку може бути запроваджено в університетських курсах «Методики викладання муз.

мистецтва», «Методики муз. виховання дітей дошкільного віку», «Теорія і методика викладання муз. дисциплін у вищій школі» для спеціальностей 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Деякі напрями даної методики можуть бути використані в перебігу творчої роботи з вокальними колективами (ансамблями, хоровими колективами).

Практичне значення мають також організаційні форми застосування творчорозвивального й музично-педагогічного потенціалу вокальної музики, яке може бути використано для розв'язання широкого кола музично-педагогічних питань у ЗЗСО України та Китаю, зокрема й у дистанційному форматі: розвитку різних видів музичного слуху (внутрішнього, мелодійного, гармонічного, метро-ритмічного, ладового, тембрального, динамічного, фактурного тощо); розвиток вокального слуху – особливого виду музичного слуху, що поєднує тембральний, динамічний, метро-ритмічний музичний слух; створення та розвиток співочого голосу; інтеркультурного музичного виховання; жанрово-стильового аналізу тощо.

**Апробація отриманих результатів дисертаційного дослідження.** Основні положення, напрями та висновки дослідження оприлюднені у формі виступів і доповідей на конференціях різних рівнів, у тому числі: «Муз. та хореограф. освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2019, 2020, 2021, 2022); «Культура, освіта, творчість: світові технології, авторські ідеї, традиції і новаторство» (Одеса, 2020, 2022); «Розвиток муз.-естет. здібностей у процесі викладання вокальної музики» (Пекін, КНР, 2020); «Global science and innovations Central Asia» (Nur-Sultan, Kazakhstan, 2020).

*Публікації.* Базові наукові положення та результати дисертаційного дослідження опубліковано в 14 публікаціях автора, з них 3 статті в українських наукових (фахових) виданнях, 4 – в наукових виданнях зарубіжних країн, 7 праць апробаційного характеру.

*Особистий внесок здобувача викладено у статті «Формування музично-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва як наукова проблема в Україні та Китаї». Він полягає в узагальненні наукових досліджень*

українських і китайських учених щодо феномену музично-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва; уточнені поняття художньо-естетичного досвіду; розробці його структури та процесу формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в нових соціокультурних умовах за допомогою традиційних музично-педагогічних та інноваційних освітніх технологій.

Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (282 найменувань, з них 45 іноземними мовами), додатків. Загальний обсяг дисертації складає 240 сторінок, з них 178 сторінок основного тексту. Робота містить 8 таблиць, 9 рисунків.

# РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

## 1.1 Феномен художньо-естетичного досвіду в міждисциплінарному науковому дискурсі

Дослідження художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає вивчення феномену досвіду в міждисциплінарному науковому дискурсі. Накопичений протягом вікового процесу розвитку цивілізації загальнолюдський досвід є результатом культурних надбань багатьох поколінь. Способи його фіксації є різноманітними. На думку О. Ребрової, така фіксація здійснюється за допомогою слів-символів, культурних кодів, предметів побуту, вірувань, а також понятійної наукової мови, в її термінах та категоріях (Реброва, 2012, с. 177). Розвиток культури обумовлює зростання обсягу інформації, яка транслюється за допомогою кодів або символів. Цей процес, як підкреслює О. Реброва, відбувається шляхом «функціонування різних видів і феноменів суспільної свідомості, таких як релігійні погляди, уявлення про картину світу, традиції, настанови, культурні пріоритети, цінності» тощо (Там само).

Категорія досвіду є предметом дослідження багатьох наук, зокрема, філософії, теорії пізнання, праксеології, психології, педагогіки, мистецької педагогіки тощо. Дану категорію учені застосовують протягом тривалого часу. У час античної доби, як зазначає О. Реброва, проблемою досвіду займалися Арістотель, Демокріт, Парменід, Платон (Реброва, 2012, с. 177-178). Однак, на думку ученої, більш точне наукове осмислення категорії досвіду відбулося в працях філософів Нового часу: І. Канта, Г. Гегеля, Дж. Локка, К. Юма та ін. Пізніше цю категорію досліджували в контексті психологічних теорій В. Вундта, прагматичного вчення Дж. Дьюї та гуманістичних концепцій А. Маслоу й К. Роджерса» (Там само).

Словник Української мови визначає досвід у вигляді сукупності знань та умінь, котрі були засвоєні в процесі життя та практичної діяльності (Словник Української Мови, 1980, с. 382). Чуттєві сприйняття, які набувалися у перебігу взаємодій людей з навколишньої природою стають основою багатьох знань стосовно матеріального світу (Там само).

Категорія досвіду, на думку О. Ребрової, є завжди актуальною, тому що історично пов'язано з динамікою змін, які відбуваються стосовно оновлення знань і умінь, здатності працювати в різних умовах тощо. У зв'язку з цим досвід постійно збагачується, поширюється новими значеннями. Кожний наступний етап розвитку людства сприяє узагальненню накопиченого та поєднанню минулого з сучасним та майбутнім (Реброва, 2012, с. 178.).

З філософської точки зору феномен досвіду розглядається як знання, які безпосередньо існують у свідомості людини і супроводжують почуття з прямим контактом з пізнаваною реальністю – чи то реальність зовнішніх суб'єкту предметів і ситуацій (сприйняття) або реальність станів самої свідомості (уявлення, спогади, переживання тощо). Багато філософів поєднували різні види досвіду із почуттєвими знаннями.

В історії філософії значного поширення набули погляди емпіризму й сенсуалізму, згідно з якими почуття є єдиним надійним джерелом знання, і тому в знанні немає нічого такого, чого раніше не було в почуттях. Дж. Берклі, Д. Юм та інші представники ідеалістичного емпіризму розглядали досвід лише як сукупність відчуттів. Вони заперечували те, що в основі його лежить об'єктивна реальність. Матеріалістичний емпіризм (Ф. Бекон, Т. Гоббс, Д. Локк, Д. Дідро, К. Гельвецій та ін.) виходив з того, що джерелом досвіду є матеріальний світ.

Проблема досвіду завжди є дискусійною у філософії, насамперед, у зв'язку з тим, що учені по-різному обґрунтовували знання. Раціоналісти не відносять досвід до справжнього знання, та не визнають його надійним джерелом істини. Але для емпіриків знання може бути лише досвідченим. При цьому для останніх важливо виділити справжній, «чистий» досвід і відокремити його від того, що



лише здається безпосередньо даним, але не є таким фактично. З цієї точки зору тільки безпосередньо даний зміст знання може бути безсумнівним, достовірним, та тому може стати підставою для всієї системи знань. Відповідно до цієї концепції, знання, яке здається позадослідним (апріорним), насправді є або складним продуктом досвіду (логіка й математика в розумінні Д. Мілля), або взагалі не є знанням у точному сенсі слова, а лише є експлікацією деяких особливостей мови (логіка й математика як системи аналітичних висловлювань в концепції логічних позитивістів), або безглуздим псевдознанням (метафізика в розумінні емпіриків). Однак усі спроби виділити абсолютно безпосередній зміст знання у вигляді досвіду не увінчалися успіхом.

Існують дві філософські концепції, для яких проблема досвіду є центральною. У філософській системі І. Канта знання збігається з досвідом. Уявні утворення, предмет яких не може бути включений у систему досвіду, зокрема ідеї Бога, трансцендентального Я, світу в цілому, не можуть претендувати на знання, хоча ці ідеї відіграють важливу роль у пізнанні й моральній діяльності. Разом із тим, розуміння досвіду в І. Канта вельми відмінне від розуміння його емпіриками. По-перше, досвід можливий лише в результаті застосування апріорних (позадослідних) форм організації чуттєвого матеріалу. По-друге, І. Кант підкреслює взаємозв'язок та, разом із тим, незвідність один до одного двох типів досвіду – зовнішнього та внутрішнього. Зовнішній досвід, що відноситься до фізичних тіл і пов'язаних із ними подій, передбачає організацію відчуттів апріорними формами простору, часу та апріорними категоріями розуму. При цьому І. Кант відрізняє сприйняття від досвіду. Для першого достатньо апріорних форм простору й часу. Досвід же можливий лише на основі застосування категорій. Внутрішній досвід, що відноситься до подій у внутрішньому світі свідомості суб'єкта, здійснюється на основі апріорної форми часу й певних апріорних категорій розуму. По-третє, за І. Кантом, можливий своєрідний «апріорний досвід», коли у вигляді «чуттєвої даності» виступають самі апріорні форми споглядання – простір і час (наприклад, у чистій математиці).

Трансцендентальна феноменологія Е. Гуссерля допускає не тільки чуттєве, але й позачуттєве споглядання (сприйняття). Е. Гуссерль вважав, що крім звичайного досвіду, існує також і досвід незвичайний, який збігається з трансцендентальною рефлексією. Це споглядання за допомогою «чистої свідомості» власних апріорних сутнісних структур. Тому учений вважав можливими «категоріальні сприйняття», «споглядання сутності» (речі безглузді, з точки зору І. Канта). Трансцендентальний суб'єкт може споглядати й самого себе, і тим самим мати про себе знання. Такий досвід, за Е. Гуссерлем, лежить в основі всього пізнання та всієї культури. Мислення має сенс лише в тій мірі, в якій воно обслуговує так зрозумілий досвід.

Отже, обговорення проблеми досвіду в історії філософії, а також у сучасній літературі з теорії пізнання, дозволяє зробити наступні висновки:

- ✓ неможливо відокремлення абсолютно безпосереднє і абсолютно достовірне знання, що ототожнюється з досвідом, – розуміється це знання в дусі емпіризму як елементарні чуттєві одиниці, або в дусі феноменології як самоочевидні феномени;
- мислення взаємодіє з досвідом. З одного боку, результати розумової діяльності так чи інакше використовуються в досвіді й у цьому процесі піддаються випробуванню на придатність, хоча способи визначення цієї придатності можуть бути досить складними. З іншого боку, сам досвід критикується, змінюється й переосмислюється на основі прогресу мислення.

У науковому дискурсі виділяються різні підходи до розуміння й отримання досвіду. Так, звичайний досвід фіксує в повсякденній мові й у правилах «здорового глузду» як результат повсякденної життєвої практики; досвід у вигляді систематичного спостереження, що застосовується в науці (насамперед в описових науках) з особливим його різновидом –самопостереженням, тобто інтроспекцією; науковий експеримент, який передбачає не просто фіксацію звичайного даного стану предметів, але створення відповідних штучних ситуацій

та умов, що дозволяють вивчати предмети «у натуральному вигляді».

О. Реброва розглядає досвід як безпосередній практичний спосіб пізнання людиною навколишньої дійсності в процесі життя та діяльності та підкреслює, що він відрізняється «суто індивідуальний, глибоко особистісний характер» (Реброва, 2012, с. 178). У досвіді, знання про навколишній світ накопичуються в різноманітних формах, пов'язаних із предметним, конкретно-ситуаційним мисленням. Учена підкреслює, що йдеться про набуття практичних навичок, «запам'ятовування звичайних картин світу, предметних зв'язків, рухових операцій, їх характеру, способів виконання, послідовностей тощо» (Там само). Головним механізмом набуття досвіду виступають саме знання в процесі їх практичного використання. Поступово набуті людиною знання поширюються, «збагачується їх фонд, уміння їх застосування стають автоматизованими та підсвідомими (переходять на рівень навичок), що зумовлює адекватність і ефективність інтуїтивно прийнятих рішень» (Там само). Відомо, що досвідчені фахівці іноді приймають серйозні рішення лише на інтуїтивній основі завдяки багатому професійному досвіду.

Аналіз доводить, що незважаючи на численні дослідження феномену досвіду (Д. Дьюї, В. Іванов, М. Каган, М. Хайдеггер та ін.), дану категорію у наш час науковці вважають недослідженою повністю та суперечливою. Саме тому проблема досвіду привертає увагу сучасних учених, які представляють різні галузі знань.

Розглянемо різні види досвід. Аналіз філософської літератури дозволив виявити та представити декілька основних видів людського досвіду. В основу даної класифікації покладено фундаментальне для філософії безпосереднє відношення «Людина – Світ» («Я – Світ»), яке в процесі життя досвідченої особистості може змінюватися, трансформуватися, «вироджуватися», що вказує на якісну своєрідність кожного виду та служить переходом від одного виду досвіду до іншого. Розглянемо детальніше декілька видів досвіду.

Повсякденний або елементарний досвід. Цей вид досвіду формується в

культури повсякденності за певних соціальних, сімейних тощо умовах практично з народження людини. У цьому досвіді людське «Я» існує як «єго», а весь світ є «світом-для-мене». Усе смислове багатство та зміст світу вкладається в певний образ, схему, які багато в чому спрощують або підмінюють реальність проєкціями людського «єго». Існування в спрощеному світі дозволяє індивіду краще орієнтуватись і вирішувати нагальні завдання. Між «єго» і «світом для-мене» виникає периферичний зв'язок і ставлення з боку людини, в якому переважає особиста вигода, користь, корисливий розрахунок тощо. Вважається, що в досвіді повсякденності людський побут часто пригнічує, витісняє або підмінює буття. У повсякденному досвіді спочатку безпосереднє відношення «Людина – Світ» вироджується. Це приводить людину до відчуження від світу й самого себе.

Об'єктивний (об'єктний) або гносеологічний досвід. Інші його назви – зовнішній, експериментальний, емпіричний. У контексті даного досвіду стосунки «Людина – Світ» трансформуються та «вироджуються» у речовино-відчужене й абстрактно-функціональне відношення «суб'єкт-об'єкт». Між людиною та світом виникають зв'язки та відносини, що опосередковані предметами, знаряддями (інструментами), знаками та ін. Характерним є наявність постійного протистояння людини-суб'єкта і світу-об'єкта. Пізнавально-практична діяльність людини спрямована на підпорядкування собі світу (в тому числі природи) та управління ним, тобто переважає одностороннє ставлення до використання. Гносеологічний досвід знаходиться в основі суб'єктно-об'єктної парадигми, яка з Нового часу знаходить широке застосування в європейській філософії та науці.

Суб'єктивний (суб'єктний), «внутрішній» або експірієнтальний (від англ. – experience) досвід. На відміну від об'єктного, в ньому людське «Я» існує незалежно, якби паралельно світу. По суті, людина створює свою реальність – суб'єктивну, внутрішню, яка є альтернативою реальної, емпіричної. У суб'єктивному досвіді людина може не мати відношення до реального світу в сенсі безпосереднього буття в ньому або, згідно з К. Ясперсом, «буття-при-світі», оскільки витoki його досвіду, наприклад, творчого, можуть полягати в глибинах

людського «Я» несвідомого.

Діалогічний або комунікаційний досвід, сутність якого в тому, що людина протягом життя веде безперервний діалог із самим собою та світом. У великому діалозі його «Я» вступає в контакт зі світом на рівних, паритетних засадах як «подія буття». Онтологічне значення в даному випадку має загальний, точніше, співвластивий (співбуттєвий) духовний простір. Даний вид досвіду знаходиться за межами класичної суб'єктно-об'єктної парадигми у онтологічній науці.

Наступний – екзистенційний вид, є онтологічним досвідом, а саме, досвідом людського буття у світі – Dasein (М. Хайдеггер). Він також знаходиться за межами суб'єктно-об'єктного відношення та відповідного йому гносеологічного досвіду. Його можна назвати трансцендентним досвідом першого порядку, коли людина приходить до самого себе та знаходить своє «Я» у світі. Екзистенціальне «трансцендентування» в даному випадку розцінюється як вихід людини у «велике» буття з «клітки» свого «єго» і початок життя в новій якості. Отже, в екзистенційному досвіді ставлення людини до світу з властивою йому відкритою позицією, так само як і в діалогічному, не є речове-відчуженим та технологічним.

На думку С. Васильєва та І. Дьоміна при відповіді на питання стосовно видів досвіду, серед філософів існують глибокі розбіжності, тому що позиція будь-якого філософа залежить від того, на який досвід він у своїх роздумах спирається. Дані автори виділяють чотири основні види досвіду: емоційний (зовнішній) досвід, що спирається на інформацію, отриману від органів почуттів – зору, слуху, дотику та ін., та відкриває людині існування матеріальних предметів; внутрішній досвід, пов'язаний з існуванням суб'єктивної, психічної реальності – внутрішнього світу індивіду, що складається з думок, почуттів, переживань, бажань тощо людини; ейдетичний досвід який відкриває людині відмінність між досконалим і недосконалим, хорошим і поганим у загальному сенсі слова; містичний досвід що стосується надприродних, божественних сил (Васильєв, & Дьомін, 2014).

Аналіз наукової літератури свідчить, що поняття досвіду активно розвивалося у протистоянні емпіризму й раціоналізму, диференційовано оцінювачі його від розуміння як єдиного джерела достовірного знання (радикальні гілки емпіризму й сенсуалізму) до повного заперечення (радикальні форми раціоналізму, що оцінюють досвід як джерело помилок). Отже, досвід, як дослідне або емпіричне знання, – є сукупністю знань і вмінь, придбаних людиною в процесі взаємодії із зовнішнім по відношенню до нього світом, а також у процесі власних внутрішніх переживань, – містить усю сукупність чуттєвого сприйняття (Брокгауз, & Ефрон, 1907–1909) та психічної діяльності мозку (Великий Енциклопедичний словник, 2000). Зазначена сукупність накопиченої та переробленої мозком інформації формують два різні за якістю масиви даних. Одна частина досвіду стосується свідомості й формується за рахунок рефлексії (Нова філософська енциклопедія, 2001). Цей досвід людина усвідомлено накопичує, використовує й передає іншим людям. Друга частина досвіду відноситься до несвідомого та до рефлексів, які накопичуються, використовуються, але не можуть бути передані від однієї людини іншій (Юнг, 2019).

Таким чином, можна інтерпретувати явище досвіду як філософсько-психологічну категорію, представлену у вигляді динамічно розвиваючого, духовно-дійового, психолого-праксеологічного поєднання побутового, особистісного, професійного та суспільного буття людини. До структурних складових досвіду можна віднести: перебіг та результат пізнання навколишнього середовища та оточення; цілеспрямоване використання отриманих знань для формування вмінь ефективної працездатності в сучасному соціально-економічному просторі; прийняття ефективних рішень на основі набутих компетентностей, певних уявлень, уподобань і ціннісних орієнтацій, які забезпечують достатню адаптацію особистості до нових соціокультурних умов та сприяють успішній життєдіяльності.

У міждисциплінарному науковому дискурсі представлені також різні типи

досвіду: фізичний, емоційний (чуттєвий), ментальний, релігійний, соціальний, професійний, естетичний та ін. Розглянемо вказані, та деякі інші типи досвіду більш детально.

Фізичний досвід. Елементами фізичного досвіду є відчуття та сприйняття. Цей тип досвіду ґрунтується на спостереженнях за змінами в навколишньому середовищі. Іншими словами, фізичний досвід пов'язаний зі спостереженням об'єктів зовнішнього світу та ним самим і обмежений. Фізичний досвід потребує змінності властивостей спостережуваних речей у часі, в іншому випадку при незмінних властивостях він не буде відповідати контексту порівняння. Сенсуалізм – філософська установка, що акцентує сфери чуттєвого досвіду та заснована на трактуванні вузько-фізичного, сенсорного досвіду як основи пізнавального процесу, розглядає чуттєві форми пізнання фізичних властивостей речей як пріоритетні розумові процедури. Так, Е. Конділ'як упевнений, що науки «мають у якості своїх початків прості ідеї, які ми отримуємо через відчуття й роздуми» (Конділяк, 1980). Дж. Локк стверджує, що всі продукти мислення так чи інакше «отримані тільки двома вищезгаданими шляхами – відчуттям і рефлексією» (Локк, 1985).

Емоційний (чуттєвий) досвід. Цей тип досвіду частіше виявляється в людських стосунках. Наприклад, люди можуть раціоналізувати акти закоханості (і виходу з неї) як особливий емоційний досвід. Суспільства, в яких відсутні інституційні норми шлюбу, можуть називати емоційний досвід закоханості в індивідів як вплив вибору «помічника» (Jungsik, & Hatfield, 2004). Поняття емоційного досвіду з'являється також під час аналізу феномену емпатії. З ним пов'язано процес формування й розвитку емоційного інтелекту (EQ) особистості.

Ментальний досвід розуміють як систему «психічних утворень і породжених ними психічних та інтелектуальних станів, що забезпечують пізнання дорослою людиною світу й зумовлюють конкретні властивості її інтелектуальної діяльності» (Розвиток інтелекту, 2004). Ментальний досвід включає аспекти інтелекту та свідомості, які отримують розвиток у комбінації

розумових одиниць, сприйняття, пам'яті, емоцій, волі та уяви, включаючи всі несвідомі пізнавальні процеси. Імпліцитно цей термін посилається на процеси мислення. Зв'язок і співвідношення між ментальним досвідом (та пов'язаних із ним типів досвіду) і фізичним мозком формують багато філософських суперечок. Деякі учені ідентифікують мозок у якості основи й субстрату ментального досвіду, пов'язують його стан зі станом розвитку ментального досвіду. Інші (більшість) – розглядають мозок лише як умову можливості мислення (Christensen, Turner, 1993). Типовий приклад кумулятивного ментального досвіду демонструють фахівці-математики в підходах та навичках до їхньої роботи. Математичний реалізм, як і реалізм взагалі, розглядають математичні сутності існуючими незалежно від людської свідомості.

Релігійний (духовний, містичний) досвід. Особливість цього досвіду полягає в граничній суб'єктивності переживання, і, як наслідок, неможливості транслювати, поширювати його. Різні релігійні (духовні, містичні) традиції по-різному приводять своїх послідовників до осмислення, тлумачення (інтерпретації) та оцінці такого досвіду. У різних традиціях означеному досвіду надається різний зміст, від чисто натуралістичного сенсу (злиття з природою, світом або природним потоком) до трансцендентного сенсу (бачення Бога або злиття з ним).

Соціальний досвід. Накопиченню соціального досвіду сприяє життя та соціалізація індивіда в суспільстві (Stuart, 1989). Цей досвід надає індивідові навички, необхідні для участі в житті суспільства, тому що суспільство формується через обмін досвідом, звичаями, цінностями, традиціями, соціальними ролями й мовами. Будь-яка система соціального досвіду, що відтворюється та розвивається, є традицією. Аналізу традицій присвячена книга Карла Поппера «Припущення й спростування» (Popper, 1963). Будь-яка традиція у своїй генезі й розвитку є соціокультурним визначенням та обумовленням і, згідно із зауваженням автора, «потрібні величезні зусилля для того, щоб створити її там, де вона відсутня» (Там само).



Професійний досвід. На думку О. Ребрової має складну структуру, зумовлену «специфікою професійної самосвідомості та фаховим напрямом навчання» (Реброва, 2012, с. 186). Розглянутий з точки зору психологічної науки, цей тип досвіду виявляється в трьох аспектах. По-перше, «під час вирішення практичних, прикладних завдань психології та акмеології, зокрема розвитку здібностей, творчого потенціалу особистості» (Там само). По-друге, «під час вивчення феноменології досвіду (досвід має свої психологічні особливості та структуру)» (Там само).

У даному контексті учені (С. Гончаренко, І. Зязюн, І. Лернер, О. Рудницька та ін.) розглядають *педагогічний досвід* як сукупність певних інтегральних, загальних та спеціальних (фахових) компетенцій, що формуються в результаті фахового навчання, професійного становлення та подальшої практичної педагогічної діяльності.

Естетичний досвід. Цей тип досвіду притаманний людині з глибокої давнини. Розглянемо його більш детально.

На думку О. Ребрової, цей досвід був завжди суб'єктивною, індивідуальною складовою людини (Реброва, 2012, с. 194). Причому в даному досвіді одночасно існують та інтегруються елементи як суб'єктивного, так й об'єктивного. У випадку, коли знання є результатом суспільної практичної діяльності, вони належать до об'єктивного утворення естетичного досвіду, а якщо сфера почуттів є індивідуальною властивістю, то вона може стати унікальною для кожного естетичного досвіду (Там само). У той же час, як зазначає О. Павлова, цей досвід може забезпечувати цілісність форми культуротворення при переході від традицій до інновацій (Павлова, 2009). Як підкреслює учена, ідеться про інтегративну єдність людських здібностей, які є не просто регулятивною ідеєю ..., а виступають реальним процесом цілісного самоствердження особистості у генезисі чуттєвої культури (Там само).

Розуміння різних компонентів естетичного досвіду розвивалося поступово. Насамперед з'являється нова термінологія для їх позначення. Ідеться про поняття

краси, порядку, прекрасного, гармонійного, піднесеного тощо), які надалі встановили основу категоріального апарату науки естетики. Проте, вербально-рефлексивний рівень естетичної свідомості досі залишається недостатньо розвиненим для адекватного вираження й визначення його сутності, – тих глибинних духовних процесів, які власне і становлять його основу, приводять естетичний суб'єкт у стан духовної насолоди, до катарсису, але не піддаються досить точному визначенню та формалізації.

Аналіз наукової літератури доводить, що феномен естетичного досвіду розглядається як сукупність неутилітарних інтуїтивно-дієвих відносин суб'єкта до реальності, які мають споглядальний, ігровий, виражаючий, зображаючий, декоруючий тощо характер. При цьому мається на увазі як досвід окремої особистості, так і досвід, характерний для конкретних соціальних утворень, певних етапів розвитку культури, що супроводжується або завершується духовною насолодою суб'єкта, або позитивною аксіологічною реакцією суб'єкта з урахуванням почуття задоволення. Зрештою, естетичний досвід допомагає людині знайти своє місце в Універсумі, відчутти себе органічною частиною природи, й не зливаючись з нею, мати свою особистісну самобутність у загальній структурі буття.

М. Дюфрен, який досліджував феноменологічний аспект естетичного досвіду, асоціював його виключно з мистецтвом, з художнім освоєнням дійсності, та побачив у ньому «початок всіх шляхів, якими проходить людство» (Дюфрен, 1953). Учений був переконаний, що саме естетичний досвід робить особистість справжньою людиною, породжуючи пізнавальні та моральні стосунки, гармонізуючи в людині всі протилежні інтенції, приміряючи її із зовнішнім світом та виявляючи сутнісні підстави буття на глибинному рівні.

Естетичний досвід отримав своє первісне вираження в протоестетичній практиці архаїчної людини, у перших спробах створення тих явищ, які сьогодні відносять до сфери мистецтва – у прагненні прикрасити своє життя, предмети утилітарного споживання, у прикрасах тіла, зброї, у культових обрядах, танцях,

ритмічній організації праці тощо. Нерозривно з ним з'явилася також інтуїтивна естетична оцінка на основі ще слабо розвиненого почуття, яке виходило за межі лише почуттєвого задоволення або невдоволення. Надалі, на пізніших етапах розвитку культури, естетичний досвід і естетичні потреби людей найбільш повно проявлялись у різних видах мистецтва, в культових практиках тощо. У Стародавніх Індії, Китаї, Греції з'явилися відповідні трактати з мистецтва, різноманітні філософські тексти, в яких естетичні проблеми життя піднімалися на рівень теоретичного осмислення. Розуміння космосу (грец. *κόσμος*) означало в ті часи крім традиційного поняття всесвіту, ще й красу, прикраси, впорядкованість та полягало у спробах осмислити й описати явища краси, гармонії, впорядкованості та ін., що, фактично, стало початком формування у людей естетичної свідомості.

Естетична свідомість визнана духовною складовою естетичного досвіду, що характеризує сукупність рефлексивної інформації, відноситься до сфери естетики та естетичної сутності мистецтва, стосується складних духовно-позасвідомих процесів, які важко піддаються вербалізації, але встановлюють основу естетичного досвіду людини (або певної соціокультурної спільності), а також естетичних відносини і естетичної діяльності. Естетична свідомість є необхідним компонентом людської свідомості, людини як *homo sapiens*. Проте, через вкрай складну структуру та виконувані функції вона тривалий час не виходила на рівень філософської рефлексії.

Відомо, що філософською основою та теоретичною базою естетичного досвіду є *наука естетика*, яка вивчає феномен художнього мислення людини, відношення мистецтва до дійсності тощо. Сутність культури визначена естетикою у вигляді синтезу цінностей матеріальних й духовних, які людство накопичило протягом усієї історії цивілізації (Зміст, категоріальні ознаки, 2021).

Естетика, як філософське осмислення мистецтва та категорії прекрасного, сходять до глибокої Античності. Основні поняття естетики в європейсько-середземноморському регіоні склалися ще у Стародавній Греції. У роботах

давньогрецьких філософів – Платона, Аристотеля, Плотіна, стоїків та теоретиків різних видів стародавнього мистецтва (красномовства, музики, архітектури тощо) проблеми прекрасного викладалися, як правило, в онтологічному аспекті та були безпосередньо пов'язані з космологією.

Отже, естетика як наука починає свою історію саме з цих дослідів давньої думки. До них відносять розповсюджені поняття, які стосуються краси, прекрасного, піднесеного, трагедії, комедії, катарсису, гармонії, порядку, мистецтва, ритму, поетики, красномовства, музики (як навчальної дисципліни), канону, символу, образу, знаків та багато інших. Історично, в центрі естетики були дві головні проблеми: перша, пов'язана з явищем власне естетичним, що найчастіше осмислювалось в термінах прекрасного, піднесеного тощо; друга, – з розумінням феномену мистецтва, яке стародавні філософи трактували в більш широкому сенсі, ніж значно пізніше це було зазначено в новоєвропейській категорії мистецтва.

У теорії мистецтв на перше місце висунулося поняття мімезиса (грец. μίμησις — наслідування, *mimēsthai* імітування) у всіх його модифікаціях – від ілюзійністського копіювання форм видимої дійсності (особливо в образотворчому мистецтві – Зевксід, Апеллес, Евфранор), до наслідування ідеям і ейдосам ноетичного (грец. νόησις – мислення) світу. Художня практика імпліцитно (те, що мається на увазі, невиражене) виробила принцип антропної пластичності в якості основи естетичної свідомості, що поширюється на весь Універсум. Античний космос і світ ідей пластичні, що відкриває можливість конкретного чуттєвого вираження, тобто суто естетичного досвіду.

У даному зв'язку можна виділити два основних способи історичного буття естетики – експліцитний і імпліцитний. До першого відноситься саме філософська дисципліна естетики, яка відокремилася у відносно самостійну частину філософії тільки у середині XVIII століття. Імпліцитно, естетика йде корінням в глибоку старовину і являє собою вільне осмислення естетичного досвіду всередині інших дисциплін – філософії, риториці, філології, богослов'я та

ін.

У руслі просвітницької естетики суттєвий внесок в естетичну теорію зробив Ф. Шиллер у роботі «Листи щодо естетичного виховання особистості» написаної у 1795 році. Він розробляв ідеї І. Канта та показав, що сутність естетичного пов'язано з інстинктом гри. Але цей інстинкт має розвиватися у перебігу естетичного виховання людей. На його думку, справжня сутність людини як вільної духовної особистості може виявитися тільки у процесі гри, тому, що гра дозволяє людині створити вищу реальність – естетичну, в якій вона може здійснювати як соціальні, так й особистісні ідеали.

Поява теоретичної естетики Ф. Шеллінга відбувалася під впливом йенських романтиків. Ф. Шелінг, у свою чергу, надав великий вплив на формування естетики романтизму. У курсі його лекцій, присвячених філософії мистецтва (1802–1805 роки), у трактаті щодо взаємин образотворчих мистецтв та природи (1807 рік) та у інших працях, філософ приділив увагу естетичному спогляданню як вищій формі творчої духовної активності.

Важливою естетичною категорією, яка пов'язана з естетичним досвідом, його сутністю та можливою реалізацією, є категорія *катарсису*, що у перекладу з грецької мови є очищення. Так у естетиці позначається високий, або оптимальний, емоційно-духовний результат естетичного відношення, загального естетичного сприйняття, естетичного впливу мистецтва на особистість. Естетичне значення цього терміну з'явилося ще в античній культурі, яке пов'язане з легендою про Піфагора, який міг за допомогою музичного мистецтва здійснювати «очищення» людей, лікувати їхні душевні та тілесні захворювання. Сучасна естетика розуміє катарсис у якості завершальної стадії психічного впливу на людину образів мистецтва, як результату естетичного сприйняття.

Феномен естетичного досвіду та естетичної свідомості тісно пов'язані з поняттям художнього смаку та художньо-естетичного смаку. З усього дослідженого відомо, що для набуття естетичного досвіду, можливості естетичної комунікації, уміння сприймати красу та мистецтво, виявляти естетичні цінності,

людина повинна мати певну специфічну здатність. Це розуміли науковці ще із давніх часів. Але відповідний термін (смак) для цієї якості з'явився лише у XVII столітті. Категорію смаку, раніше вживали тільки для визначення одного з почуттів, що локалізувалося у ротовій порожнині. Аналогічно тому, як завдяки смаковим рецепторам є можливість розрізнити солодке, гірке, солоне, кисле тощо, поняття смаку закріпилося за сферою естетичного досвіду та поширилося на можливість відчувати прекрасне, відрізнити його від потворного, низького.

Великий внесок до розробки та розуміння поняття художнього смаку належить Вольтеру, який розрізняв гарний та поганий смаки та дав цьому явищу наукове обґрунтування.

У XXI столітті, поняття естетичного досвіду та сформованої завдяки йому естетичної свідомості науковці досліджують у зв'язку з категорією естетичного, аналізуючи почуттєве ставлення людей до навколишньої дійсності (Зміст, категоріальні ознаки, 2021). У перебігу дослідження естетичного досвіду, естетичної свідомості та особливостей їх формування в процесі освіти, важливо виокремити поняття *естетичного виховання*. В умовах радикальної зміни соціокультурного середовища, що є наслідком бурхливого розвитку інформаційного суспільства та глобалізації, формування естетичного досвіду та його складових (художньо-естетичного досвіду, музично-естетичного досвіду, музичного досвіду тощо) у майбутніх учителів музичного мистецтва різних країн, зокрема України та Китаю, в процесі професійної підготовки, стає актуальною проблемою, обумовленою достатньою підготовленістю їх продуктивно здійснювати естетичне виховання засобами мистецтва, зокрема музичного мистецтва, сучасних школярів, віднесених до покоління «Альфа».

У міждисциплінарному науковому дискурсі є багато досліджень, стосовно естетичного виховання шкільної молоді. Визначимо, що успішне естетичне виховання сучасних школярів можливо у разі цілеспрямованого систематичного позитивного впливу на них з боку ЗЗСО, їх родин, загальної культурної ситуації, що склалася як на макросоціальному рівні, так і на локальному рівні – в окремих

населених пунктах, у відповідних ЗЗСО, підліткових спільнотах тощо. Ключова роль у даному процесі належить ЗЗСО, зокрема, учителям мистецьких дисциплін, метою яких є виховання людини як творчої активної особистості, яка адекватно сприймає прекрасне, відчуває потребу в естетичній діяльності, прагне до перетворення навколишньої дійсності за законами краси.

Аналіз сучасної наукової літератури доводить, що завдяки естетичному вихованню та набутому в процесі освіти й життя естетичному досвіду, основою якого є творче оволодіння культурною спадщиною людства, формується естетична культура окремої особистості та, відповідно, естетична культура суспільства. Естетичну культуру розуміють як сукупність різних явищ, закладів, практичних дій, продуктів художньої діяльності тощо. Естетична культура є одним із головних об'єктів науки естетики.

О. Пташук трактує поняття естетичної культури як здатність людини повноцінно сприймати, правильно розуміти прекрасне в мистецтві та в навколишньої дійсності, прагнути й уміти відбудувати своє життя згідно законів краси (Пташук, 2016). Результатом естетичного виховання, що відбувається в перебігу естетичного розвитку, є набуття естетичної культури особистості. Показниками естетичної культури є відповідні ідей, теорій, погляди, критерії, художні судження, смаки, завдяки яким людина може достовірно оцінити справжню естетичну цінність навколишніх предметів, явищ життя, а також мистецтва, що формує естетичну свідомість людини та її естетичний досвід. Отже, окремими, але взаємообумовленими складовими естетичної культури, є художньо-естетична культура, художня культура, музично-естетична культура.

Розвиток художньо-естетичної культури напряму обумовлено формуванням у людини художньо-естетичного досвіду. Цей вид досвіду пов'язано не зі не з усієї естетичною культурою й не з усіма мистецькими явищами різних етапів культурного розвитку, але тільки з естетично значущим ядром художньої культури, тобто, лише з сукупністю власне художніх мистецьких явищ, хоча поняття художньої культури включає в себе різні види мистецтва, у тому числі й

«позахудожні», «позаестетичні» напрями.

На думку О. Лобової, явище музично-естетичної культури сучасних школярів є складним інтегрованим соціокультурним утворенням, яке комплексно та органічно забезпечує особистісні музичні досягнення та потреби сучасних школярів (Лобова, 2012), залучає дітей до можливості адекватно й усвідомлено спілкуватися з творами музичного мистецтва не тільки у перебігу навчання, а й протягом усього життя (Там само). Учена зазначає, що оволодіння достатньої музично-естетичною культурою має стосуватися усіх дітей, включно й тих, які не демонструють музичної обдарованості (Лобова, 2012). В Україні та Китаї, як й в багатьох інших країнах, оволодіння школярами основами музично-естетичної культури визнано головною метою загальної музичної освіти. У даному зв'язку, з урахуванням вільного доступу школярів, віднесених до покоління «Альфа» через мас-медіа, зокрема через інтернет-мережу, до музичних творів будь-якої художньої цінності, найважливішими складовими музично-естетичної культури визначено емоційне, свідоме, ціннісне відношення до музики, набуте на основі гарного художньо-естетичного смаку та достатньо сформованого критичного мислення в галузі мистецтва.

О. Реброва наголошує, що у багатьох педагогічних та мистецько-педагогічних дослідженнях феномену досвіду, висвітлені окремі його аспекти, в тому естетичний досвід, музично-естетичний, художньо-естетичний досвід (І. Зязюн, Т. Завадська, О. Шевнюк, Г. Карась, Т. Скорик), морально-естетичний досвід (О. Олексюк), досвід художньо-педагогічного спілкування (І. Сипченко), мистецький досвід (Т. Грінченко), досвід музично-виконавської діяльності (О. Хлебнікова) та ін. (Реброва, 2012, с. 186-187).

Учені розглядають мистецтво як особливий вид комунікації вищого рівня. Художньо-естетичний досвід, сформований у результаті впливу мистецтва й художньої культури в цілому вважають найбільш позитивним та духовно багатим. У даному контексті, на думку О. Ребрової, важливим є не тільки формування досвіду та уміння сприймати та створювати мистецьки продукти, а й можливість



заглибитися в сутність художніх образів твору, як особливої форми відтворення навколишньої дійсності (Реброва, 2012, с. 192). Таким чином, завдяки накопиченню художньо-естетичного досвіду відбувається корекція відношень людини з навколишнім світом.

На думку І. Зязюна, Г. Карась, М. Киященко, О. Олексюк, Т. Скорик та ін., мистецтво надає великий вплив на різні аспекти творчого процесу особистості. Тому доцільно використовувати мистецтво як суттєвий засіб набуття естетичного досвіду. Такій підхід дозволяє О. Ребрової зробити висновок, що художньо-естетичний досвід має усі відомі характеристики естетичного досвіду, тому що є його різновидом (Реброва, 2012, с. 197).

У перебігу даного дослідження було важливо розглянути деякі аспекти художнього досвіду й художньо-естетичного досвіду з метою уточнення їх сутності та структури. На думку А. Зюзяна, художньо-естетичний досвід слід розглядати як складову більш широкого явища естетичного досвіду, що розглянуто ще у роботах Г. Гегеля (Зюзян, 1976), І. Канта, а також у працях інших учених. Аналіз робіт учених (Б. Ананьєв, І. Зязюн, І. Киященко, О. Павлова та ін.) показує, що більшість концепцій та теорій, пов'язаних із дослідженням естетичного досвіду, мають орієнтацію на його духовне походження, та стосуються почуттєвою сферою особистості (Реброва, 2012, с. 192).

Розглянемо більш детально поняття художньо-естетичного досвіду, художнього досвіду, а також споріднені до них поняття мистецького досвіду, музично-естетичного досвіду тощо. Категорія художньо-естетичного досвіду є предметом досліджень В. Павлова, І. Зязюна, М. Кагана, та ін. О. Реброва зазначає, що у працях вказаних авторів дана категорія представлена у якості базової складової структури особистості, та пов'язана з естетичним сприйняттям, естетичними відношеннями, почуттями та емоціями, загальними художніми знаннями, вміннями й навичками, а також з позитивним ставленням до мистецтва (Реброва, 2012, с. 198). О. Шевнюк підкреслює, що формування художньо-естетичного досвіду є результатом художньо-естетичної практики, змістовна

сторона якої пов'язана з естетичним ставленням до творів мистецтва в процесі взаємодії людини з художніми цінностями, а також з відображенням змісту та форм художніх явищ в її свідомості (Шевнюк, 1995).

Т. Скорик, у представленій будові естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва, віддає пріоритет таким елементам: досвіду сприймання музичних творів, досвіду вербальної та виконавської інтерпретації музичного твору та творчої активності (Федорець, Сюй Сінчжоу, 2020).

Варто наголосити, що вміння спілкуватися зі школярами, вербальне інтерпретування музичних творів є важливим елементом музично-естетичного досвіду вчителя музичного мистецтва (Федорець, Сюй Сінчжоу, 2020), тому що володіння продуктивними освітніми технологіями, зокрема вмінням яскраво та змістовно розповідати про музику у форматі інтерактивної роботи на уроці, є особливо важливим вмінням сучасного вчителя. У контексті набуття майбутніми учителями музичного мистецтва естетичного досвіду, Т. Скорик відзначає також важливість музично-виконавської підготовки здобувачів, що значно сприяє тому, щоб учні відчували та сприймали музичні твори (Там само).

Деталізуючи перелік основних складників сформованих І. Зязюном, та з урахуванням ідей Т. Скорик, на базі проведеного дослідження в умовах нового соціокультурного середовища, можна представити оновлену структуру естетичного досвіду майбутнього учителя музичного мистецтва у складі що найменше трьох компонентів: мотиваційного, що містить професійні потяги, потреби, інтереси, спонукання, почуття особистості педагога; емоційного, пов'язаного з його емоціями, почуттями, естетичними переживаннями; ціннісно-орієнтаційного, що включає притаманні педагогові інтерпретації, оціночні судження, художні смаки, погляди, ідеали тощо.

У даному контексті варто також розглянути сутність поняття естетичного переживання, яке є базисним рівнем естетичної свідомості людини, поточна й кінцева ланка різних видів естетичної діяльності. Естетичне переживання не тотожне реальним життєвим, або елементарним естетичним почуттям

(задоволення – незадоволення, приємне – неприємне тощо). Естетичні переживання в даному сенсі розглядається як почуття вищого рівня.

Естетичне переживання має складну внутрішню будову. Співвіднесеність його з певними об'єктами – реальними чи ідеальними, – становить його предметно-смісловий аспект. Змістове наповнення дане явище отримує через уявлення і/або знаки, які створені творчою силою уяви. Одночасно естетичне переживання пов'язано з оцінним ставленням до предметів та явищ. Ціннісний (аксіологічний) аспект поєднує його з естетичними нормами, художньо-естетичним смаком і естетичним ідеалом.

Отже, естетичне переживання є формою культурного засвоєння як об'єктів природного та соціального світу, так і різноманітних життєвих почуттів. Основним способом естетичного оволодіння ними є неутилітарне, художньо переживання. Таке переживання вбирає в себе і переробляє в нову якість інші людські почуття і емоції – пізнавальні, моральні тощо.

У даному контексті в дослідженні розглядаються питання, пов'язані з формуванням музично-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва Україна та Китаю – дружніх країн, які, незважаючи на те, що географічно розташовані на величезній відстані одна від іншої, мають багато схожих проблем і прагнень у напрямі модернізації систем вищої освіти, загальної середньої освіти, зокрема загальної мистецької (музичної) освіти, підвищення рівня художньо-естетичного виховання школярів тощо. У нових умовах, які склалися здебільшого завдяки швидкому впровадженню в життя інформаційно-комунікативних і мультимедійних технологій, у тому числі на всіх ланках освітньо-культурного середовища, в Україні та Китаї поглиблюються інтеграційні процеси, зростають тенденції до збагачення взаємного культурно-освітнього простору, зміцнюється культурний діалог між країнами, що традиційно представляють західну та східну цивілізації.

Останніми десятиліттями значно поглибилися взаємовідносини між Україною та Китаєм, налагодилося плідна творча співпраця та взаємний обмін у

різних галузях, зокрема в галузях культури та освіти. Плідна співпраця, відродження й подальший розвиток культурно-освітнього потенціалу обох народів є «основою суспільно-історичного розвитку держав і всього людства, динамічний рух до прогресу цивілізації, світових загальнолюдських культурно-освітніх інтересів і цінностей» (Ван Тяньці, 2017).

Сьогодні Україна та Китай єдині у прагненні до розвитку своїх національних культур та в пошуку можливостей взаємного вивчення культур і мистецтва, ознайомлення з культурами інших країн світу, у розумінні важливості інтегруватись у спільний культурно-освітній простір, у необхідності вести постійний взаємний обмін, накопиченим за останні роки досвідом, який пов'язано з відповідною культурною інформацією, науковими дослідженнями в галузях науки, освіти, мистецтва, організацією загальної мистецької (музичної) освіти, а також з якісною підготовкою майбутніх учителів мистецьких дисциплін, формування в них відповідних компетентностей і досвіду.

Для достатньої підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва обох країн сьогодні актуальне є формування та професійне використання естетичного досвіду, художньо-естетичного досвіду художнього досвіду, музично-естетичного досвіду на уроках навчальних дисциплін «Мистецтво», «Музичне мистецтво» та під час позаурочної творчої роботи зі школярами. Особливо це стосується підготовленості майбутніх бакалаврів та магістрів, які навчаються за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Ці фахівці покликані формувати в сучасних школярів (покоління «Альфа») культурну компетентність, музично-естетичну культуру та критичне мислення стосовно сучасних аспектів розвитку художньої культури й мистецтва, у тому числі, з метою надання процесу музичного сприймання регуляторної функції, своєрідного «захисного бар'єру», що необхідно для музично-естетичного виховання молоді в умовах XXI століття у зв'язку з подальшим розвитком інформаційного суспільства, глобалізації та появою нового соціокультурного середовища.

Для більш повного розуміння сутності та особливостей процесу

формування в майбутніх учителів України та Китаю художньо-естетичного досвіду, розглянемо особливості формування в них естетичного та художнього досвіду в нових умовах, що безпосередньо пов'язано зі сприйняттям сучасними людьми, у тому числі сучасними школярами, різноманітних творів мистецтва, зокрема творів музичного мистецтва.

Отже, у наш час, проблема формування естетичного досвіду та естетичної свідомості як у практикуючих педагогів, так і в майбутніх українських та китайських учителів музичного мистецтва, значно загострилася. На думку фахівців, для ефективної праці будь-якого сучасного вчителя, у тому числі вчителя музичного мистецтва, насамперед важлива наявність певного естетичного досвіду (Федорець, Сюй Сінчжоу, 2020). У науково-педагогічній літературі найбільш повно представлено структурний аналіз даного типу досвіду в роботах українського науковця І. Зязюна. На думку автора, до основних складників естетичного досвіду можна віднести потреби та емоції, а також почуття, смаки, погляди, ідеали тощо. Завдяки вказаним складникам, зокрема спеціалізованим емоціям та почуттям, які обумовлюють вольову діяльність особистості, естетичний досвід «регулює людську поведінку, спрямовує дії людини на предмет, здатний задовольнити людську потребу» (Зязян, 1976, с. 75).

Розглянемо особливості формування художнього досвіду у перебігу підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, як важливої складової їх естетичного досвіду.

На думку М. Кагана, художня розвиненість не може гарантувати повною мірою естетичну розвиненість особистості. Естетична культура та емоційна сприйнятливість людини в багатьох випадках потребує нових художніх вражень і постійну потребу в «спілкуванні» з мистецтвом. Тому важливо, щоб будь-який художній матеріал, зокрема будь-який музичний твір, мав би естетичну спрямованість, був би зіставлений з оцінними орієнтирами, які є особистісно значущими в роботі із сучасною молоддю. Мистецтво стане малоефективним, якщо втратить естетичний вплив на людину, й тому художнє виховання, як

важлива складова художнього досвіду особистості має обов'язково синтезуватися з вихованням естетичним. Лише в тому разі «виникає ефект цілісного художнього спілкування, коли мистецтво стає цінністю» (Зміст, категоріальні ознаки, 2021).

Подальший розвиток інформаційного суспільства, як провідна ознака нового соціокультурного середовища та глобалізаційних процесів, що відбуваються у світі, зокрема в Україні та Китаї, зумовлюють необхідність переосмислення змісту й методики формування естетичного досвіду та художнього досвіду в контексті світових інтеграційних змін, орієнтованих на поглиблення фундаментальних демократичних цінностей, виразником яких мають стати вітчизняні освітні простори обох країн.

Формування художнього досвіду особистості та суспільства в цілому є проблемою, яка цікавила вчених протягом багатьох століть. Шляхи її вирішення пропонували філософи (І. Кант, Г. Гегель, В. Лехцієр, А. Лой, М. Мінаков, К. Юнг та ін.); естетики (Ю. Боров, І. Зязюн, Л. Сморг), теоретики мистецтва (Р. Арнхейм, А. Лосев та ін), психологи (Е. Ігнат'єв, К. Платонов, С. Раппопорт, Б. Теплов та ін.). Різні сторони проблеми естетичного, художнього та художньо-естетичного досвіду особистості розкрито в працях науковців (Т. Аболина, А. Азархін, Т. Андрущенко, Ван Тяньці, І. Гончаров, М. Горбунова, Т. Грінченка, Т. Завадська, М. Каган, Г. Карась, Н. Киященко, Пань Сінюй, Л. Печко, О. Реброва, Сюй Сінчжоу, Фань Чженьсюань, С. Шевнюк та ін.). Питання формування особистості засобами художньої культури розглянути в роботах Л. Кагана, Л. Масол, О. Мелік-Пашаєва, Н. Міропольського, М. Якобсона та ін.

На основі аналізу філософських, мистецтвознавчих і психолого-педагогічних джерел, та у зв'язку зі результатами даного дослідження, можна стверджувати, що художній досвід є особистісним утворенням, особливим видом естетичного досвіду. Суто художній досвід є досвідом, що виникає внаслідок художньої діяльності людини та сприяє розвитку теоретичних знань і практичних навичок у галузі мистецтва (Дігтяр, 2014).

На думку І. Шведової, художній досвід, як чуттєво-емпіричний процес, супроводжує людину протягом життя, виявляючи й облаштовуючи її особисте місце в загальносвітовому та національному культурному просторі, що, насамперед, обумовлено певною культурно-історичною традицією та особливостями її розвитку в часі. Емоційні переживання дійсності привертають увагу людини до різних її феноменів, змушуючи споглядати, доходити до суті. Мотивація до подальшого набуття та збереження художнього досвіду виникає під час визначення «свого, особистісного», яке стає частиною власного духовного простору, доповнює, органічно вбудовується в нього (Шведова, 2016).

Отже, так складається традиція, згідно з якою художній досвід орієнтує особистість на постійний процес «прочитання» культурно-ціннісних кодів людського середовища, узгодження способу дій з його особливостями, спадкоємністю. Завдяки набуттю художнього досвіду поколінь у межах різних епох створені стійкі системи вказаних культурно-ціннісних кодів, які визначають стильові особливості мистецтва, зокрема музичного мистецтва, у вигляді глибокої вкоріненості культурних традиції та пов'язаної з ними міцної історично-культурної пам'яті. Але наряду з культурною традицією, у будь-якому суспільстві існує також та частина художнього досвіду, яка постійно оновлює культурний простір. Найбільш уразливим явищем до різноманітних впливів художнього досвіду, яке постійно провокує зміни, є мистецтво (Там само). Даний факт обумовлює необхідність постійного вивчення мистецтва в історичному аспекті, відстеження нових впливів у процесі розвитку художніх тенденцій часу, в нашому випадку, – в умовах нового соціокультурного середовища.

Проведене дослідження показало, що формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін, зокрема, учителів музичного мистецтва, є актуальним напрямом розвитку музично-педагогічної науки та практики в Україні та Китаї в умовах нового соціокультурного середовища. Схожі в обох країнах тенденції зумовлені з одного боку «прагненням зберегти національне коріння, традиції, етнічну самовизначеність, художні цінності», але з

іншого боку «активно вивчати художню творчість інших регіонів та народів світу» (Ван Тяньці, 2017). Важливим методичним ресурсом у даному процесі «об'єктивно існуючі поліхудожні та полікультурні обставини підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін на факультетах мистецтв педагогічних університетів» (Там само), про що свідчать дослідження вчених обох країн (В. Андрущенко, І. Бех, Ван Тяньці, Дін Юнь, Г. Драч, Ду Чень, Ей Юй Хуа, І. Зязюн, М. Каган, Лінь Хай, Пань Сінюй, А. Поротті, Яо Вэй та ін.).

Варто відзначити, що в умовах нового соціокультурного середовища сучасне естетичне ставлення українських і китайських школярів до навколишнього середовища, до світу мистецтва в цілому, сформовано переважно під впливом засобів масової інформації, які проникають та суттєво впливають на всі сфери життя суспільства. Всеосяжний вплив сучасного медіа-простору, особливо інтернет-мережі на свідомість сучасної молоді потребує переосмислення місця й ролі в системі загальної середньої освіти навчальних дисциплін художньо-естетичного циклу в процесі формування особистості та її всебічного розвитку.

Багатовіковий музичний досвід поколінь, розуміння музичної мови, як унікальної системи, на основі якої утворюються форми музичних творів класичного, народного, та легкого (естрадного) жанрів, є ефективними засобами формування музично-естетичного досвіду в сучасних школярів. Дослідження науковців України та Китаю (Лі Цзюнь, М. Федорець, Сюй Сінчжоу, Н. Батюк та ін.) доводять, що саме шкільний вік є найбільш сприятливим для вивчення, виконання та сприйняття музики композиторів різних епох, стилів і жанрів. Тому формування художньо-естетичного досвіду та його складових (музично-естетичного досвіду, музичного досвіду тощо) у майбутніх учителів музичного мистецтва Україна та Китаю є актуальною соціально-педагогічною проблемою в контексті модернізації загальної середньої освіти, зокрема, загальної музичної освіти.

Таким чином, феномен художньо-естетичного досвіду в контексті нашого



дослідження визначено як *спрямований на мистецькі об'єкти конгломерат ментальних уявлень про естетичну цінність таких об'єктів, а також орієнтири її визначення відповідно до сформованих особистісних цінностей, уподобань та ставлень, компетентностей осягнення художньо-естетичних властивостей мистецьких явищ, які можуть синергійно регулювати перебіг набуття художнього світогляду та його об'єктивзації в умовах практики безпосереднього або опосередкованого сприймання творів мистецтва*. За допомогою даного досвіду людина має можливість пізнавати, оцінювати, емоційно переживати, зіставляти з навколишнім середовищем та інтерпретувати його об'єкти, які є основою мистецьких образів. Накопичення художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва України та Китаю в нових соціокультурних умовах є актуальним напрямом їх професійній підготовки, важливим чинником залучення сучасних школярів до художньо-естетичної культури, зокрема, до музично-естетичної культури, що є головною метою загальної музичної освіти обох країн.

## **1.2 Художньо-естетичний досвід майбутніх учителів музичного мистецтва: сутність та компонентно-функціональна структура**

У даному параграфі розглянемо особливості накопичення художньо-естетичного досвіду майбутніми учителями музичного мистецтва, його сутність та компонентно-функціональну структуру.

На думку Н. Кьон та Тун Лінґе, проблема професійної підготовки майбутніх учителів до викладання музичного мистецтва в ЗЗСО розуміється як шлях до всебічного розвитку школярів, виховання з них активних любителів музики, які мають бути здатні сприймати музику та активно музикувати (Кьон, Тун інґе, 2020). Відомо, що більшість школярів України та Китаю не будуть професійними музикантами, але знайомство з музикою, практична участь в різноманітних видах музичної діяльності, серед яких вокальне мистецтва є

найбільш демократичний та розповсюдженим видом, відіграє у їх житті важливу роль.

Як показало дослідження, формування художньо-естетичного досвіду та його складових у майбутніх учителів музичного мистецтва Україна та Китаю обумовлено сталим рухом у напрямку підвищення ефективності освітніх систем обох країн, що насамперед є реакцією на відповідні державні документи в даній галузі. Так, в основі Концепції НУШ (2016), освітніх законах України, в державному документу про модернізацію освіти в КНР до 2035 р. та в інших державних актах закладені положення стосовно творчого розвитку школярів, вільного самовираження їх особистості, а також глибокої інтеграції набутих компетентностей, знань і вмінь. Тому особливе значення в державних програмних документах надано саме *інтеграційної компетентності* майбутніх учителів, зокрема майбутніх учителів мистецьких дисциплін.

Отже, відповідно до відповідної Освітньо-професійної програми (ОПП), освітньої кваліфікації бакалавра середньої освіти, розробленої в Університет Ушинського, майбутні вчителі музичного мистецтва мають оволодіти інтегральною компетентністю, яка зумовлює здатність розв'язувати нестандартні задачі та проблеми практичного характеру в перебігу професійної освітньої діяльності. Крім інтегральної компетентності дана ОПП вказує на необхідність набуття низці загальних компетентностей.

Одночасно актуальною проблемою в контексті формування художньо-естетичного досвіду майбутніх вчителів музичного мистецтва є досягнення ними Програмних результатів навчання (ПРН), що також характеризує їхню підготовленість до продуктивної роботи з сучасними школярами в умовах нового соціокультурного середовища. Якісне досягнення вказаних ОПП та ПРН визнано основою професійної підготовленості здобувачів. У даному зв'язку слід наголосити, що формування художньо-естетичного досвіду стає одним із важливих чинників модернізації професійної підготовки всіх вчителів мистецьких дисциплін ЗЗСО. Зазначимо, що дана проблема стає предметом досліджень як у

галузі вищої освіти, так і в галузі загальної середньої освіти України та Китаю, тому, що стосується навчання та виховання сучасних школярів (М. Горбунова, Т. Завадська та ін.).

Аналіз сутності художньо-естетичного досвіду доводить, що низка соціокультурних явищ і понять, які його характеризують, включно поняття естетичного досвіду, естетичної культури, естетична свідомості, художнього досвіду, художньо-естетичного досвіду, музично-естетичного досвіду, музичного досвіду, музично-естетичної культури тощо, мають єдину субстанціальну основу, якою є людська діяльність за законами краси, як результат естетичного виховання й художньо-естетичного розвитку.

З'ясовано, що досвід естетичний більш широке поняття ніж поняття досвіду художнього, тому що він може бути наслідком іншої людської діяльності людей, включно й діяльності нехудожньої (Зміст, категоріальні ознаки, 2021).

У дисертації дослідження художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва здійснено в таких проєкціях: культурологічній, мистецько-освітній та вокально-педагогічній.

Розглянемо художньо-естетичний досвід майбутніх учителів музичного мистецтва в культурологічній проєкції, що обумовлено виконанням ними духовної, комунікативної та соціально-адаптаційної функцій. Культурологічний аспект становлення педагогічної культури майбутніх учителів досліджували багато науковців у різних аспектах вказаної проблеми: М. Каган, Ю. Павленко, М. Попович, А. Флієр та ін., (культура як предмет культурологічної освіти); Г. Дегтярєва, Л. Зеліско, Л. Настенко, Л. Руденко, О. Щолокова та ін. (культурологічні аспекти підготовки студентів вищої педагогічної школи); Г. Падалка, О. Рудницька, Г. Філіпчук, Г. Тарасенко та ін. (методичне забезпечення окремих компонентів культурологічної підготовки здобувачів освіти). (Шевнюк, 2003, с. 5).

На думку О. Шевнюк, професійне покликання, культурологічна місія сучасного вчителя, зокрема вчителя музичного мистецтва, складається не тільки в

тому, щоб забезпечити школярів певними знаннями, а, й допомогти дітям ... набути відповідну культурну самосвідомість (Шевнюк, 2003 с. 4.). Учена зазначає, що сучасного вчителя з достатньо сформованим художньо-естетичним досвідом сприймають як в українському, так і в китайському суспільстві суб'єктом культурного простору, носієм культури, який одночасно є також безпосереднім творцем культури (Шевнюк, 2003. С. 14.). У процесі культурутворення такої вчитель може продуктивно здійснювати формувально-культурний вплив на особистість сучасного школяра, насамперед, завдяки реалізації вказаних вище духовної, комунікативної та соціально-адаптаційної функцій.

Аналізуючи художньо-естетичний досвід майбутніх учителів музичного мистецтва в культурологічній проекції відзначимо, що означений процес, передусім, охоплює питання оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва культурною компетентністю, створює теоретико-методичні засади стосовно розуміння ними сучасної культурної картини світу, набуття відповідних знань і вмінь у галузі мистецької педагогіки, в тому числі, різноманітних аспектів сприймання й інтерпретації музичних творів різних країн, стилів і жанрів, у межах чого використовуються традиційні (музично-педагогічні) методики та розробляються інноваційні продуктивні технології навчання музичному мистецтву відповідно до особливостей сучасного світового соціально-культурного середовища та національних мистецьких (музичних) шкіл і традицій України та Китаю.

Розглядаючи в контексті реалізації духовної функції особливості педагогічної взаємодії вчителя музичного мистецтва із сучасними школярами у площині актуалізації культурних смислів і мистецьких цінностей на уроках та під час позаурочної творчої діяльності, підкреслимо можливість створення міцного фундаменту духовності, який повинен стати основою для вибору учнями власних життєвих шляхів. У даному контексті всіх учителів ЗЗСО, але насамперед учителів мистецьких дисциплін, маємо розглядати в якості посередників між школярами та культурою, які здатні залучити дітей, віднесених до покоління

«Альфа», до світу справжніх культурних цінностей і забезпечити їх професійну підтримку учнів у процесі культурного самовизначення.

Комунікативна функція художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва в умовах нового соціокультурного середовища розглядається як «усвідомлення діалогічної природи культури», зокрема музично-естетичної культури, що «впливає на становлення комунікативних здібностей майбутнього вчителя, його готовності до співпраці з учнями на основі паритету, толерантності, рівності позицій» (Шевнюк, 2003). Нове соціокультурне середовище вимагає від майбутніх учителів музичного мистецтва України та Китаю оволодіння комунікативною функцією, що значною мірою актуалізовано конструюванням освітнього процесу на принципах особисто-центрованого підходу як під час уроків, так і в процесі позаурочної творчої роботи. Крім того, в процесі залучення сучасних школярів до набуття музично-естетичної культури з урахуванням нових викликів і подальшої трансформації соціокультурного середовища в обох країнах, особова важливість додається постійної продуктивної фахової комунікації вчителів мистецького профілю не тільки зі школярами, а також з їх батьками та з учителями інших навчальних дисциплін, які також працюють із даними учнями.

Розглянемо також художньо-естетичний досвід майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті реалізації соціально-адаптаційної функції в культурологічній проєкції.

Адаптація (від лат. *adaptatio* — пристосування) трактується у вигляді процесу й результату усвідомленого пристосування індивіда або людської спільноти до інокультурного середовища з метою гармонійного співіснування. Даний процес учені називають інтеграцією людського суб'єкта в суспільне життя, результатом якого мають бути досягнення розвитку самосвідомості, культурна адаптація, формування відповідної рольової поведінки, здатності до самоконтролю, а також створення певних взаємозв'язків із навколишнім

соціумом. Перебіг соціальної адаптації стосується перетворення й розвитку здібностей, набуття нових якостей, умінь і навичок.

Відомо, що соціальна адаптація є інтегральним показником стану людини, процес, який сприяє виконанню певних біосоціальних функцій: адекватного сприйняття навколишньої дійсності; адекватну систему відносин з іншими людьми; відповідна поведінка тощо.

Соціально-адаптаційна функція будь-якого сучасного вчителя, наряду з іншими функціями, притаманними педагогічної професії, є важливим елементом його фахової (педагогічної) культури, складовою системи соціально-педагогічних якостей, що безпосередньо забезпечує продуктивність діяльності, визначає її зміст, рівень підготовленості та вмотивованості до праці.

У останні десятиліття проблема соціальної та соціально-культурної адаптації школярів стала предметом наукового аналізу дослідників в рамках окремих дисциплін та системного вивчення на стику наук (В. Андрущенко, І. Бех, Ван Юечжі, І. Зязюн, М. Каган, А. Леонтьєв, В. Лунячек, Лю Цзінь, Н. Миропольська, Г. Падалка, О. Олексюк, Л. Притула, О. Рудницька, О. Савченко, В. Сухомлинський, Сюй Лін, Р. Тельчарова, О. Щолокова, Б. Яворський та ін.). У педагогічній науці проблемам формування особистості, її виховання у процесі адаптації традиційно приділяється увага. Розглядаючи дану функцію в культурологічній проєкції підкреслимо, що в умовах нового соціокультурного середовища вона набуває особливе значення, у тому числі в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та формуванням у них художньо-естетичного досвіду.

Практика доводить, що музично-педагогічна діяльність у ЗЗСО України та Китаю, як на уроках, так і під час позакласної творчої роботи, надає значні можливості для соціальної та соціально-культурної адаптації школярів. Це зумовлено тим, що, по-перше, у житті сучасного підлітка музика займає особливе місце, стає постійним тлом його життя. У даному випадку музика є не просто розвага, але вона допомагає формуванню певних моральних і соціальних якостей

особистості. По-друге, потреба підлітків у музиці напряму пов'язано з іншою важливою потребою – потребою у спілкуванні, яка для них не завжди легко здійснюється. Приготування уроків, відпочинок, спілкування з друзями тощо, у школярів природно поєднується з прослуховуванням та обговоренням улюблених музичних творів у аудіо або/та у відео форматі. По-третє, сприятливий вплив музики на людину, відомий із найдавніших часів, в умовах нового соціокультурного середовища значно посилюється. По-четверте, структура сучасного уроку музичного мистецтва є гнучкою, що дозволяє учителеві організувати роботу з урахуванням взаємозв'язку музичних засобів із прийомами соціально-культурної корекції художніх уподобань і смаків школярів.

Отже, в нових соціокультурних умовах соціально-адаптаційна функція майбутнього вчителя музичного мистецтва як частина професійної культури, є результатом сформованості його духовної культури, художньо-естетичного досвіду, інтегральних та загальних компетентностей. Це виявляється в оволодінні історичною та культурною спадщиною, без чого розвиток людини як особистості є неможливим, а також у культуротворчій діяльності, спрямованій на розвиток особистості сучасних учнів та формування в них культурної (загальної) компетентності. Тому вирішення питання успішної соціальної та соціально-культурної адаптації сучасних школярів засобами музично-педагогічної діяльності лежить у площині формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва, як важливого аспекту їх фахової підготовки в якості суб'єктів культурологічної діяльності (Притула, 2007).

Необхідно, також, розглянути художньо-естетичний досвід майбутніх учителів музичного мистецтва в *мистецько-освітньої проєкції*, яка актуалізує здобуття ними спеціальних (фахових) компетентностей. Останні, у свою чергу, мають стати основою для формування в сучасних школярів, віднесених до покоління «Альфа», міжпредметних (наскрізних) мистецьких компетентностей, предметних (музичних) компетентностей та відповідних знань і вмінь, що розглядається як важлива умова оволодіння учнями художньою культурою,

зокрема музично-естетичною. О. Реброва підкреслює, що музична освіта в новому соціокультурному середовищі – це передача усвідомленого знання стосовно мистецтва, яке відображає дійсність, завдяки глибокому аналізу метатекстів, артефактів, художніх ідей-образів, символів тощо (Реброва, 2012, с. 100). Тому, не випадково в умовах нового соціокультурного середовища в галузі мистецької освіти України та Китаю виникають нові продуктивні технології, зокрема, міждисциплінарні, художньо-інтеграційні, інтерактивні, партисипативні, інформаційно-комунікативні, мультимедійні тощо, які активно використовують в освітньому процесі, що загострює актуальність інноваційного методичного забезпечення процесу формування художньо-естетичного досвіду в перебігу підготовки майбутніх українських та китайських учителів нового покоління.

Розгляд художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва спеціальностей 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) у вокально-педагогічній проєкції указує на необхідність набуття ними двох особливо важливих фахових компетентностей – вокально-виконавської та вокально-педагогічної, з послідовною екстраполяцією даного досвіду на формування музично-естетичної культури, зокрема вокальної культури сучасних школярів.

Отже, особливість майбутньої професійної діяльності вчителя музичного мистецтва нового покоління обумовлює необхідність його якісної вокальної підготовки, у процесі якої формуються необхідні фахові «компетенції, вокально-виконавські навички й уміння, серед яких: постановка правильного вокального дихання, опанування засобів співацького звуковидобування (звукоутворення), якісна дикція та артикуляція», а також «володіння прийомів музичного голосоведіння й фразування, дотримання чистоти інтонування, відчуття ансамблю, реалізація власної манери й стилю виконання тощо» (Ся Цзін, 2019). Тому, досліджуючи художньо-естетичний досвід майбутнього учителя музичного мистецтва в *вокально-педагогічній проєкції*, важливо підкреслити, що такій фахівець має бути творчою особистістю, яка опанувала сучасні знання і методи роботи з сучасними школярами (Там само).



Здійснене дослідження показало, що наявність у вчителів музичного мистецтва України та Китаю достатнього художньо-естетичного досвіду, сформованого в тому числі у процесі вокальної підготовки, підвищує ефективність загальної музичної освіти, сприяє більш якісному формуванню музично-естетичної культури школярів, ефективності їх естетичного виховання, у тому числі набуттю естетичної свідомості, художньої обізнаності, ціннісно-емоційного ставлення до музичного мистецтва, оволодінню мистецькими вміннями, в тому числі, вокальними вміннями та достатнім художньо-естетичним смаком.

Отже, досліджуючи художньо-естетичний досвід майбутніх українських та китайських учителів у вокально-педагогічній проєкції, варто відзначити взаємозв'язок «естетичного» й «художнього», що обумовлює в перебігу фахової музично-педагогічної освіти «необхідність єдності естетичного та художнього виховання особистості» (Федорець, Сюй Сінчжоу, 2020).

Таким чином, дослідження художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в культурологічній, мистецько-освітній та вокально-педагогічній проєкціях показало, що важливою особливістю даного досвіду є те, що його сформованість характеризується не тільки стійкими проявами в музично-педагогічній і художньо-естетичній діяльності, а також впливом на інші види їх культурної (матеріальної та духовної) діяльності. Тому, у даному контексті можна зробити висновок, що взаємозв'язок та взаємодія естетичного досвіду, художнього досвіду та художньо-естетичного досвіду, доводить, що останній є важливою частиною як естетичного, так і художнього досвіду (див. Рис. 1.1 на стор. 66).

Важливою складовою естетичного досвіду, а також художньо-естетичного досвіду, є музично-естетичний досвід, який одночасно є базовим компонентом музично-естетичної культури особистості. Оскільки сучасна наука трактує

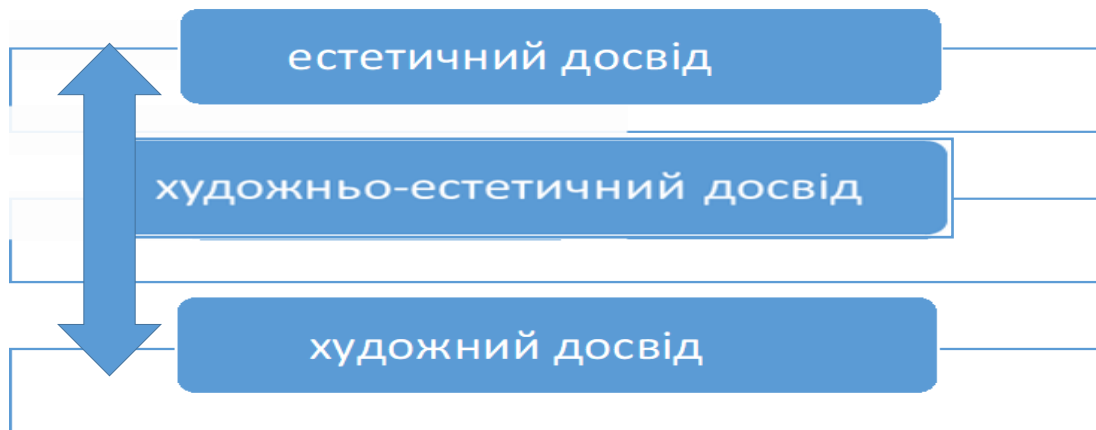


Рис. 1.1. Взаємозв'язок та взаємодія естетичного досвіду, художнього досвіду та художньо-естетичного досвіду

художній досвід як «особливий вид естетичного досвіду, результат художньої діяльності особистості», тому він, у свою чергу, ширше за музично-естетичний досвід та музичний досвід (Зміст, категоріальні ознаки, 2021).

Важливою складовою естетичного досвіду, а також художньо-естетичного досвіду, є музично-естетичний досвід, який одночасно є базовим компонентом музично-естетичної культури особистості. Оскільки сучасна наука трактує художній досвід як «особливий вид естетичного досвіду, результат художньої діяльності особистості», тому він, у свою чергу, ширше за музично-естетичний досвід та музичний досвід (Зміст, категоріальні ознаки, 2021) Наочно процес розгортання в змісті художньо-естетичного досвіду взаємодії естетичного досвіду з художнім, художньо-естетичним, музично-естетичним та музичним видами досвіду представлено на рисунку 1.2 (стор. 67).

Таким чином, на основі з'ясованого визначаємо, що *художньо-естетичний досвід майбутніх учителів музичного мистецтва є ментальним конструктом, який охоплює інтенцію оцінювання виразних рис музичних творів, спрямовану на осягнення їх художньо-образного змісту та його інтерпретацію у педагогічно-творчій діяльності на ґрунті сформованого конгломерату цінностей, емоційних*

ставлень, особистих уподобань, фахових знань, умінь та здатності сприйняття і творчого аналізу мистецьких явищ.

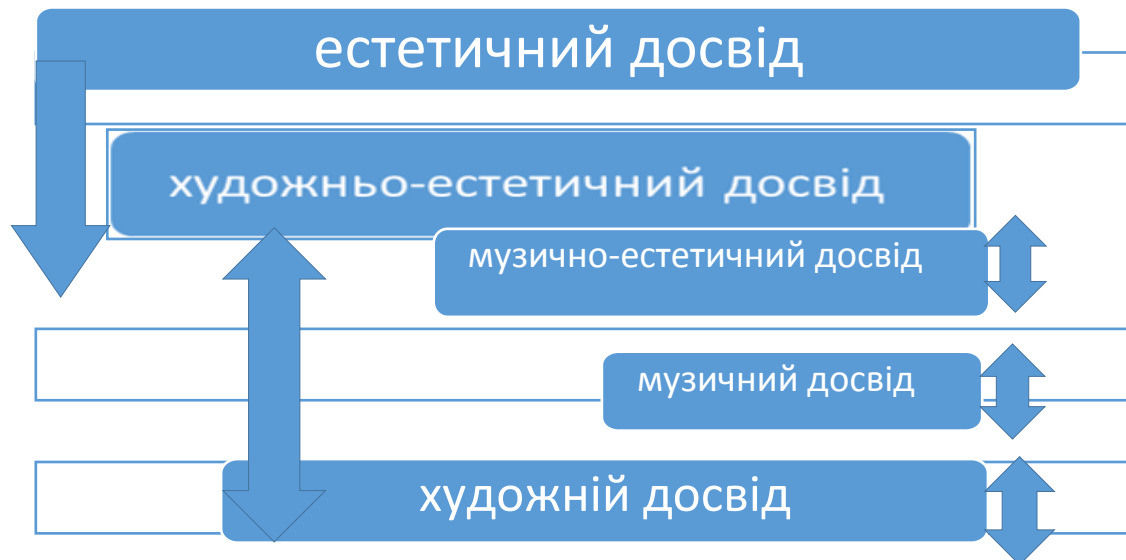


Рис. 1.2. Взаємозв'язок та взаємодія естетичного досвіду з художнім художньо-естетичним, музично-естетичним та музичним видами досвіду

У даному зв'язку розглянемо більш детально *компонентно-функціональну структуру* художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Як уже було зазначено, *теоретичною основою* даної компонентно-функціональної структури, а також вибору наукових підходів та методичних принципів дослідження, розробки запропонованої інноваційної методики слугував аналіз фундаментальних праць відомих учених і методистів у галузі вищої педагогічної та музично-педагогічної освіти, зокрема, вокальної підготовки. Нагадаємо, що фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва в сучасних умовах включає принаймні дві особливо важливі складові – *вокально-виконавську й вокально-педагогічну*, тому компонентно-функціональна структура художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва представлена **єдністю низки компонентів**: *ціннісно-мотиваційного, художньо-когнітивного та творчо-праксіологічного*. Означені комопненти, у свою чергу, також, є складно-структурованими, адже у їх змісті взаємодіє низка елементів, що

виконують відповідні освітньо-розвивальні функції.

Розглянемо перший компонент названої структури – *ціннісно-мотиваційній*, який забезпечує художньо-естетичну та музично-педагогічну, зокрема вокально-педагогічну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва в нових соціокультурних умовах. На наш погляд, даний компонент складається з таких елементів, як от:

- ✓ інтенція осягнення художньо-естетичного змісту вокальних творів відповідно до ціннісно-вибіркових уподобань (орієнтацій) щодо мистецьких явищ;
- ✓ умотивованість до набуття художньо-естетичного досвіду на тлі прагнення самовдосконалення у фаховій діяльності.

Як справедливо зазначає А. Пікок (Peacocke, 2023), в основі естетичного досвіду лежить інтенціональність, оскільки процес його набуття пов'язаний із оцінюванням явищ, що знаходяться у зовнішньому середовищі. За відсутності інтенції, як стійкого прагнення аналізувати такі явища, пізнавати їхні особливості, не активізується естетичне переживання і, як наслідок, не відбувається оцінювання та, як слідство, не формуються відповідні ставлення та уявлення про естетичну цінність явища, які й конструюють зміст естетичного досвіду. Таким чином, естетичне переживання ґрунтується на прагненні пізнати якісь характеристики явища. Коли йдеться про мистецькі явища, тобто, об'єкти мистецтва, інтенція має бути спрямована на специфічне мистецьке пізнання (Peacocke, 2023).

У контексті дослідження йдеться про інтенцію до осягнення художньо-естетичного змісту вокальних творів, на ґрунті якої розгортається процес їх творчого аналізу, у результаті чого формуються особистісно-ціннісні ставлення до явищ музичного мистецтва, зокрема до вокальних творів. Слід зазначити, що такі твори складають національні та, ширше, світову скарбниці культурної спадщини людства, отже наявність у майбутніх учителів музичного мистецтва ціннісно-

вибіркової орієнтації щодо вокального репертуару є важливим складником їх підготовленості до успішної фахової діяльності.

Отже, аналізуючи особливості функціонування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової діяльності в нових умовах, підкреслимо важливість осмисленого їх ставлення до художньо-естетичного змісту вокальних творів різних країн (регіонів) походження на основі усвідомлення їх художньо-естетичної цінності. Сучасні вчені наголошують на пов'язаності даного процесу із реалізацією світоглядної функції мистецтва, зокрема, вважають її домінантною, тією, що забезпечує існування та активізацію інших функцій, у тому числі виховної, соціально-організаційної, комунікативної, аксіологічної тощо (В. Диденко, О. Реброва, О. Рудницька та ін.).

У контексті світоглядної функції мистецтва науковці визначають також сутність художнього світогляду як «специфічної форми емоційно-ціннісного відношення до навколишнього буття, що фокусує сенс життєвих настанов та орієнтирів людини, які відбиті у творах мистецтва». (Ростовський, 1997, с. 49). О. Рудницька підкреслює, що в художньому творі поєднуються як об'єктивні, так і суб'єктивні аспекти, завдяки чому художній твір здобуває багат шарову структуру. Вчена визначила три рівні реалізації світоглядної сутності художнього твору. Ідеться про матеріальний рівень, як об'єкт безпосередньо почуттєвого сприйняття, образно-смісловий рівень, що не є репрезентованим через матеріальну структуру художнього твору та ідейно-художній, на якому світогляд творчого суб'єкта має бути реалізований (Там само, с. 52).

На думку О. Ребрової, художній світогляд людини набувається у перебігу «художнього сприйняття, художнього пізнання, тобто пізнання дійсності, відображеної в мистецтві» (Реброва, 2012, с. 65). Учена наголошує, що художній світогляд у якості складових має «художню свідомість з атрибутом художньої грамотності, досвід з художньо-образними уявленнями, оцінне ставлення, яке ґрунтується на сформованому каркасі художньо-естетичних уподобань» (Там само). Художній світогляд «проявляється на різних рівнях, визначених відповідно

до загального світогляду». Ідеться про стихійний рівень, на якому переважає сфера субкультури; повсякденний рівень, пов'язаний із наповненістю звичайного життя вибірконими художніми явищами; а також теоретико-усвідомлений рівень, який відображає фаховий, або творчий мистецький процес (Там само).

Світоглядом учені називають особову форму самосвідомості особистості й суспільства, комплексну систему узагальнених поглядів, які стосуються місця людини у світі, а також взаємовідносин її з ним. Світоглядна функція культури «виявляється в тому, що вона синтезує в цілісну й завершену форму систему чинників духовного світу – пізнавальних, емоційно-чуттєвих, оцінкових, вольових» (Культурологія, 2001). Тому головний напрям культурного впливу на особистість здійснюється через формування її світогляду, завдяки якому людина може приєднуватися до різних сфер соціокультурної регуляції.

Отже, аналізуючи ціннісно-мотиваційний компонент даної компонентно-функціональної структури підкреслимо його зв'язок зі світоглядною функцією, зокрема, такий його елемент як інтенція осягнення художньо-естетичного змісту вокальних творів відповідно до ціннісно-вибіркових уподобань (орієнтацій) щодо мистецьких явищ.

В умовах нового соціокультурного середовища результативність вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва визначається як сформованістю виконавських умінь, так і їх підготовленістю до виховання в сучасних школярів музично-естетичної культури. Даний процес багато в чому залежить від правильної орієнтації серед величезної кількості творів вокального мистецтва та осмисленого відбору їх до репертуару. Формування такої здатності забезпечується вмотивованістю майбутніх учителів музичного мистецтва до набуття художньо-естетичного досвіду. У даному контексті уваги потребує завдання із добору творів до репертуару, зокрема, сформованості здатностей майбутніх учителів орієнтуватися у стильових ознаках твору, у засобах визначення його художньо-образного змісту задля з'ясування музично-дидактичної доцільності його вибору до репертуару учня, з огляду на наявний

рівень його вокально-виконавської та художньо-естетичної підготовки (Реброва, 2011, с. 34).

Аналіз показує, що аксіологічну функцію елементу ціннісно-вибіркової орієнтації як аспект розвитку мистецької освіти, у тому числі й вокальної освіти, науковці та практики сьогодні розглядають у якості одного з найбільш перспективних шляхів вирішення багатьох проблем соціокультурного характеру, що «виникли в Україні насамперед через відсутність достатньої уваги з боку держави, педагогів, батьків, суспільних організацій до формування ціннісної системи суспільства», у якій «пріоритет загальнолюдських цінностей був би загально визнаним» (Михайлова, 2018, с. 13). Відзначимо, що в умовах нового соціокультурного середовища проблема аксіологічного розвитку суспільства «нерозривно пов'язана з процесом виховання, в ході якого відбувається орієнтація особистості на вибір справжніх цінностей, навчання керуватися ними у своїй діяльності» (Там само).

Аксіологічна проблематика в галузі музично-педагогічної освіти набуває особливої актуальності у зв'язку з тим, що формування в сучасній молоді, зокрема у школярів покоління «Альфа» ціннісних орієнтацій, у тому числі відносно музично-вокальних уподобань, як складової їх художньо-естетичного та музично-естетичного досвіду, здійснюється в складних умовах нашого часу, що помітно впливає на розвиток їх як музичної, так і загальної культури. Так, багато підлітків у наш час захоплюються співом, виконують популярні пісні, серед яких багато таких, що не мають справжньої художньої цінності, а, навпаки, формують у дітей неправильне уявлення про людські стосунки, провокують некоректну поведінку, культ насилля тощо.

Зрозуміло, що процес формування ціннісних орієнтацій, зокрема музичних та вокальних уподобань сучасних школярів у таких умовах не можна залишити поза увагою дорослих – батьків та вчителів, насамперед, – учителів музичного мистецтва. Означене свідчить, що здатність майбутніх учителів музичного мистецтва актуалізувати власні ціннісно-вибіркові уподобання щодо вокальних

творів задля добору репертуару для сприйняття, вивчення й виконання учнями, набуває особливої актуальності. Зазначимо, що такі уподобання пов'язані з аксіологічною функцією художньо-естетичного досвіду та забезпечують здатність майбутніх учителів музичного мистецтва формувати в учнів автентичне ставлення до музичних творів, у тому числі, популярних поширених в інтернет-мережі (У Сюань, 2020, с. 74). Вокальні твори, обрані в якості педагогічного репертуару для слухання, вивчення й виконання майбутніми вчителями музичного мистецтва є основою для формування їх художньо-естетичних уподобань, художньо-естетичного смаку та є важливою складовою їх ціннісних орієнтацій. Також уміння «закцентувати на ціннісних аспектах додає можливість уявити цінності й інших культур, порівняти стилі, жанри, навіть виконавські вокальні принципи» (У Сюань, 2020).

Таким чином, ціннісно-мотиваційній компонент має у своєму складі елемент набуття майбутніми вчителями музичного мистецтва достатньої мотивації на музично-педагогічну діяльність з художньо-естетичного виховання сучасних школярів у процесі навчання співу з естетично-виховною функцією, а також елемент прагнення до художньо-естетичного самовдосконалення з аерологічною функцією.

Даний компонент характеризується практичною сформованістю у майбутніх учителів музичного мистецтва фахових мотивів до музично-педагогічної діяльності у ЗЗСО з метою формування музично-естетичної культури сучасних школярів за допомогою залучення їх до вокального навчання.

Здійснення естетично-виховної функції в даному контексті виходить із мистецької аксіоми про те, що навчання співу, оволодіння вокальними навичками є найбільш простий і доступний шлях до найбільш демократичного виду активного музикування, який отримав величезну популярність у сучасній молоді, зокрема в українських та китайських учнів в умовах нового соціокультурного середовища, та має за умови правильного застосування величезний потенціал культурного, художньо-естетичного та етичного виховання. Разом із цим,



результати дослідження показали, що багато українських здобувачів освіти спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) не показують бажання поєднати особисту професійну долю з роботою в ЗЗСО. Серед причин відмови – низький соціальний статус шкільного вчителя, особливо вчителів мистецьких дисциплін, низьке матеріальне становище, недостатня психолого-педагогічна підготовка до роботи зі школярами покоління «Альфа» тощо.

Таким чином умотивованість до набуття художньо-естетичного досвіду на тлі прагнення самовдосконалення у фаховій діяльності кореспондується із дієвістю акмеологічної функції. Як відомо, акмеологія є міждисциплінарною наукою, стосовно закономірностей і факторів «досягнення вершин професіоналізму та творчого довголіття особистості» (Федоришин, 2012, с. 50). Становлення акмеології пов'язане з появою нової парадигми в процесі розвитку різних наук, наукового світобачення та соціальної практики, коли здійснюється «перехід від розгляду людини як похідної суспільних явищ і її розуміння як суб'єкта, особистості, що може вирішувати особистісні та суспільно вагомі проблеми» (Там само).

В акмеологічному контексті особистість є невід'ємною частиною понять «професіонал», «фахівець», тому що визначає як мету, так і внутрішні смисли своєї фаховій діяльності. Показниками зрілості людини, високого рівня її особистісного та професійного розвитку вчені визначають як «систему моральних цінностей, норм, еталонів, а також професійний менталітет». Аналізуючи акмеологічну функцію, пов'язану із умотивованістю формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва підкреслимо, що вона ставить перед відповідними освітніми закладами складні завдання та актуалізує у цьому процесі роль якісної мистецької освіти (Федоришин, 2012, с. 50-51).

В аспекті вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва названий компонент пов'язаний з необхідністю їх професійного прагнення до художньо-естетичного самовдосконалення, зокрема до набуття фахових музично-

педагогічних, вокально-виконавських та вокально-педагогічних компетентностей, у тому числі навичок внутрішньо-слухового та виконавського інтонування; умінь здійснювати художньо-педагогічний і музично-виконавський аналіз вокальних творів; знання алгоритмів відбору засобів та прийомів образно-виразного, технічно-досконалого виконання творів; самонаціленості на розробку й використання дієвих інноваційних методів вокальної роботи зі школярами, як під час проходження виробничої (педагогічної) практики, так і в подальшій професійній діяльності в ЗЗСО тощо.

Аналізуючи художньо-когнітивний компонент, відзначимо, що він має у своєму складі такі елементи:

- ✓ знання про художньо-естетичні стильові особливості вокальних творів;
- ✓ обізнаність про засоби виконавського втілення художньо-естетичного змісту вокального твору.

Названий компонент напряму пов'язаний із набуттям у процесі мистецько-педагогічної освіти та самоосвіти комплексу фахових знань, які є важливим елементом змісту художньо-естетичного досвіду нового покоління майбутніх учителів музичного мистецтва України та Китаю. Означене зумовлене необхідністю глибокого розуміння здобувачами освіти обох країн культурної картини сучасного світу, розвитку їх художнього мислення, яке вони мають активізувати задля естетичного та творчого розвитку сучасних школярів, а також, формування в них предметних (музичних) компетентностей як основи їх музично-естетичної культури. Вокальна підготовка в даному контексті є інтегративним процесом, спрямованим на формування відповідної знаннєвої основи.

Проблему формування фахового знання у процесі вокальної підготовки досліджено українськими та китайськими науковцями в контексті формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва (Л. Василенко, Н. Гребенюк, Л. Ількова, Лі Чуньпен, А. Мастерук, Ю. Мережко та ін.). На думку Л. Ількової та А. Мастерук особливістю сучасного музичного простору є його

перенасиченість інформацією, що має ураховуватися в процесі вокальної підготовки майбутніх учителів, зокрема, шляхом формування знанневого базису, задля забезпечення здатності диференціювання такої інформації на основі художньо-естетичного оцінювання (Ількова & Мастерук, 2021). Таким чином, формування знанневої складової у процесі вокальної підготовки в умовах нового соціокультурного середовища займає особливе місце в перебігу професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи в сучасних ЗЗСО зі школярами, віднесеними до покоління «Альфа». Ідеться про розширення музичної ерудиції здобувачів освіти, їх орієнтацію на ті аспекти музичного мистецтва, які б сприяли поглибленню фахових знань та відповідних умінь, що забезпечують формування здатностей здійснювати художньо-стильовий аналіз вокальних творів, визначати основні естетичні риси на основі такого аналізу, їх художньо-естетичну цінність. У практичній площині така підготовка «передбачає активне формування у студентів ... здатностей до творчого аналізу музичних творів, зокрема вокально-хорових» (Ількова & Мастерук, 2021).

Обізнаність про особливості вокальних творів забезпечує здатність майбутніх учителів музичного мистецтва до «..усвідомлення й використання кращих традицій вітчизняної та світової вокальної школи» (Лі Чуньпен, 2013, с. 11-12). Вона є основою набуття вміння майбутніх учителів музичного мистецтва професійно володіти власним співацьким голосом та готовності до педагогічної діяльності з вокального навчання сучасних школярів. Музично-фахові знання –мистецтвознавчі, музично-теоретичні, вокально-методичні тощо, як зазначає Лі Чуньпен, забезпечують здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва до яскравого втілення художньо-образного змісту музичного твору, адже є основою його вокально-виконавської майстерності (Там само, с. 8).

В умовах нового соціокультурного середовища в структурі знання майбутніх учителів музичного мистецтва про особливості вокальних творів на перший план виходить їх художньо-естетичний контекст, що забезпечує здатність до відповідного оцінювання, що зумовлює доцільність диференціації знань про

художньо-естетичні стилеві особливості вокальних творів у окремий елемент художньо-когнітивного компоненту.

Важливим елементом згаданого компонента є, також, обізнаність про сучасні продуктивні методики української та китайської співацьких шкіл у роботі із сучасними школярами. Таким чином важливого значення набуває здатність майбутніх вчителів музичного мистецтва грамотно працювати над розвитком дитячого голосу, а також їх уміння створити толерантні, творчі взаємини зі школярами у процесі загальної музичної освіти в ЗЗСО. Набуття такого знання в майбутніх учителів музичного мистецтва, заснованог на «...національних традиціях забезпечує духовний розвиток майбутнього вчителя музики, розуміння важливості взаємовпливу культур різних народів у художньому розвитку особистості» (Лі Чуньпен, 2013, с. 9).

Означене актуалізує ще один важливий аспект, який має урахуватися в під час визначення структурної характеристики художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва, у контексті його функціонування в сучасних соціокультурних умовах. Стрімкий розвиток інформаційного суспільства та глобалізація прискорили формування нового художнього образу світу – полікультурного, який характеризується переплетінням, поєднанням і взаємозбагаченням мистецтв різних народів. Явище полікультурності розглядається сучасними вченими як принцип, що визначає «функціонування та співіснування в соціумі різноманітних етнокультурних спільнот із притаманним їм усвідомленням власної ідентичності», а також забезпечує «їх рівноправність, толерантність та органічність зв'язку з широкою спільнотою взаємозбагачення культур» (Мичковська, 2021). Безумовно, в час безпрецедентного поширення музики в соціумі, важливого значення набуває фахове розуміння вчителями музичного мистецтва України та Китаю художньо-естетичного змісту музичних, зокрема вокальних творів різних етносів та культур. Як виконання, так і педагогічна інтерпретація таких творів вимагає обізнаності стосовно їх особливостей, а також, методів опрацювання.

Таким чином, необхідність глибокого розуміння здобувачами освіти обох країн культурної картини сучасного світу та визначення на цій основі художньо-естетичного змісту вокальних творів задля актуалізації такого змісту з метою творчого розвитку школярів, зумовлює важливість набуття відповідного комплексу знань. Такі знання, що забезпечують здатності визначення художньо-естетичних особливостей вокальних творів, а також, засобів їх вокально-виконавського втілення, є основою художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва.

Наступним компонентом у структурі досліджуваного феномена є творчо-практиологічний, основними елементами якого є:

- ✓ здатність утілення художньо-естетичного змісту вокального твору у виконавській інтерпретації;
- ✓ уміння актуалізації художньо-естетичного потенціалу вокального твору в музично-педагогічній діяльності.

Розглянемо перший елемент, який характеризується тим, що вокальне мистецтво в нових соціокультурних умовах має потужний культуротворчий і людинотворчий потенціал і може помітно впливати на розвиток особистості. У даному зв'язку науковці наголошують на зростанні вимог до вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, у процесі якої важливо звернути увагу «не лише на формування вокально-технічних умінь і навичок (тезаурусу), вокальних здібностей (обдарованості), але й на важливу проблему розвитку їхньої індивідуальної виконавської майстерності» (Гулько, Чехунина, 2020, с. 191-195). Насамперед ідеться про готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до розуміння та практичного використанні в процесі виконавської інтерпретації художньо-естетичного потенціалу вокальних творів, що безпосередньо забезпечується функціонуванням їх художньо-естетичного досвіду. Означена здатність дозволяє реалізовувати процес фахової діяльності на творчому рівні, поєднуючи різні напрями такої діяльності (музично-інтерпретаційну, художньо-естетичну, педагогічну тощо) та її результати (Л. Ількова, А. Козир, Лі Чуньпен,

А. Мастерук, Г. Падалка, Є. Проворова, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.) задля виконання її основних завдань – творчого та компетентнісного розвитку школярів, формування їх художньо-естетичного досвіду.

Питання художньої інтерпретації музичних творів розкрито в дослідженнях українських і китайських науковців. Виконавський процес у сучасному науковому дискурсі учені розглядають у діалектичному зв'язку низки компонентів: слухового уявлення інтерпретатора, звукового прообразу, виконавського втілення (О. Анхим, Н. Гунько, Лінь Янь, В. Москаленко, Пан На, А. Чехунина та ін.). На думку О. Анхим, функція художньої інтерпретації музичних, у тому числі вокальних творів розглядається як процес і результат «створення власного художнього твору на основі творчого переосмислення позахудожніх фактів або «первинного» мистецького твору, який може піддаватися різним варіантам трансформації» (Анхим, 2018).

Розглянемо другий елемент вокально-компетентнісного компоненту – елемент здатності й уміння актуалізації художньо-естетичного потенціалу вокального твору у вокально-виконавській і вокально-педагогічній роботі з методико-фасилітаційною функцією.

Поняття «фасилітація» (англ. facilitation – допомога, полегшення, сприяння) – відоме як організація колективного розв'язання певних проблем шляхом групових дискусій. Практика доводить, що коли людина безпосередньо залучена до обговорення питання, а її думка почута та використана у процесі прийняття підсумкового рішення, вона більшою мірою налаштована на успішну реалізацію цього рішення. Фасилітація – «це інструмент, який допомагає полегшити процес спільного прийняття рішення» (Фасилітація: як і для чого? 2015).

Педагогічна фасилітація є специфічним видом освітньої діяльності викладача/учителя, що націлена на допомогу здобувачам освіти/школярам усвідомити свою самоцінність, на підтримку їх прагнення до особистісного зростання, самовдосконалення, самореалізації, до розкриття здібностей, розвитку

пізнавальних можливостей, а також до актуалізації ціннісного ставлення до інших людей, до національної культури, мистецтва тощо. Серед інструментів педагогічної та методичної діяльності в контексті реалізації методико-фасилітаційної функції є організація спілкування на основі встановлення між учасниками освітнього процесу гуманістичних, діалогічних, суб'єкт-суб'єктних відносин, створення атмосфери консенсусу, взаєморозуміння, прийняття, довіри тощо.

Таким чином, здатності й уміння актуалізовувати художньо-естетичний потенціал вокальних творів у музично-освітньому процесі пов'язані з методико-фасилітаційною функцією. Її застосування об'єднує викладачів та здобувачів освіти в якості суб'єктів вокального навчання, забезпечує в перебігу навчальних занять паритетні, партнерські відносини, усвідомлення та пошанування прав один одного. У такий спосіб забезпечується створення доброзичливої творчої атмосфери, яка передбачає підтримку школярів з боку вчителя музичного мистецтва, завдяки чому процес осягнення ними художньо-естетичного змісту вокальних творів відбувається більш успішно. Отже, представимо схему компонентно-функціональної структури художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки (Рис. 1.3 на стор. 80)

Таким чином, художньо-естетичний досвід майбутніх учителів музичного мистецтва розглядається в дослідженні як важлива умова набуття сучасними школярами музично-естетичної культури достатнього рівня в контексті подальшого розвитку інформаційного суспільства і глобалізації та появи нового соціокультурного середовища.

Отже справжня музично-естетична культура в умовах нового соціокультурного середовища обумовлена наявністю музично-естетичного досвіду, який є складовою художньо-естетичного досвіду та виражається через засвоєння людиною естетичної цінності та художньо-сміслової сутності музичного мистецтва, надає можливість адекватно сприймати музичні твори



Рис. 1.3. Компонентно-функціональна структура художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки

різних країн, різних стилів та жанрів, оцінювати, інтерпретувати їх у межах певної (фахової або аматорської) компетентності, а також поширювати у вільному соціокультурному просторі.

Аналіз мистецько-педагогічної літератури відносно проблеми оволодіння сучасними школярами музично-естетичною культурою та педагогічні спостереження дозволяють уточнити сутність поняття музично-естетичної культури сучасних школярів в умовах нового соціокультурного середовища. Даним поняттям позначено як якісне утворення особистості сучасного учня, що є результатом впливу певного соціокультурного середовища (загально-світового, національно-регіонального, сімейного, інституціонально-освітнього тощо), загальної або спеціальної музичної освіти, самостійного відбору та сприймання



музичних творів завдяки вільного доступу до мас-медіа, зокрема до розповсюдженої інтернет-мережи, що має забезпечити осмислене, емоційне, художньо-естетичне та, одночасно, критичне ставлення до творів музичного мистецтва різних країн, різних стилів та жанрів, а також прагнення до систематичного музикування, відвідування театральних-концертних установ тощо.

### **ВИСНОВКИ до розділу 1**

У розділі розкрито феномен художньо-естетичного досвіду в міждисциплінарному науковому дискурсі, визначено його сутність та компонентно-функціональну структуру.

Ретроспективний аналіз досліджуваної проблеми показав, що категорія «досвід» є однією із найбільш поширених у галузі наук соціально-гуманітарного профілю та історично є предметом дослідження багатьох наук: філософії, теорії пізнання, соціології, праксеології, психології, культурології, педагогіки, мистецької педагогіки тощо. Дана категорія як протягом багатьох століть, так і зараз залишається актуальною, завжди отримуючи нове значення на кожному етапі розвитку людської цивілізації завдяки поєднанню минулого, сучасного та майбутнього. Розглянуто різні види досвіду, представлені в роботах учених. А саме: досвід повсякденний або елементарний; внутрішній та зовнішній, об'єктивний або гносеологічний та суб'єктивний; діалогічний або комунікаційний досвід тощо. Зроблено аналіз різних типів досвіду: фізичного, емоційного (чуттєвого), ментального, релігійного, соціального, професійного, у тому числі педагогічного досвіду, естетичного досвіду тощо.

У даному розділі відзначено низку соціокультурних явищ і понять, які характеризують феномен художньо-естетичного досвіду. Ідеться про естетичний досвід, естетичну культуру, естетичну свідомість, художній досвід, музично-естетичний досвід, музичний досвід, музично-естетичну культуру тощо, єдина субстанціальна основу яких є людська діяльність за законами краси, як результат

естетичного виховання та художньо-естетичного розвитку. У даному контексті з'ясовано, що естетичний досвід ширше досвіду художнього, але художня діяльність одночасно є естетичною діяльністю, а досвід будь-якої художньої діяльності, можна визначати як художньо-естетичний досвід.

У розділі уточнено що художньо-естетичний досвід є спрямованим на мистецькі об'єкти конгломератом ментальних уявлень про естетичну цінність таких об'єктів та орієнтири її визначення відповідно до сформованих особистісних цінностей, уподобань та ставлень, а також, компетентностей осягнення художньо-естетичних властивостей мистецьких явищ, які синергійно регулюють процеси формування художнього світогляду та його об'єктивації в умовах практики безпосереднього або опосередкованого спілкування з творами мистецтва.

Визначено сутність художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва, який розглядається як ментальний конструкт, що охоплює інтенцію оцінювання виразних рис музичних творів, спрямовану на осягнення їх художньо-образного змісту та його інтерпретацію у педагогічно-творчій діяльності на ґрунті сформованого конгломерату цінностей, емоційних ставлень, особистих уподобань, фахових знань, умінь та здатності сприйняття і творчого аналізу мистецьких явищ.

Зроблено висновок, що художньо-естетичний досвід забезпечує здатність майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музично-естетичної культури школярів покоління «Альфа» в умовах нового соціокультурного середовища. У даному зв'язку визначено поняття музично-естетичної культури сучасних школярів в умовах нового соціокультурного середовища, яке позначено як музично-естетичне утворення особистості школярів покоління «Альфа», що відповідає їх віковим та індивідуальним особливостям та є результатом багаторічної роботи щодо засвоєння учнями естетичної цінності та художньо-сміслової сутності музичного мистецтва, надає можливість адекватно сприймати музичні твори різних країн, різних стилів та жанрів, оцінювати, інтерпретувати їх

та поширювати у вільному соціокультурному просторі.

Обґрунтовано та визначено компонентно-функціональну структуру художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва України та Китаю у вигляді єдності компонентів та пов'язаних з ними функцій, зокрема: ціннісно-мотиваційного, елементами якого є інтенція осягнення художньо-естетичного змісту вокальних творів відповідно до ціннісно-вибіркових уподобань (орієнтацій) щодо мистецьких явищ та умотивованість майбутніх учителів музичного мистецтва до набуття художньо-естетичного досвіду на тлі прагнення самовдосконалення у фаховій діяльності (пов'язаний із світоглядною та аксіологічною функціями); художньо-когнітивного, зміст якого складають знання про художньо-естетичні стильові особливості вокальних творів та засоби виконавського втілення їх художньо-естетичну змісту (пов'язаний з естетично-виховною та акмеологічною функціями); творчо-праксіологічного, який охоплює здатність майбутніх учителів музичного мистецтва до утілення художньо-естетичного змісту вокального твору у виконавській інтерпретації, а також, уміння актуалізації художньо-естетичного потенціалу вокального твору в музично-педагогічній діяльності (пов'язаний із художньо-інтерпретаційною та методико-фасилітаційною функціями).

## **РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

Даний розділ стосується розроблення та теоретичного обґрунтування методологічних та методичних основ формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки. Йдеться про комплекс методологічних підходів та принципів, а також про педагогічні умови й методи/технології, необхідні для досягнення мети дослідження в процесі підготовки фахівців вказаного профілю.

### **2.1. Методологічні підходи та принципи формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки**

В умовах розвитку інформаційного суспільства та глобалізації, насичення завдяки мас-медіа та інтернет-мережі необмеженого потоку музики, особливо вокальної, адресованої, насамперед, сучасній молоді, у тому числі школярам України та Китаю, підготовка кваліфікованих та вмотивованих учителів музичного мистецтва ЗЗСО набуває велику актуальність. Освітні міністерства обох країн намагаються створити системи загальної музичної освіти, які, з одного боку, відповідали б потребам молоді, але, з іншого боку, забезпечували набуття школярами музично-естетичної культури достатнього рівня. Тому формування в майбутніх учителів художньо-естетичного досвіду в процесі вокальної підготовки як необхідної складової їх фахової готовності до продуктивної праці зі школярами покоління «Альфа» в напрямі залучення до високих духовних цінностей у галузі музичного мистецтва заслуговує на особливу увагу.

Продуктивна вокальна та вокально-хорова робота вчителів музичного мистецтва України та Китаю із сучасними школярами дозволяє створити

необхідні передумови для того, щоб встановити мистецькі взаємозв'язки історичного минулого й сьогодення, традицій та інновацій у формуванні духовності та національної свідомості учнів. Крім того, під час художньої інтерпретації вокальних творів на уроках музичного мистецтва, учитель «відкриває простір для міжкультурного діалогу, спонукає учнівську молодь до прийняття виважених та обґрунтованих тверджень на індивідуальному рівні, що стосуються системи музичних цінностей» (Лінь Янь, 2021, с. 73), і на цій основі намагається забезпечити формування належної світоглядної та художньо-естетичної орієнтації та відповідних моральних ідеалів сучасних школярів.

В умовах нового соціокультурного середовища в українській та китайській системах музичного навчання, зокрема вокального, використовується багато різноманітних наукових підходів. Останнім часом, згідно з викликами XXI століття, значно зросли професійні та особистісні вимоги до сучасного вчителя музичного мистецтва, до його спроможності набувати й застосовувати художньо-естетичний досвід, музично-естетичний досвід, а також до фахової музично-педагогічної, вокально-виконавської та вокально-педагогічної підготовки.

Відомо, що загальна стратегія процесу наукового пізнання, яка реалізується в сучасних дослідженнях, традиційно відбудовується на основі відповідних методологічних підходів. Учені розуміють такі підходи, як «наукову основу, на якій ґрунтується пояснення досліджуваних наукових явищ і розкриваються їх закономірності» (Гвозд'їй, 2016). Для нашого дослідження методологічну основу склали такі наукові підходи: структурно-функціональний, когнітивний, культурологічний, аксіологічний, мотиваційний та праксіологічний. Розглянемо їх більш детально.

Аналіз наукової літератури та здійснене дослідження дозволяє визначити актуальність застосування структурно-функціонального підходу в перебігу формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів даного профілю в процесі вокальної підготовки. Цей підхід, на думку українського ученого С. Шипа, розкриває специфіку музичної мови як системного явища, допомагає

виявити особливості музичного твору будь-якого жанру та стилю в процесі сприйняття й виконання (Шип, 2001), що є доцільним у перебігу нашого дослідження (Із Лінь Янь, с. 94).

Розглядаючи мету та завдання даного дослідження у площині структурно-функціонального підходу, підкреслимо, що очікуваним результатом формування художньо-естетичного досвіду в процесі вокальної підготовки має бути досягнення певної підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до продуктивної роботи в системі загальної музичної освіти ЗЗСО з можливістю залучати сучасних школярів до музично-естетичної культури, у тому числі шляхом активного музикування через навчання мистецтву співу. У даному контексті явище підготовленості можна визначити як відповідний функціональний стан фахівця, що орієнтовано на досягнення достатньо високих результатів у музично-освітньому процесі, зокрема в напрямках музично-педагогічної та музично-виконавської, у тому числі вокально-виконавської та вокально-педагогічної діяльності. Дослідник Лінь Янь наголошує, що цей підхід визначає підготовленість (готовність) як «вибіркову активність, установку, визначену поведінку людини, спонукаючи її до виконання обраної діяльності» (Лінь Янь, 2021, с. 81). Функціональний стан підготовленості (готовності) до професійної діяльності Лінь Янь визначає в якості складного і цілеспрямованого прояву «індивідуальності з власною динамічною структурою, між компонентами якої існують функціональні зв'язки». Важливо нагадати, що на цей стан певним чином «впливають умови, за яких відбувається діяльність, а також оточуюче середовище» (Там само).

Структурно-функціональний підхід дає можливість абстрагуватися від об'єкту навчання та аналізувати результати музично-педагогічної діяльності за допомогою інформації стосовно змісту та сутності функцій, що має виконувати вчитель музичного мистецтва. Традиційно основою функціональності має бути цілепокладання, тому що без коректної та зрозумілої мети необхідний ступінь фахової музично-педагогічної та музично-виконавської готовності майбутніх

учителів не може бути досягнуто. Далі, для реалізації поставленої мети слід точно визначити стратегію освітнього процесу, на її основі ухвалити оптимальні рішення, які пов'язані з плануванням лекційних і практичних занять з фахових дисциплін, з послідовністю формування відповідних компетентностей та набуття вокально-виконавських умінь і навичок, опанування ефективних методів і технологій сучасної музичної, зокрема вокальної, педагогіки, із заходами, присвяченими підвищенню мотивації здобувачів освіти, участі в різноманітних музично-педагогічних та музично-виконавських заходах тощо. За плануванням традиційно відбувається саме організація освітнього процесу яка завершується аналізом (моніторингом) досягнутих результатів з практичною оцінкою досягнення поставленої мети кожним з майбутніх учителів.

Діалектичне, багаторівневе за своєю природою вокальне мистецтво, його цілісний, динамічний характер, вимагає в контексті структурно-функціонального підходу аналізу певної низки функцій у процесі вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. До таких функцій можна віднести гуманістичну, інтегративну, освітню, творчу і комунікативну функції (Лінь Янь, 2021, с. 82) (див. рис. 2.1.) Розглянемо детальніше дані функції в контексті нашого дослідження.

Аналізуючи гуманістичну функцію відзначимо, що вона орієнтує викладачів вокалу відповідних факультетів на дотримання гуманістично-ціннісних принципів мистецької освіти, зокрема на визнання унікальності особистісних якостей майбутніх учителів, розкриття їх вокальних здібностей, формування художнього світогляду та духовний розвиток.

Розглядаючи інтегративну функцію, підкреслимо, що вона обумовлена реалізацією принципу інтеграції, – одним із найважливіших принципів музичної педагогіки, завдяки чому відбувається інтенсивне збагачення інноваційних технологій викладання вокального мистецтва з урахуванням сучасних філософських, психологічних, музикознавчих та вокально-педагогічних концепцій. Унаслідок цього, у перебігу вокальної підготовки здобувачів освіти

забезпечується процес набуття та практичної реалізації міждисциплінарних фахових знань. Крім того, варто наголосити, що інтегративність має важливе значення в процесі функціонального аналізу вокального твору, в тому числі аналізу його композиційної логіки, тональної складової, ладової функціональності тощо. На думку І. Сніткової, основним принципом функціонального підходу в перебігу аналізу музичних творів є розуміння музичної форми в якості основного «носія художнього смислу» або «проекції художньої ідеї на інтонаційну плоть» (Сніткова, 1992, с. 13). У процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва питання розкриття функціональної логіки музичної композиції відбувається на основі концептуальних праць В. Москаленка, В. Медушевського та ін. В цих концепціях представлені категорії музичної форми та її функції, логіка композиційної побудови, а також драматургічний профіль твору. Розуміння вказаних концепцій є основою для усвідомлення закономірностей внутрішньої побудови вокальних творів. Лінь Янь, наголошує, що інтегративна функція в межах структурно-функціонального підходу «визначає інтеріоризацію міждисциплінарних знань та їх використання у процесі навчання вокалу» (Лінь Янь, 2021, с. 83).

Відомо, що освітня функція, зокрема її складові – дидактична, виховна та розвивальна, є основою професійного зростання майбутнього фахівця, у тому числі його інтелектуального розвитку, сформованості емоційного інтелекту, критичного мислення, а також «Я-концепції» як сучасного вчителя музичного мистецтва та музичного діяча. Ця функція проявляється у психолого-педагогічній, методико-технологічній та комунікативній підготовленості здобувачів, набутті фахових – музикознавчих, вокально-педагогічних, вокально-виконавських компетентностей, художньо-естетичного та музично-естетичного досвіду.

Перспективи формування художньо-естетичного досвіду в процесі вокально-виконавського та вокально-педагогічного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва України та Китаю визначені творчою функцією. Дана



функція орієнтує на розробку та практичне застосування продуктивних інноваційних музично-педагогічних технологій, зокрема вокально-педагогічних технологій, а також на творчу вокально-виконавську діяльність майбутнього вчителя.

Комунікативна функція пов'язана із застосуванням відповідних комунікативних зв'язків, без яких неможлива ефективна фахова, в тому числі музично-педагогічна та вокальна підготовка здобувачів, а також побудова навчального процесу як діалогової мистецької взаємодії суб'єктів освіти. Дана функція орієнтує майбутніх фахівців на «творчий діалог у межах існуючих теорій музичної освіти, спрямовує міжособистісну взаємодію та полікультурний діалог під час вокальних занять» (Лінь Янь, 2021, с. 84). Реалізація названої функції сприяє формуванню певних комунікативних умінь майбутнього вчителя, збагачує його «мовленнєву і вокальну культуру, розширюючи мистецький тезаурус, інтелектуальну розвиненість та пізнавальну активність, володіння педагогічною етикою спілкування» (Там само).

Отже, є підстави зауважити, що під час формування художньо-естетичного досвіду в процесі вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва структурно-функціональний підхід розглядається у якості важливого чинника, що забезпечує послідовне виконання низки функцій, які системно реалізуються викладачами та здобувачами освіти в перебігу професійної мистецької (музичної) освіти.

Когнітивний підхід у контексті дослідження проблеми формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки застосовано з багатьох причин. Цей підхід забезпечує необхідні фахові знання (Щолокова, 2011, с. 53–55), у тому числі «знання методики викладання спеціальних дисциплін та інноваційних методів і технологій навчання» (Лімаренко, 2020, с. 51), «забезпечує розвиток інтелектуально-творчої ініціативи майбутнього вчителя музики..., дозволяє проявити здатність учителя до глибокого розуміння змісту музичного твору,

визначення його творчо-педагогічного потенціалу» (Лі Чунпен, 2013, с. 11). Когнітивний аспект у процесі вокальної підготовки виявляється в «активній пізнавальній діяльності студентів щодо музичного навчання, можливостей удосконалення вокальної техніки, оцінювання сценічної поведінки та власного естрадно-виконавського досвіду» (Погребняк, 2018, с. 85). Даний підхід пов'язаний із засвоєнням системи «пізнавальних розумових конструктів, що забезпечують адекватне сприймання, відображення, осмислення інформації» (Там само). Крім того, когнітивний підхід суттєво проявляється в наявності «аналітико-синтетичних, прогностичних, конструктивно-проектувальних умінь, які базуються на знаннях психолого-педагогічних та методичних дисциплін» і стосується багатьох напрямів музично-педагогічної, вокально-виконавської та вокально-педагогічної підготовки майбутніх учителів, необхідної для їх подальшої творчої роботи зі школярами покоління «Альфа». Крім оволодіння традиційними, звичайними методами викладання музичного мистецтва на уроках та під час позаурочної вокальної та вокально-хорової роботи, йдеться також про набуття сценічної культури виконання вокальних творів та передачі цієї культури учням, пізнання та вміння здійснити процес навчання підлітків естрадному співу тощо.

У даному контексті слід наголосити про зв'язок між процесом пізнання людини та її соціальною поведінкою. Йдеться про загальну спрямованість когнітивного підходу, якій виявляється у прагнення розуміти та пояснити соціальну поведінку людини за допомогою вивчення переважних пізнавальних інтересів, характерних для неї. Головний акцент в сучасних дослідженнях психічної діяльності та структури психічного життя особистості ставиться на процесі пізнання (cognition). Отже, зв'язок між цим процесом і соціальною поведінкою визначає враження індивіда про навколишній світ, в результаті чого утворюються різні ідеї, вірування, очікування, міфи, аттїюди (схильність суб'єкта до вчинення певної соціальної поведінки; особливий вид переконання, що є стійкою оцінкою деякого об'єкта, що склалася заздалегідь), які і виступають

регуляторами соціальної поведінки. Отже, людська «поведінка цілком знаходиться в контексті деяких організованих систем образів, понять і інших «ментальних» утворень» (Особливості когнітивістського підходу, 2021). Таким чином, завдяки когнітивному підходу можна зрозуміти та змінити девіантну поведінку деяких школярів, яка іноді виявляється під час вокально-хорової роботи на уроках музичного мистецтва.

Когнітивний (змістовий) аспект підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, пов'язаний із формуванням сукупності знань щодо застосування музичного мистецтва (сприйняття музики, навчання співу та виконання вокальних творів, рух під музику тощо) як засобу саморегуляції функціонального стану школярів. Мистецтво музики є потужним засобом оптимізації розумової праці людей. Завдяки величезному поширенню музики різних жанрів і стилів яку постійно транслюють мас-медіа, зокрема інтернет-мережа, у сучасному соціокультурному просторі, сучасні школярі майже постійно перебувають у своєрідному «звуковому полі». У зв'язку з цим, учителі, особливо музичного мистецтва, повинні вміти гармонізувати дане музичне середовище (Н. Батюк, Н. Євстігнєєва, Пань Сінюй, Г. Тарасенко, М. Федорець та ін.). На думку Н. Євстігнєєвої, в наш час актуальною стає діяльність учителя у напрямі активізації «саморегулятивних процесів школярів з метою оптимізації їх функціонального стану через створення музично-комунікативного поля навчально-виховного процесу». Така діяльність може передбачати підтримання музичних комунікацій школярів протягом навчального дня» (Євстігнєєва, 2008, с. 39).

Таким чином, когнітивний підхід у контексті формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки, є не тільки доречним, але й необхідним.

Останнім часом в українській та китайській освіті застосовується багато різноманітних наукових підходів. Кожен із них має як переваги, так і особливості застосування. Однак, провідним та найбільш поширеним у якості методологічної основи сучасних досліджень, які стосуються соціального та психологічного

буття, зокрема освітніх, мистецьких, музично-педагогічних, вокально-педагогічних та тому подібних напрямів, є культурологічний підхід.

На думку Лінь Янь, цей підхід «включає комплекс ціннісних уявлень людини, регулює її індивідуальну та соціальну поведінку», а також може бути основою щодо вирішення пізнавальних та професійних завдань» (Лінь Янь, 2021, с. 86). Н. Мозгальова стверджує, що культурологічний підхід орієнтує здобувачів «на взаємодію з усталеними у суспільстві найбільш важливими культурними цінностями» (Н. Мозгальова, 2011).

У наукових працях (М. Бастун, С. Гвоздїй, О. Олійник, Г. Чередніченко та ін.), культурологічний підхід асоціюють з комплексом методологічних прийомів, які допомагають забезпечити аналіз «на основі системоутворювальних культурологічних понять, таких, як культура, культурні норми й цінності, уклад, спосіб життя, культурна діяльність тощо» (Гвоздїй, 2016).

С. Гвоздїй підкреслює, що за допомогою культурологічного підходу у дослідженні педагогічних та мистецько-педагогічних явищ можна здійснити їх аналіз у широкому соціокультурному аспекті. Учений відзначає, що завдяки культурологічного підходу відбувається «вивчення загальних закономірностей розвитку культури особистості й соціуму, принципи їх функціонування, взаємодії та взаємозалежності» (Гвоздїй, 2016). Цей підхід надає змогу людині гармонійно зіставити свої цінності з національними та всесвітньо визнаними цінностями (Там само).

На думку О. Щолокової, на культурологічному підході ґрунтується сучасна освіта. Цей підхід забезпечує «панорамний і багатовимірний погляд, полісистемне розуміння сутності мистецьких явищ». Завдяки даному підходу відбувається орієнтація освітніх систем «на збереження кращих національних і світових надбань людства, прийняття суб'єктами навчального процесу соціокультурних норм та їх удосконалення» (Щолокова, 2011, с. 53-55).

Л. Хоменко наголошує, що мета культурологічного підходу полягає саме в запобіганні дегуманізації освіти. Отже, у науковому дискурсі культурологічний

підхід розуміють як важливий напрям «у педагогічній практиці, в основі якого лежить принцип культуровідповідності освіти, який жодним чином не суперечить науковому змісту освіти, а доповнює його та збагачує» (Хоменко, 2019, с. 97). Аналіз змістово-структурних аспектів співвідношення загальної музичної освіти і культури дає можливість дійти висновку, що «педагогіка, вибравши цей підхід, повинна аналізувати педагогічні явища, події через призму культурних норм життя і відкритих культурою людських цінностей» (Там само). Тому будувати на уроках музичного мистецтва та під час позаурочної творчої діяльності міжособистісні відносини в площині культурологічного підходу, слід не на основі позиції «вчитель-учень», а на рівних, як «людина-людина».

Таким чином, культурологічний «підхід забезпечує справжню гуманізацію та гуманітаризацію освіти». Сутність культурологічного підходу в тому, що в центрі уваги повинна опинитися людина як суб'єкт культури, а навчальне середовище має розбудовуватися, передусім, як культурне середовище (Бастун, 2013). Розглядаючи в контексті культурологічного підходу формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва України та Китаю в процесі вокальної підготовки підкреслимо, що цей підхід привносить систематичне та послідовне розширення художнього світогляду здобувачів освіти, стабілізує набуття в них морально-естетичних основ музично-педагогічної та музично-методичної діяльності, в тому числі сприймання музики різних жанрів і стилів, ознайомлення з тезаурусом світового та національного музичного мистецтва, з творчістю кращих представників цього мистецтва.

Культуротворчі процеси в галузі музичної освіти, зокрема формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки тісно пов'язано з культурними й духовними цінностями суспільства. Тому логіка нашого дослідження потребує звернення до аксіологічного підходу, «який, на думку вчених, є «смісловим ядром» культури» (Хоменко, 2019, с. 97).

Т. Жіганас наголошує, що в освітній галузі завдяки аксіологічному підходу аналізують такі важливі напрями, як учення про цінності, про сутність «провідних педагогічних ідей; значимість теорій і концепцій у різні історичні періоди у сфері педагогічної освіти, з точки зору їхньої відповідності чи невідповідності потребам особистості». Розглядаючи феномен культури з точки зору аксіологічного підходу, учена визначає її «системою базових цінностей суспільства, що знаходиться на певній стадії свого історичного розвитку, а також сукупністю здійснюваних у суспільно-історичному житті об'єктивних цінностей» (Жіганас, 2016, с. 71-72).

Аксіологія (від грец. ахіос – цінний, logos – поняття, вчення) є фундаментальною філософською дисципліною, яка досліджує проблеми цінностей і ціннісних орієнтацій. Сучасні учені інтерпретують поняття «аксіологія» як «учення про природу моральних, естетичних та інших цінностей, їх зв'язок між собою, із соціальними, культурними чинниками та особистістю людини» (Гаврилюк, 2015; 2004, с. 83). Філософський словник соціальних термінів трактує поняття «цінність» у вигляді особливого духовного формоутворення, яке відбувається «через моральні та естетичні категорії теоретичної системи, утопічні образи, соціальні ідеали й виступає критерієм оцінки дійсності людиною та джерела смислоутворюючої основи людського діяння» (Філософський словник, 2005, с. 503). Сутність поняття «ціннісні орієнтації» педагогічний словник української мови визначає як «вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей» (Гончаренко, 1997, с. 356).

На думку О. Барліт, аксіологічний підхід стимулює в педагогічній науці певні напрями діяльності. А саме: «цілісний спосіб розгляду становлення особистості в єдності соціального й екзистенційного»; актуалізацію уваги багатьох дослідників стосовно таких явищ, «як цінність, переживання, ідеал, духовне піднесення, віра тощо». Даний підхід уможлиблює більш глибоке дослідження людських цінностей у «певних історико- культурних умовах життя,

у повсякденних формах існування, зокрема в освіті як невід'ємному атрибуті людського буття та в конкретних геокультурних умовах» (Барліт, 2007, с. 27).

Важливість аксіологічного підходу для дослідження професійної підготовки майбутніх учителів розглянути в роботах Б. Ананьева, І. Беха, Л. Божович, І. Волощука, І. Зязюна, М. Кагана, В. Крижко, С. Максименка, І. Манохи, В. Огнев'юка, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, Т. Титаренко, Л. Хомич, Є. Шиянова, В. Шубинського, Н. Щуркової та інших учених.

Професійні ціннісні орієнтації та їх формування в процесі підготовки майбутніх учителів розглянуто в багатьох працях українських та закордонних дослідників. (Т. Бобро, В. Василенко, Л. Ведернікової, В. Денисенко, М. Марчука, О. Окладної, О. Отич, О. Ручки, В. Сіверс та ін.). Більшість науковців підтримують думку, що «ціннісні професійні орієнтації є найважливішим компонентом структури творчої особистості педагога, що визначає його творчу поведінку і ставлення до дитини як найвищої педагогічної цінності» (Гаврилук, 2015, с. 82). І. Бех зазначив, що процес виховання на ціннісній основі є провідним шляхом «формування самої особистості та її духовного світу, у зв'язку з чим піднімається питання не лише про ціннісне виховання, але й ціннісне навчання». Підсумковим результатом ціннісного навчання вчений визначив «не знання, а формування аксіологічного світогляду, який оперує ціннісними категоріями» (Бех, 1997, с. 124).

На думку О. Отич, аксіологічний підхід є надзвичайно важливим для дослідження проблеми формування художньо-естетичного досвіду, тому, що він являє інтеріоризовану систему «художніх цінностей у взаємодії з професійно значущими якостями особистості» (Щолокова, 2011, с. 53-55) та спрямовує професійне становлення майбутніх учителів музичного мистецтва, включно формування в них художньо-естетичного досвіду в процесі вокальної підготовки на створення «системи вищих загальнолюдських та професійних педагогічних цінностей: гуманістичних, духовно-моральних, естетичних, творчих тощо» (Гаврилук, 2015, с. 81).

О. Отич стверджує, що педагогічні переконання в контексті аксіологічного підходу орієнтують учителя на ціннісного ставлення до особистості вихованця та віру в його можливості (Отич, 2011, с. 26). Слід підкреслити у даному контексті думку С. Гаврилюка стосовно того, що «не можна обговорювати проблеми творчості вчителя без прихильності до моральних критерій особистості». Тому, «чим продуктивніша людина, тим більша її відповідальність за те, чи присвячені її зусилля чомусь високому, благородному, або нею керують егоїстичні спонукання» (Гаврилюк, 2015, с. 84). Розглядаючи у даному контексті проблему формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва України та Китаю в площині аксіологічного підходу, слід наголосити на надзвичайній важливості їх готовності до залучення сучасними школярами до відповідних ціннісних орієнтацій.

Л. Паньків впевнена, що майбутнє України багато в чому залежне від духовних ідеалів, культурних запитів та інтересів молодого покоління. (Паньків, 2016, с. 98). Тому, в умовах нового соціокультурного середовища важливо формувати в майбутніх учителів музичного мистецтва інтерес, повагу та любов до національного мистецтва, до його духовної основи, яку «завжди складали доброта, порядність, гідність, любов до рідної землі, протистояння злу тощо, аби ... зберегти та продовжити кращі традиції національної культури» (Там само).

У перебігу дослідження підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до продуктивної роботи із сучасними школярами, зокрема через формування в них художньо-естетичного досвіду в процесі вокальної підготовки, важливо було здійснити аналіз їх мотивації до музично-педагогічної діяльності, у тому числі до вокально-виконавської та вокально-педагогічної діяльності. Саме тому в методології дослідження було застосовано мотиваційний підхід (Л. Хоменко та ін.).

Аналіз публікацій і спостереження за роботою українських ЗЗСО показує, що нині у країні склалася складна кадрова ситуація в загальній середній освіті. Багато випускників ЗЗСО не бажають вступати до закладів педагогічної освіти з



причини низької престижності та недостатнього фінансового забезпечення вчительської професії. Повною мірою це стосується потенційних абітурієнтів професійних музично-педагогічних закладів освіти та факультетів. Крім того, дослідження показало досить низьку мотивацію відносно подальшої роботи в ЗЗСО здобувачів освіти спеціальностей 014 Середня освіта «Музичне мистецтво» та 025 «Музичне мистецтво» відповідних факультетів України. Аналіз публікацій китайських авторів, спостереження за роботою професійних мистецько-музичних закладів, бесіди з колегами – китайськими здобувачами вказаних спеціальностей показує, що в Піднебесній ситуація в даному напрямі є краще, але не на багато. Тому, сьогодні необхідно направляти більше зусиль на набуття позитивної мотивації даними здобувачами для формування в них зрозумілих професійних уявлень, визначення й усвідомлення ними мети навчання, а також належної організації освітнього процесу на відповідних факультетах, розвитку пізнавальних інтересів майбутніх учителів тощо.

С. Гончаренко трактує мотивацію як систему «мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки». Мотиви можуть виявлятися у вигляді «уявлення й ідеї, почуття й переживання, що виражають матеріальні або духовні потреби людини» (Гончаренко, 1997, с. 209). Мотив (франц. *motif*, від лат. *moveo* – рухаю) – є спонукальною основою «дій та вчинків людини. Основою мотивів діяльності людини є її різноманітні потреби» (Там само).

На думку Цзінь Цзюньбао, саме «мотивація забезпечує ефективність освітньої діяльності, зокрема ступінь залученості студентів до навчальної діяльності, їх академічні досягнення, спрямованість на майбутній професійний успіх» (Цзінь Цзюньбао, 2020, с. 3). Дослідник визначає мотивацію як складну систему спонукань, що зумовлюють спрямування активності людини до здійснення конкретних форм діяльності. (Там само. С. 10-11).

Що стосується вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва обох країн, Лі Чунпен підкреслює, що мотиваційний підхід сприяє

здійсненню виявів здобувачами «нахилів до вокальної діяльності, активізації виконавства, а також забезпечує стабільний інтерес до вокальної роботи та трансляцію художніх цінностей у середовище учнів» (Лі Чунпен, 2013, с. 8-9).

Мотиви, пов'язані зі специфікою формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки, зокрема вокально-виконавської та вокально-педагогічної підготовки можуть суттєво різнитися. Такими, на думку Цзінь Цзюньбао, можуть бути «мотиви любові до музики взагалі й вокальної зокрема, потреба самовираження у вокально-сценічній діяльності, зацікавленість різними різновидами вокального виконавства (сольним, ансамблевим, колективним)» (Цзінь Цзюньбао, 2020, с. 16). Крім того, зустрічаються мотиви бажання працювати з дітьми, опанувати інноваційні музично-педагогічні та вокально-педагогічні методики та технології, оволодіти певним вокальним репертуаром та брати участь у концертних програмах та ін.

Мотиваційний підхід допомагає дослідити реальні музично-педагогічні, вокально-педагогічні уподобання майбутніх учителів, їх особистісні музично-естетичні інтереси, ступень захопленості вокально-естрадным репертуаром та націленості на вивчення модних вокальних традицій та течій, а також відношення до вокально-виконавського та вокально-методичного самовдосконалення. Отже, даний підхід, як стверджує Д. Погребняк, об'єднує систему мотивів щодо ставлення особистості до фахового навчання, детермінує та пронизує сферу її психічної активності. (Погребняк, 2018, с. 85).

О. Морозова наголошує, що ефективність набуття фахової мотивації майбутнього вчителя-музиканта до музично-педагогічної діяльності, у тому числі й до вокально-педагогічної діяльності, пов'язана не лише із зовнішніми факторами – «професійною компетентністю ..., активізацією різних видів музично-педагогічної діяльності студентів, створенням сприятливої ситуації педагогічного спілкування на заняттях, методами навчання тощо». (Морозова, 2010, с. 68). Така мотивація пов'язана також із певними «внутрішніми умовами,

які визначаються особистістю самих студентів». (Там само). У даному зв'язку, дослідниця пропанує низку умов для формування професійної мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва. Ідеться про «цілеспрямоване педагогічне керування процесом формування мотивації педагогічної діяльності у студентів»; про те, як забезпечити педагогічну спрямованість у перебігу професійної підготовки майбутніх фахівців; як стимулювати студентів «до оволодіння уміннями музично-педагогічного самовдосконалення»; як підвищити рівень музично-педагогічної підготовленості здобувачів (Морозова, 2010, с. 69).

В умовах подальшого розвитку інформаційного суспільства та глобалізації в освітніх системах багатьох країн, зокрема України та Китаю, актуальності набула проблема реального досягнення відповідної якості та результативності у професійній діяльності. Дане явище викликало підвищену увагу до праксеології – системного наукового знання стосовно загальних принципів та засобів раціональної, доцільної та успішної діяльності в різних сферах людського буття. У наш час *праксеологічний підхід* широко використовується в дослідженнях освіти, зокрема мистецької освіти, у тому числі в галузі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Є. Проворова визначає праксеологію як «загальну методологію, що розглядає способи діяльності під кутом зору їхніх практичних властивостей, тобто, їхньої ефективності, результативності, продуктивності, надійності». (Проворова, 2017, с. 71). Крім того, з праксеологічною наукою пов'язують «галузь соціологічних досліджень, що вивчає методику розгляду різних дій або сукупності дій з погляду встановлення їхньої ефективності» (Там само). Згідно з Філософським енциклопедичним словником, праксеологія (від грецьк. справа, діяння + вчення) – це «програма комплексних наукових досліджень умов, засобів і принципів ефективної та якісної людської діяльності» (Філософський словник, 2002, с. 512). Сучасні праксеологічні дослідження розглядають аспекти загальної теорії раціональної діяльності, особливості структури та змісту організації трудового процесу, принципів його функціонування, а також «правила

управління трудовими колективами, продуктивність праці, типологію помилок і порушень у процесі праці, критерії оцінки результатів діяльності, способи раціонального використання ресурсів». Спеціалісти-праксеологи розробляють практичні рекомендації «щодо організації ефективної праці та створення оптимальних моделей певних галузей розумової та фізичної праці» (Філософський словник, 2002, с. 512).

Дослідниця зазначає, що сутність праксеологічного підходу полягає також у «практичному (й історичному) дослідженні та характеристиці різних трудових навичок і прийомів, виявленні їхніх елементів і створенні на цій основі різноманітних рекомендацій практичного характеру» (Проворова, 2017, с. 71). Отже, основним поняттям праксеологічної науки «є поняття дії, яка орієнтована на досягнення поставлених цілей» (Там само).

Згідно з дослідженнями І. Мельничук, поширення праксеологічних ідей у педагогіці та освіті в умовах нового соціокультурного середовища зумовлено підвищенням актуальності трансформації традиційної діяльності в результативну та продуктивну діяльність. Саме тому актуалізується «дослідницький інтерес до нового підходу в теоретичній педагогіці й освітній практиці – праксеологічного», який акцентує увагу організаторів освіти «на підвищенні якості педагогічної діяльності» (Мельничук, 2021, с. 46).

В основі праксеологічного підходу, як стверджує Н. Олійник, лежать «категорії цінностей і сенсу, якості, норм, мети, дій і процедур, результатів і продуктів, корекції діяльності» тощо. У наш час цей підхід застосовується в проєктній діяльності, у керуючих системах тощо (Олійник, 2020).

На думку Є. Проворової, у перебігу формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва України та Китаю на засадах праксеологічного підходу, актуальності набуває «таке праксеологічне завдання як зведення різноманітних типів і форм музично-педагогічної діяльності до теоретичного конструкту, який має відображати властиві будь-якому її виду загальні закономірності» (Проворова, 2016, с. 76). У даному контексті йдеться

про «цінності, сутність, компоненти та їх функції, специфіку результату та критерії педагогічної діяльності» (Там само).

Таким чином, аналіз застосування праксеологічного підходу до фахової (музично-виконавської, музично-педагогічної) та професійно-методичної діяльності сучасних учителів музичного мистецтва обох країн дає підставу виділити певні праксеологічні ознаки даної діяльності – інноваційність, доцільність, логічність, послідовність, технологічність, оптимальність, результативність тощо. У даному контексті, як зазначає Н. Гузій, в умовах ХХІ століття виникла низка нових професійних вимог до вчителів музичного мистецтва, пов'язаних із необхідністю формування й використання художньо-естетичного досвіду, у тому числі: уміння гнучко та постійно оновляти способи фахових дій, виявляти «готовність і спроможність діяти творчо, оригінально й нестандартно в підборі репертуару, методів педагогічного впливу, підключаючи творче мислення, уяву, інтуїцію тощо» (Гузій, 2007, с. 10).

Однак, для того, щоб реалізація праксеологічного підходу у формуванні художньо-естетичного досвіду в процесі вокальної підготовки була продуктивною та реально сприяла модернізації загальної музичної освіти, такими рисами, як стверджує Є. Проворова, має бути «пронизане і викладання кожного навчального предмету фахової підготовки майбутніх учителів музики у вищих педагогічних навчальних закладах» (Проворова, 2017, с. 71), мета якої пов'язана з формуванням інтегральних, загальних та спеціальних (фахових) компетентностей, з набуттям відповідного світогляду, особистісно-ціннісних переконань і сталою орієнтацією на безперервний та дієвий особистісно-професійний розвиток протягом життя.

Розглядаючи принципи формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки, почнемо з визначенням самого поняття «принцип». У науковому дискурсі учених-дидактів це поняття обумовлено розумінням «причинно-наслідкових зв'язків, закономірностей та основних положень щодо організації, спрямування

та реалізації педагогічного (освітнього) процесу». Ся Цзінь пов'язує поняття «принцип» з формулюванням базових вимог, які визначають цілі, завдання, зміст та методи навчання і виховання (Ся Цзінь, 2019, с. 88).

Беручи до уваги особливості професійної діяльності сучасного учителя музичного мистецтва України та Китаю, зазначимо комплекс принципів формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів цього профілю у процесі вокальної підготовки.

Безумовно, даний процес ґрунтується з одного боку на філософських та загально-дидактичних принципах, зокрема на принципі гуманізації, системності, активності, співробітництва, наочності, послідовності тощо, а з іншого боку, на наш погляд, – на таких принципах: спрямованості інтелектуальної сфери особистості на художньо-естетичну проблематику; врахування особистісно-ціннісних уподобань і потреб здобувачів у вокальній підготовці; врахування полікультурної проєкції художньо-естетичного потенціалу вокального мистецтва; орієнтації на художньо-ціннісну домінанту вокального твору у процесі його опанування; стимулювання до естетичного самооцінювання та естетичної рефлексії; методичного підпорядкування технічного виконавства художньо-естетичній ідеї твору. Розглянемо їх докладніше.

Специфіка професійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва України та Китаю орієнтує на реалізацію в перебігу їх фахової підготовки принципу спрямованості інтелектуальної сфери особистості на художньо-естетичну проблематику. Даний принцип, зумовлений когнітивним підходом до проблеми нашого дослідження, ми відносимо до наскрізного принципу, тому що формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва неможливе без їх сталого інтересу та чіткої мотивації до розглядання й поступового вирішування проблем пов'язаних із художньо-естетичним вихованням сучасних школярів та залученням їх до музично-естетичної культури.

М. Жмурко нагадує, що у науковому дискурсі інтелект – це «основа цілепокладання, планування ресурсів та побудова стратегії досягнення цілі»

(Жмурко, 2014). Інтелектуальною сферою особистості вчені називають область психіки, яку асоціюють із різними видами мислення – творчим, пізнавальним, теоретичним, емпіричним, дивергентним, конвергентним, саногенним, патогенним тощо; стилями мислення – аналітичним складом розуму, образним мисленням, наочно-образним мисленням тощо; якостями розуму – кмітливістю, гнучкістю, самостійністю, критичністю, здатністю діяти в умі тощо; пізнавальними процесами – увагою, уявою, пам'яттю, сприйняттям; розумовими операціями – відокремленням, звіренням, аналізом, синтезом, систематизацією, абстрагуванням, формалізацією, конкретизацією, інтерпретацією тощо; пізнавальними вміннями – умінням ставити питання, умінням вичленувати та сформулювати проблему, умінням висунути гіпотезу та довести її, умінням робити висновки, застосовувати знання; уміннями навчатися – ставити цілі та планувати, працювати з текстами – читати, писати, конспектувати тощо; використанням предметних та позапредметних знань і вмінь, володінням цілісною системою загальноосвітніх та фахових (спеціальних) знань тощо (Інтелектуальна сфера, 2016).

Аналізуючи поняття спрямованості на художньо-естетичну проблематику, Л. Левчук та ін. відзначають, що воно досить широке та охоплює проблеми художньої освіти, художньої творчості, художньо-естетичних цінностей, художньо-естетичного досвіду; специфіку сприймання різних видів мистецтва, зокрема музики; питання синтезу мистецтв та ін. (Левчук, 2010, с. 25). Велика частина вказаних проблем складають зміст професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва України та Китаю. Саме тому спрямованість інтелектуальної сфери особистості даних учителів на художньо-естетичну проблематику наукових знань та вмінь у площині формування художньо-естетичного досвіду є одним із найважливіших напрямів у перебігу їх підготовки до роботи в умовах нового соціокультурного середовища. Отже, в контексті нашого дослідження врахування принципу спрямованості інтелектуальної сфери особистості на художньо-естетичну проблематику є одним

з основоположних чинників якісної професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Ураховуючи формування художньо-естетичного досвіду здобувачів мистецької освіти в час необмеженого доступу до музики різноманітних жанрів і стилів, насамперед, вокальної музики, завдяки інтернет-мережі та інших мас-медіа, розглянемо принцип урахування особистісно-ціннісних уподобань і потреб у процесі вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, який обумовлено аксіологічним підходом.

Український педагогічний словник С. Гончаренка, асоціює поняття потреб зі станом «живого організму, людської особистості, соціальної групи чи суспільства в цілому, що виражає необхідність у чомусь, ... і є рушійною силою їхньої активності» (Гончаренко, 1997, с. 266). Педагогічне значення потреб пов'язане з їхньою роллю у процесі розвитку особистості. Отже, до очікуваного результату може привести «тільки такий педагогічний вплив, який правильно враховує потреби дитини, підлітка, юнака і спрямований на виховання цих потреб через різноманітні мотиви діяльності дитини» (Там само).

У наш час формування художньо-естетичного досвіду у процесі фахової мистецько-музичної освіти, дотримання принципу врахування особистісно-ціннісних уподобань та потреб у процесі вокальної підготовки набуває важливого значення, тому що означений принцип обумовлено вмотивованістю майбутніх учителів музичного мистецтва як до вокально-педагогічної, так і до вокально-виконавської діяльності. Набуття даної умотивованості не є самоціллю. Результат успішної роботи вчителя музичного мистецтва в галузі загальної музичної освіти в умовах нового соціокультурного середовища полягає в залученні школярів до музично-естетичної культури, що виявляється в любові до музики високої якості, набутті гарного музично-естетичного смаку, бажання сприймати та виконувати музику, насамперед, найкращі вокальні твори як національної, так і загальносвітової скарбниці. Особливою турботою вчителя даного профілю є не тільки робота безпосередньо зі школярами, а також з їх батьками та вчителями-



колегами, які викладають у ЗЗСО інші навчальні дисципліни, тому що серед цих дорослих є ті, що поширюють хибні думки та смаки стосовно музичного мистецтва, що негативно впливає на формування духовних цінностей та музично-естетичного досвіду учнів.

Відомо, що класична музика та українська народна музика не користується великою популярністю в більшості громадян України. Саме тому велике значення в наш час набуває принцип урахування особистісно-ціннісних уподобань і потреб майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі їх вокальної підготовки. Ці уподобання та потреби в перебігу загальної музичної освіти передаються школярам та складають для молодого покоління основу музично-естетичної культури, музично-естетичного смаку тощо.

Дослідження доводять, що в сучасних Україні та Китаю, незважаючи на посилення національного вектору розвитку освітньої політики, що здійснюється з боку держави, в умовах інформаційного суспільства стрімко набувають актуальності нові аспекти, пов'язані з поняттями полікультурності, полікультурним середовищем, полікультурною освітою, полікультурним вихованням тощо. З одного боку, як засвічує У Іфан, ці категорії «застосовуються в педагогіці й, зокрема, в педагогіці мистецтва, у контексті культуровідповідних засад освіти» (У Іфан, 2012, с. 1). З іншого боку, їх поява «зумовлена глобалізацією суспільства, та домінуванням принципів демократизації та гуманізації освіти» (Там само).

Отже, явище полікультурності в освіті, є наслідком глобалізаційних процесів. На думку У Іфан, воно стало основою складання новітніх концептуальних підходів «до вирішення педагогічних національно-державних завдань багатьох країн світу, склад яких не є моноетнічним» (У Іфан, 2012, с. 1-2), у тому числі України та Китаю. На думку вчених (В. Гаснюк, О. Хоружа, У Іфан та ін), завдяки зазначеним підходам в обох країнах актуалізувалася проблематика полікультурності у сфері мистецької освіти, зокрема, у сфері професійної музичної та вокальної освіти. У даному контексті підкреслимо

важливість дотримання принципу полікультурної проєкції художньо-естетичного потенціалу вокального мистецтва в перебігу формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. Даний принцип, зумовлено культурологічним підходом до здійснення даного дослідження, що органічно витікає з особливостей подальшого розвитку інформаційного суспільства та глобалізаційних процесів.

З розвитком вокального мистецтва прямо або опосередковано пов'язана еволюція всієї світової художньої культури. За допомогою мистецтва співу людина виявляє та передає іншим особистий духовний світ, свої цінності, емоції, прагнення тощо. Органічне поєднання літературного тексту та музичної інтонації сприяє тому, щоб слухачі сприймали вокальні твори легко та адекватно. Також нагадаємо, що вокальне мистецтво, яке є демократичним та найбільш доступним видом музично-естетичної творчості, охоплює багато музичних жанрів і стилів та пов'язано з багатьма напрямками мистецтва. Завдяки даним якостям, воно виконує важливі суспільні функції, у тому числі культурологічну, освітню, розвивальну, гедоністично-розважальну, арт-терапевтичну тощо.

Таким чином, процес вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва вимагає врахування принципу полікультурної проєкції художньо-естетичного потенціалу вокального мистецтва, як важливого елементу їх достатньої фахової підготовленості до вокально-педагогічної та вокально-виконавської діяльності в умовах глобалізації.

4. Серед принципів формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва України та Китаю в процесі вокальної підготовки особливе місце займає принцип орієнтації на художньо-ціннісну домінанту вокального твору в процесі його опанування. Даний принцип обумовлено мотиваційним підходом та відіграє велике значення в процесі вокальної підготовки майбутніх фахівців.

Під поняттям домінанти (від лат. *dominans* – панівний) в біології та психології вчені розуміють «панівний у даний момент осередок збудження в

нервовому центрі, який зумовлює роботу інших нервових центрів і визначає спрямованість поведінкових реакцій» (Вчення Ухтомського, 2016). Фізіологічною основою цього явища прийнято вважати негативну індукцію та концентрацію збудження. Саме домінанта, яка зумовлює функціонування нервових центрів «є фізіологічною основою уваги, волі, сприйняття, мислення» (Там само) та визначає відповідну поведінку людини. Словник української мови трактує поняття домінанти «як основної, пануючої ідеї, пануючого принципу; як основну ознаку або найважливішу складову частину чого-небудь» (Словник української мови, 1971, с. 363).

Розглядаючи поняття домінанти в аксіологічному вимірі, Н. Кочура, наголошує, що «ціннісні домінанти людини і будь-якої спільноти – це підґрунтя для визначення політичних, морально-етичних, естетичних та інших орієнтирів» (Кочура, 2013). У даному контексті роботи філософів пропонують два напрями в уявленні феномену цінностей. Перший напрям пов'язаний із розумінням цінностей з точки зору життєвих потреб людей, «що є для них важливими та мають неминуще значення в реалізації їхніх інтересів і завдань» (Кочура, 2013). На думку О. Кульчицького, «все те, що надається для задоволення людських потреб, називаємо вартостями» (Кульчицький, 1992, с. 124). У той самий час, учений наголошує, що таке розуміння цінностей недостатньо визначає зміст цього поняття, тому що не враховує особливості переживання їх суб'єктом.

Н. Кочура зазначає, що згідно з другим напрямом, цінності «являють собою ідеальне, трансцендентне буття, що вище за життєві потреби й бажання людини» (Кочура, 2013). Такий аксіологічний підхід зумовлює загальне визначення поняття цінностей: «особливі соціальні властивості предметів і явищ, які виявляють їхній позитивний або негативний вплив на людину та суспільство» (Там само). У даному контексті йдеться про значущість предметів і явищ у житті та діяльності людей, про те, як ці предмети та явища забезпечують їх потреби, інтереси, цілі тощо. Варто підкреслити, що є потреби, інтереси та цілі, що безпосередньо забезпечують задоволення життєвих і вітальних запитів людини.

Інші – пов’язані з духовними потребами вищого порядку, зокрема з любов’ю, свободою, справедливістю, творчістю, мистецтвом тощо (Кочура, 2013). Аналізуючи поняття орієнтації на художньо-ціннісну домінанту, відзначимо, що провідне значення в розумінні змісту художньо-ціннісної домінанти стосується в науковому дискурсі самої природи цінностей, включаючи художньо-естетичних цінності.

Отже, активне залучення сучасних школярів до цінностей вищого порядку, зокрема до музично-естетичних цінностей, орієнтація учнів на художньо-ціннісні домінанти високоякісних вокальних творів у перебігу опанування ними під час уроків музичного мистецтва та позакласної музично-творчої діяльності, є для справжнього вчителя елементами професійного покликання й виконання особистої художньо-естетичної місії. Тому в контексті формування художньо-естетичного досвіду в процесі вокальної підготовки, принцип орієнтації майбутніх учителів музичного мистецтва на художньо-ціннісну домінанту вокального твору в процесі його опанування розглядається як основа фахового розуміння ними художньо-естетичної цінності ідеї та емоційних образів творів вокального мистецтва, без чого вокально-виконавська та вокально-педагогічна діяльність не мала би великого соціокультурного значення.

5. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва України та Китаю до продуктивної роботи в умовах нового соціокультурного середовища вимагає впровадження в навчальну практику професійної мистецької освіти принципу стимулювання здобувачів до естетичного самооцінювання та естетичної рефлексії. Даний принцип, як і попередній, обумовлено мотиваційним підходом до формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва й набуває важливості в напрямі розуміння ними необхідності здійснення самоконтролю, естетичної рефлексії та самооцінки власної діяльності, а також набуття відповідних навичок у перебігу навчання.

Розглянемо поняття самооцінювання, яке асоціюється з поняттям самоконтролю. Аналіз дозволяє з’ясувати, що ці явища можна називати по-

різному: вольова якість людини, прояв властивості самосвідомості, свідома індивідуально-психологічна здатність, здатність регулювання емоційного стану (А. Грінченко та ін.) тощо. Лінь Яні вважає психологічною основою самоконтролю та самооцінки «індивідуальний внутрішній потенціал особистості, що ґрунтується на психофізіологічних особливостях людини», причому психологічний механізм здійснення самоконтролю пояснюється «застосуванням функцій зіставлення, самооцінці та самокорекції» (Лінь Яні, 2021, с. 99). Дослідження ученого дозволило визначити функції виконавського самоконтролю в процесі вокальної підготовки (навчальна, виховна, коригуюча, діагностична, оцінна, стимулююча, розвивальна), та довести, що «означені функції ґрунтуються на рефлексивній діяльності» (Там само).

У даному контексті важливо уточнити поняття рефлексії та естетичної рефлексії. Рефлексія (від лат. reflexio – звернення назад) – філософський метод, за якого об'єктом пізнання може бути сам спосіб пізнання (гносеологія), а також знання (епістемологія), думки або вчинки суб'єкта. Сучасні вчені називають рефлексією процес «глибинного самопізнання суб'єктом своїх внутрішніх психічних станів та актів». При чому, у перебігу рефлексування «увага особливо направлена на діяльність власної душі» (Рефлексія, 2023). Дане явище розглядається у вигляді унікальної здатності людської свідомості в процесі «сприйняття діяльності, сприймати й саму себе, внаслідок чого людська свідомість постає, як самосвідомість (знання про знання або думка про думку)» (Там само).

У психології рефлексією називають феномен, завдяки якому людина відчуває, думає, аналізує й тим самим відрізняється від представників тваринного світу. Здатність до саморефлексії дозволяє людині подолати невпевненість у собі, впоратися з комплексами, придбати корисні навички, важливі для реалізації життєвих планів в умовах сучасного суспільства. Рефлексуюча людина здатна здійснювати детальний аналіз тих подій, які трапляються з нею, що дозволяє їй позитивно впливати на власне життя в сьогоденні та в майбутньому.

Психологічна наука визначає рефлексію як здатність індивіда звертати увагу «вглиб себе», здійснювати самоаналіз і самооцінку своїм вчинкам. Отже, рефлексія є основою психологічного самоаналізу людини (Рефлексія, 2020).

У науковому дискурсі розглядають декілька видів рефлексії. Йдеться про особистісну рефлексію, об'єктом якої є саме особистість людини, яка рефлексує; комунікативну рефлексію, завдяки якій людина аналізує ідеї, поведінку та вчинки інших, «їх значення та межі»; наукову рефлексію, що орієнтована на «осмислення теоретичного знання, досліджує прийоми та методи пізнання»; психологічну рефлексію, завдяки якій вивчають спілкування та дії людей у соціумі; філософську рефлексію, що «сконцентована на усвідомленні та осмисленні граничних основ буття, мислення та людської культури загалом» тощо (Рефлексія, 2020).

Естетична рефлексія як складова філософської рефлексії, обумовлена принципами чуттєвої виразності творінь людського розуму або природи. На думку О. Кривцун, даний вид рефлексії виявляє єдність «у будові предметів і явищ, здатних повідомляти почуття емоційного підйому, хвилювання, безкорисливого милування, тобто містить традиції естетичного аналізу» (Кривцун, 2014). Отже, уявлення щодо світу виразних форм, створених людиною або природою, визнані предметом естетичної рефлексії.

Об'єктом естетичної рефлексії в діяльності вчителя музичного мистецтва може бути власне виконання музичного твору, перебіг уроку, сам дискурс про музичне мистецтво, чи потреба щось пояснити, висловити, дискутувати про конкретний предмет мистецтва чи мистецтво загалом. Отже, об'єктами естетичної рефлексії є суб'єкти художнього виконання, розповіді, дискутування про мистецтво, або саме бажання спілкуватися з мистецтвом та про мистецтво.

Таким чином, принцип стимулювання майбутніх учителів музичного мистецтва до естетичного самооцінювання та естетичної рефлексії передбачає формування в них художньо-естетичної культури, художньо-естетичного досвіду, естетичних норм і принципів, переконань та ідеалів, естетичного сприймання та

емоційного ставлення до музично-педагогічної, вокально-виконавської та вокально-педагогічної діяльності.

Аналізуючи поняття та особливості художньо-комунікативного процесу в сучасних умовах, А. Зайцева та А. Козир зазначили, що в «музичному мистецтві процес комунікації відрізняється своїми особливими специфічними характеристиками» (Зайцева, Козир, 2019). Це пов'язано з символічністю, невербальністю музичної мови. Але, обов'язковою основою та незмінним засобом художньо-комунікативного процесу є художня інформація, «особливістю якої є її сприймання, що містить як раціональний (розуміння), так і емоційний складник – переживання відповідних почуттів, емоцій, станів» (Там само).

Художньо-комунікація на уроках музичного мистецтва в сучасних ЗЗСО яка відбувається між учителем і школярами як правило за допомогою інформаційно-комунікативних технологій, зокрема мультимедійних й комп'ютерних технологій, і носить характер обміну музично-естетичними та художньо-естетичними цінностями. Оскільки музичний твір є одночасно засобом і предметом художньої комунікації, важливо в процесі взаємодії у перебігу уроку створити відповідні умови для спільного сприйняття художньо-естетичної ідеї та художніх образів твору, внутрішнього переживання, естетичної насолоди, а також розуміння та узагальнення етичних та художньо-естетичних смислів, закодованих композитором у музиці твору (Зайцева, Козир, 2019). Завдяки накопиченому музично-естетичному та художньо-естетичному досвіду в процесі співпереживання та осмислення особливостей музичної мови твору відбувається художнє узагальнення емоцій і почуттів, онтопсихологічних смислів, які народжуються та проявляються безпосередньо у перебігу уроку.

У даному контексті важливо наголосити про набуття майбутніми учителями музичного мистецтва художньо-комунікативних умінь та готовності у процесі такої комунікації, розвивати в сучасних школярів почуття прекрасного, стимулювати їх духовне збагачення, сприяти розширенню художньо-естетичного

світогляду, оволодінню цінностями та знаннями в галузі світового й національного музичного мистецтва, зокрема, вокального мистецтва.

Таким чином, практична реалізація даного принципу пов'язана з набуттям здатність майбутніх учителів до самоаналізу й самооцінки, вибору продуктивних форм, методів і технологій у перебігу оволодінням музично-педагогічними, вокально-виконавськими та вокально-педагогічними вміннями, що є необхідним для продуктивної музично-педагогічної діяльності в сучасних ЗЗСО.

Розглянемо більш детально принцип методичного підпорядкування технічного виконавства художньо-естетичній ідеї твору. Цей принцип зумовлено праксіологічним підходом до вокальної підготовки вчителів музичного мистецтва обох країн. Він визначає першорядність художньо-естетичної ідеї як складової музичного твору та її пріоритетність у перебігу опанування твору як у процесі вокально-виконавської, так і в процесі вокально-педагогічної діяльності. О. Семотюк розглядає поняття ідеї художнього твору як його важливу складову. Це «головна думка художнього твору, яка виражає ставлення митця до дійсності» (Семотюк, 2014, с. 36). Художньо-естетична ідеї твору не є абстрактною науковою ідеєю, тому що вона є специфічною, художньою. Така ідея «виникає разом із задумом твору в образній формі як єдність думки й почуття художника». Дослідниця аналізуючи явище художньо-естетичної ідеї твору наголошує, що «цінність і значення художнього твору визначаються глибиною й істинністю художньої ідеї». (Там само).

Однак, можливість реалізації художньо-естетичної ідеї музичного, зокрема вокального твору, у перебігу уроку музичного мистецтва обов'язково пов'язана з виконавською майстерністю вчителя. Ця майстерність передбачає відповідну вокально-виконавську підготовку, включаючи володіння голосом і уміння подолати технічні труднощі тощо. У даному зв'язку Чен Люсін наголошує, що майбутній учитель музичного мистецтва має володіти достатньою професійною культурою, під якою вчена розуміє комплексну характеристику «рівня професійної компетентності та виконавської майстерності вокаліста, його



ставлення до вокального мистецтва як сфери професійної діяльності та до себе як суб'єкта вокальної творчості» (Чен Люсін, 2016. с. 159). Підкреслимо, що набуття здобувачами відповідних вокально-технічних навичок важливо та потребує пильної уваги викладачів вокалу та самих майбутніх учителів. Крім того, особливе значення має оволодіння здобувачами усвідомленням теоретичних засад та оволодінням ефективними методами голосоутворення людини, зокрема школярів молодшого та юнацького віку.

Разом із цим, сучасний учитель музичного мистецтва має бути не лише гарним вокалістом-виконавцем та педагогом, здатним здійснювати розвиток вокальних здібностей школярів, постановку голосу, техніку співу тощо. Він також повинен уміти й мати бажання активно використовувати *художньо-естетичний потенціал* вокальних творів та професійно володіти власним творчим ресурсом, необхідним для цього. На думку Чен Люсін, вокально-педагогічна діяльність пов'язана не лише з розвитком здібностей сприйняття та виконання вокальних творів, а також з «формуванням на цій основі мислення, що виробляє емоційно-ціннісне, художньо-естетичне ставлення особистості до дійсності, до збагнення основних істин цивілізації, пошуку сенсу життя і своєї діяльності, самореалізації» (Чен Люсін, 2016, с. 159).

У даному контексті, як підкреслює Н. Овчаренко, важливим напрямком фахової вокальної підготовки здобувачів є набуття здатності до інтерпретації. Йдеться про передачу виконавцем особистісного «розуміння тексту вокального твору, в основі якого ідея твору, композиторський задум, стиль музичного викладення, емоційно-чуттєва природа твору, виконавська традиція, форма та музичний зміст» (Овчаренко, 2016, с. 337-338).

Отже, можна констатувати, що формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової вокальної підготовки, наряду з набуттям вокально-технічних навичок, має забезпечити максимальний розвиток здатності здобувачів до осягнення художньо-естетичної ідеї твору, емоційного змісту музичних образів, що необхідно для втілення даних образів у

вокально-виконавській та музично-педагогічній роботі із сучасними школярами. Питання стосовно необхідності втілення даного принципу в процес виконавської підготовки здобувачів мистецької освіти висвітлено в сучасних музично-педагогічних працях. Воно «базується на поглибленні основних положень психотехнічного напрямку та концепції «звукотворчої волі» К. Мартинсена з усе більшим акцентом на підпорядкування техніки художньо-образним задачам» (Методичні основи, 2011). Тому, ми вважаємо впровадження принципу методичного підпорядкування технічного виконавства художньо-естетичній ідеї твору одним із провідних напрямів фахової підготовки майбутніх учителів даного профілю.

Отже, дотримання вказаного комплексу принципів (спрямованість інтелектуальної сфери особистості на художньо-естетичну проблематику; врахування особистісно-ціннісних уподобань та потреб здобувачів у вокальній підготовці; врахування полікультурної проєкції художньо-естетичного потенціалу вокального мистецтва; орієнтації на художньо-ціннісну домінанту вокального твору в процесі його опанування; естетичного самооцінювання та естетичної рефлексії у художньо-комунікативному процесі; методичного підпорядкування технічного виконавства художньо-естетичній ідеї твору), на наш погляд, є основою більш ефективного формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва України та Китаю в процесі вокальної підготовки та сприяння їх готовності до роботи із сучасними школярами в умовах нового соціокультурного середовища.

## **2.2. Педагогічні умови та методи формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки**

Подальший розвиток інформаційного суспільства та глобалізація розширили можливості закладів вищої освіти мистецько-педагогічного профілю

України та Китаю щодо вдосконалення освітнього процесу, зокрема стосовно професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва нового покоління. У даному контексті ідеться про створення інноваційних педагогічних умов та визначення продуктивних методів задля формування в них художньо-естетичного досвіду, у тому числі, в процесі вокальної підготовки. У роботах сучасних учених (Г. Дідич, Т. Завдська, І. Зюзян, Н. Косінська, Г. Павлова, Т. Скорик, Г. Соцька, Сюй Лінг, Сюй Сінчжоу, М. Федорець, О. Шевнюк та ін.) доведено, що важливим чинником модернізації професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є накопичений упродовж навчання естетичний досвід, зокрема художньо-естетичний, у тому числі, в процесі вокальної підготовки.

У сучасному науковому дискурсі вчені по-різному визначають поняття «умови». Так, Філософський енциклопедичний словник (ред. В. Шинкарук) інтерпретує умови як «зовнішні обставини, які детермінують виникнення певного явища, результату цілеспрямованої діяльності» (Шинкарук, 2002). Інший філософський енциклопедичний словник (за ред. Л. Ільчова) трактує дане поняття як «філософську категорію, в якій віддзеркалюються універсальні відношення до тих факторів, які допомагають їм існувати та успішно функціонувати» (Лінь Янь, 2021, с. 110). Іцзюнь Ван у даному зв'язку наголошує, що дані фактори сприяють переходу «властивості речей ... з можливостей у дійсність» (Іцзюнь Ван, 2016). Новий тлумачний словник української мови визначає умову як необхідну обставину, «яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» (Новий тлумачний, 1999).

Сучасна наукова література визначає поняття «педагогічні умови» достатньо широко: у вигляді сукупності «об'єктивних можливостей, що забезпечують ефективне вирішення поставлених завдань; як чинники або обставини, від яких залежить успішне функціонування педагогічної системи» тощо (Лінь Янь, 2021, с. 111). Педагогічний словник (ред. М. Ярмаченко) наголошує, що «педагогічні умови» є «певна обставина, яка визначає (прискорює

або гальмує) розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості» (Ярмаченко, 2001). На думку Тан Цземін, педагогічні умови є «сукупністю сприятливих, педагогічно доцільних зовнішніх і внутрішніх факторів, обставин, чинників, що забезпечують ефективність процесу формування означеного феномена в системі університетської освіти» (Тан Цземін, 2016, с. 112). Педагогічні умови, як важливий аспект організації освітнього процесу у професійних навчальних закладах, на думку А. Алексюка, – це низка освітніх чинників, «що впливають на процес досягнення мети». Автор поділяє педагогічні умови на зовнішні – як «позитивна взаємодія викладача і студента, об'єктивне оцінювання навчального процесу і навчального закладу та ін.», а також на внутрішні – які пов'язані з індивідуальними властивостями здобувачів освіти – мотивацією, вміннями, навичками, досвідом тощо (Алексюк, 1998). Г. Падалка в контексті аналізу мистецької освіти розглядає педагогічні умови як «цілеспрямовано створені чи використанні обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності» (Падалка, 2008, с. 160).

Ми розуміємо педагогічні умови як сукупність доцільно-сприятливих, педагогічно обґрунтованих, як зовнішніх, так і внутрішніх обставин, які стають чинниками забезпечення продуктивності в розв'язанні поставлених освітніх завдань. Таке тлумачення екстраполюється нами на художньо-естетичний досвід майбутніх учителів музичного мистецтва України та Китаю в сегменті їхньої вокальної підготовки. Цей феномен розглядається як фахова інтегрована якість, що складається з накопичених художньо-образних уявлень особистості щодо засобів виразності, розкриття певних смислових ідей вокального твору, який розуміється, рефлексується, оцінюється та інтерпретується в естетичних координатах. Накопичені художньо-естетичні еталони-образи постають атрибутами художньо-образного мислення як фахової властивості та в межах фахової підготовки налаштовують особистість майбутнього вчителя музичного мистецтва на прагнення передати свої уявлення та художньо-естетичні оцінки й

почуття іншим, тобто школярам. Формування такої якості безумовно потребує відповідних педагогічних умов, що стають педагогічним ресурсом впливу на художньо-естетичний досвід майбутніх учителів музичного мистецтва.

Визначаючи та обґрунтовуючи сукупність педагогічних умов, необхідних для формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва України та Китаю в процесі вокальної підготовки, на наш погляд, слід урахувати декілька важливих обставин. Ідеться про те, що в умовах розвитку інформаційного суспільства музично-педагогічна освіта має бути стратегічно спрямована на розкриття особистісного потенціалу здобувача, основними складовими якого є відповідні компетентності, зокрема знання в галузі музичної педагогіки та психології, музично-творчі, музично-виконавчі та музично-педагогічні вміння, а також фахові якості, необхідні для продуктивної діяльності в галузі загальної музичної освіти в умовах нового соціокультурного середовища; вокальна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва в обох країнах сприяє усвідомленому прагненню до оволодіння змістом музичної культури, музично-педагогічної освіти, прийняттям духовно-моральних і художньо-естетичних цінностей, організованих навколо провідних гуманістичних ідей і закономірностей світового та національного рівнів; вимоги сучасного соціуму до становлення й розвитку особистості конкурентоспроможного, високопрофесійного, компетентного вчителя даного профілю досить великі та містять цілісне поєднання музичних, творчих, педагогічних, інтелектуальних і емоційних здібностей, художню уяву, високий музично-естетичний смак, пам'ять, музично-виконавчі якості, професійну рефлексію тощо.

Відомо, що вокальне мистецтво як в Україні, так і в Китаї має глибоке культурно-історичне коріння, тому що мистецтво співу є найбільш демократичним і доступним видом музикування. Воно розвивається в контексті національних та світових музично-культурних традицій. Глобалізація сучасного суспільства стимулює прагнення людей долучитися до скарбів світової музичної культури, у тому числі вокальної культури. Міжнародні контакти українських та

китайських здобувачів мистецької освіти у процесі навчання створюють можливість освоєння механізмів пізнання музичного мистецтва, розвитку музично-творчих здібностей, оволодіння вокально-виконавчою та вокально-педагогічною майстерністю, що надзвичайно важливо для їх майбутньої професійної діяльності. Успішність розвитку вокально-виконавського потенціалу здобувачів музично-педагогічної освіти обумовлено змістом навчання співу, зовнішніми та внутрішніми художньо-естетичними факторами й сукупністю низки педагогічних умов.

Отже, в умовах глобалізації, розвиток вокально-виконавського та вокально-педагогічного потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва обох країн пов'язано не тільки з національним, але й з міжнародним музично-освітнім середовищем, що пов'язано з одним із наскрізних принципів нашого дослідження – врахуванням полікультурної проекції художньо-естетичного потенціалу вокального мистецтва (див. параграф 2.1 даного дослідження). Завдяки цьому здійснюється глобальне осмислення явищ музичного мистецтва, професійне становлення особистості майбутніх учителів музичного мистецтва, де важливим стає засвоєння механізмів саморозвитку, оволодіння новітніми методами навчання співу, творчого прочитання емоційно-сміслового контенту музичних творів національної та світової музики, створення музично-художніх образів у процесі виконавської та педагогічної інтерпретації даних творів, набуття індивідуального стилю діяльності, рефлексії власних музично-виконавських і музично-педагогічних досягнень на тлі ознайомлення з досвідом інших країн.

Отже, процес набуття художньо-естетичного досвіду під час вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва має дуже важливу проекцію щодо їхньої готовності ефективно навчати співу сучасних школярів, при цьому розкривати їм художньо-естетичну сутність вокальних творів різних народів, вокальної культури різних країн світу. Разом із тим, у наукових дослідженнях учених України та Китаю висвітлюється думка про актуальність інноваційних підходів до вокального співу школярів та підготовки майбутніх учителів

музичного мистецтва до цього процесу (Ван Тяньці, І. Куліковська, Лінь Янь, С. Овчаренко, Є. Плахотник, Ся Цзін, У Сюань, Тан Цземін, У Іфан, М. Федорець, Чжу Цзюньцяо та ін.). Учені вказують на недостатній рівень підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті саме глобалізаційних викликів та відповідних викликів інформаційного суспільства.

Однією з головних причин цього є недоліки у створенні відповідних педагогічних умов у процесі фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва з урахуванням нових актуальних аспектів художньо-естетичного простору, в якому створюються та вивчаються вокальні твори.

Таким чином, завдяки вивченню праць сучасних учених та здійсненому дослідженню стало можливим узагальнення різноманітних тлумачень формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки і на цій базі пропонувати певні педагогічні умови, що, як нам видається, найбільше відповідають темі даного дослідження.

На наш погляд, поточними педагогічними умовами є: стимулювання зацікавленого ставлення до художньо-естетичного сегменту вокальної підготовки (зокрема самооцінювання, самовдосконалення тощо); спонукання до рефлексії емоційно-сміслового контенту твору; забезпечення взаємозв'язку художньо-естетичного контексту інтерпретації вокального твору та методичного супроводу до його ймовірного викладання. Наскрізною умовою – акцентуація уваги на художньо-естетичній домінанті вокального твору, що опановується (сприймається, оцінюється, вивчається тощо) здобувачами освіти.

Важливо підкреслити, що для створення педагогічних умов має бути визначена їх методологічна основа у вигляді відповідних принципів. У якості методологічної основи названих вище умов, виступають певні принципи, у тому числі два наскрізні: спрямованості інтелектуальної сфери особистості на художньо-естетичну проблематику, а також поточні: врахування полікультурної проєкції художньо-естетичного потенціалу вокального мистецтва (див. параграф

2.1 даного дослідження). Це відповідним чином пов'язано з певними професійними якостями майбутнього вчителя музичного мистецтва, підготовленого в умовах нового соціокультурного середовища, а саме: інтелектуальна сфера майбутнього вчителя музичного мистецтва обов'язково має бути спрямована на художньо-естетичну проблематику навколишнього середовища; в умовах глобалізації майбутній учитель музичного мистецтва не може не враховувати у своїй діяльності наявність полікультурної проєкції художньо-естетичного потенціалу сучасного вокального мистецтва.

Розглянемо більш детально означені педагогічні умови у зв'язку з відповідними методологічними принципами.

У перебігу формування художньо-естетичного досвіду в процесі вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва України та Китаю високої актуальності в умовах нового соціокультурного середовища набула педагогічна умова стимулювання зацікавленого ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до художньо-естетичного сегменту вокальної підготовки (зокрема самооцінювання, самовдосконалення тощо). Методологічною основою даної умови, крім вказаних вище наскрізних принципів, визначено принцип стимулювання здобувачів освіти до естетичного самооцінювання та естетичної рефлексії.

У контексті глобалізації дану умову ми пов'язуємо, насамперед, із розширенням художнього світогляду майбутніх учителів та сприянням засвоєнню ними необхідних знань культурологічного та художньо-змістового характеру.

З наукової літератури відомо, що формування й розширення художнього світогляду відбувається через художнє сприйняття, художнє пізнання у перебігу вивчення дійсності, яку відображено в мистецьких творах. На думку О. Ребрової, явище художнього світогляду, має «у своєму арсеналі художню свідомість з атрибутом художньої грамотності, досвід із художньо-образними уявленнями, оцінне ставлення, яке ґрунтується на сформованому каркасі художньо-естетичних уподобань». Згідно з останніми дослідженнями художній світогляд є складовою



загального світогляду людини та може проявлятися на різних його рівнях. А саме: на «стихійному (переважно сфера субкультури); повсякденному (наповненість буденного життя вибірковими художніми явищами); теоретико-усвідомленому (як фаховий, або творчий мистецький процес)» (Реброва, 2012, с. 65)

О. Реброва пов'язує основу художнього світогляду зі світоглядними ідеями, що виникають у людини, для якої спілкування з мистецтвом є творчим процесом. Отже, перебіг такого спілкування, як правило, не є обмеженим лише створенням мистецтва, «умотивованого бажанням художньо-творчої самореалізації; це ті ідеї, які виникають під час сприйняття мистецтва або його інтерпретації» (Реброва, 2012, с. 67). Сучасний учитель музичного мистецтва, у перебігу роз'яснення школярам «художньо-образного змісту мистецького твору, може керуватися «певними художньо-світоглядними ідеями, які в нього колись виникли та вплинули на його переконання» (Там само). У той самий час учитель повинен узгодити власні пояснення та ідеї, адресовані школярам, з відповідною художньо-пізнавальною інформацією, унормованою затвердженими державою навчальними програмами.

У контексті вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва їх художній світогляд набувається та розширюється за допомогою стимулювання емоційно-рефлексивного ставлення до художньо-естетичної складової цієї підготовки, у тому числі, за допомогою стимулювання у здобувачів фахових навичок самоконтролю та самооцінювання. Підкреслимо те, що розвиток художнього світогляду відбувається у здобувачів лише через творче розуміння художніх образів, на основі засвоєння необхідних знань культурологічного, художньо-змістового характеру, та в міру накопичення художньо-естетичного досвіду. На думку учених (Б. Яворський, С. Раппопорт, В. Медушевський та ін.), категорія художнього світогляду є ключовою в мистецтві. Тому розширення художнього світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва має основоположне значення для формування їх художньо-естетичного досвіду.

Наше дослідження довело, що в процесі вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва їх художній світогляд набувається та розширюється також на основі стимулювання зацікавленого ставлення до художньо-естетичного сегменту цієї підготовки, засвоєння необхідних знань, зокрема культурологічного, художньо-змістового характеру, естетичного самооцінювання та естетичної рефлексії, а також у зв'язку з накопиченням художньо-естетичного досвіду. Підкреслимо, що естетичне рефлексування та адекватне естетичне самооцінювання власної вокально-виконавської та вокально-педагогічної підготовки є необхідним чинником прагнення майбутніх учителів музичного мистецтва до професійного самовдосконалення та безперервної фахової освіти.

У даному зв'язку відзначимо, що рефлексія є результатом не тільки внутрішньої мисленнєвої, інтелектуальної роботи. У рефлексивних діях взаємопов'язано багато особистісних проявів. Ідеться про збагачення духовної сфери здобувачів, розвиток естетично-рефлексивної складової та більш критичної оцінки явищ і дій, які відбулись або стались у минулому. Здібність до рефлексії не є вродженою здатністю. Вона з'являється в результаті набутих знань і вмінь стосовно самопізнання, самоаналізу, самооцінки власних дій, поведінки тощо. Можна наголосити, що процес рефлексії є необхідним у перебігу розвитку сучасної людської особистості.

Отже, результати дослідження показують, що впровадження педагогічної умови стимулювання зацікавленого ставлення українських та китайських майбутніх учителів музичного мистецтва до художньо-естетичного сегменту власної вокальної підготовки, методологічно обґрунтованої принципом стимулювання до естетичного самооцінювання та естетичної рефлексії, сприяє переосмисленню ними стереотипних підходів до вокально-виконавської та вокально-педагогічної діяльності. Це дозволяє їм здійснити більш доцільний відбір освітніх методів та технологій викладання співу на уроках музичного

мистецтва в ЗЗСО завдяки більш глибокому розумінню образно-емоційного змісту вокальних творів.

У якості методів упровадження даної педагогічної умови доцільно використовувати такі, що забезпечують формування мотивації здобувачів до набуття художньо-естетичного досвіду та їхньої інтенції до застосування такого досвіду під час опрацювання вокальних творів. Серед таких метод побудови моделі соціально-педагогічної мотивації до визначення художньо-естетичного потенціалу вокальних творів, заснований на розробках П. Макінтайра, Г. Поттера та Дж. Бернса (MacIntyre, Potter, Burns, 2012). Застосування даного методу передбачає поетапну роботу, в ході якої майбутні вчителі музичного мистецтва створюють модель змісту власної мотивації до набуття художньо-естетичного досвіду. На першому етапі відбувається визначення основних чинників, що впливають на формування такої мотивації індивідуально в кожного студента. Із цією метою студенти проходять опитування, яке активізує їх рефлексію у даному напрямі. На другому етапі створюються графічні візуалізації конструкту мотивації для кожного студента, після чого проводяться індивідуальні співбесіди, в ході яких студенти отримують можливість обговорення результатів та побудови стратегії підвищення мотивації формування художньо-естетичного досвіду.

Серед методів запровадження першої педагогічної умови пропонується, також, проєктування стратегії педагогічного самовдосконалення у музично-інтерпретаційній діяльності розроблений на основі дослідження С. Данна та К. Шрайнер (Dunn & Shriner, 1999). Даний метод забезпечує формування умотивованості до набуття художньо-естетичного досвіду через усвідомлення значущості даного конструкту в контексті забезпечення фахового самовдосконалення майбутніх учителів музичного мистецтва. Процедура упровадження передбачає роботу в декілька етапів, у ході яких студенти проходять самооцінювання стосовно наявності в них переконань про важливість побудови стратегій самовдосконалення у музично-інтерпретаційній діяльності.

На другому етапі здобувачі заповнювали журнали активності, у яких фіксували усі види своєї діяльності, що дозволило в ході аналізу, проведеного на третьому етапі, визначити, наскільки зміст їх діяльності відповідає сформульованим цілям та запропонувати відповідні коригування.

Педагогічна умова спонукання до рефлексії емоційно-сміслового контенту твору є важливим напрямом професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в Україні та Китаї. Дана педагогічна умова здійснюється у зв'язку з акцентом на мотивацію здобувачів щодо опанування художньо-естетичною домінантою вокальної підготовки, накопичення досвіду емоційного ставлення до творів та вокального виконавства крізь призму художньо-естетичного переживання образів. Умова набула актуальності у зв'язку з її методологічним обґрунтуванням принципом урахування особистісно-ціннісних уподобань та потреб здобувачів у вокальній підготовці.

Контент (от англ.: contents – зміст, вміст) – вміст, інформаційне наповнення засобу масової комунікації. Контент (у сенсі – «зміст») музичного твору складається з художньо-інтонаційних образів, як «відбиті в усвідомленому звучанні результати відображення, перетворення та естетичної оцінки об'єктивної реальності людиною» (Форма та зміст, 2017). Згідно із сучасними науковими уявленнями, дані образи «кодуються та зберігаються на нейродинамічному рівні в головному мозку людини» (Там само).

Аналізуючи поняття емоційно-сміслового контенту музичного твору, визначимо, що цей контент є смисловим, тому що важливим завданням здобувачів є осмислення й розуміння художньо-ідейного змісту твору в перебігу вокально-виконавської та вокально-педагогічної діяльності. Він також має бути емоційним, тому що призначення музичного твору – викликати спільний емоційний відгук як у виконавців, так і у слухачів у процесі його сприйняття та емоційного переживання.

У даному контексті спонукання майбутніх учителів музичного мистецтва до рефлексії емоційно-сміслового контенту музичного твору здійснюється з метою

набуття низки мотивів і вмінь: урахування особистісно-ціннісних уподобань та потреб здобувачів у вокальній підготовці; опанування художньо-естетичною домінантою вокальної підготовки; опанування вміннями рефлексувати емоційно-смісловий контент твору; накопичення досвіду емоційного ставлення до музики творів та до вокального виконавства на тлі художньо-естетичного переживання музичних образів; аналізу музично-естетичного, вокально-виконавського та вокально-педагогічного досвіду діючих учителів музичного мистецтва з метою його творчого застосування у власній виконавській та педагогічній практиці; залучення школярів до самостійного усвідомлення та рефлексування емоційно-сміслового контенту твору; мотивування потреби учнів у саморефлексії та самоаналізі власних музичних досягнень тощо.

У науковому дискурсі стосовно психолого-педагогічних досліджень різні автори відокремлюють різні види рефлексії. Наряду з іншими видами рефлексії (див. параграф 2.1. даного дослідження), розглядається також емоційна рефлексія, що стосується пізнання людиною емоційно-сміслових явищ, власного емоційного розвитку та формування емоційного інтелекту (Emotional intelligence) (Рефлексія, 2022).

Варто зазначити, що вирішення завдань фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва значною мірою залежить від накопичення ними досвіду емоційного ставлення до творів світового та національного музичного мистецтва крізь призму художньо-естетичного переживання образів даних творів. Цей досвід, як особливий естетичний феномен, є «своєрідним фільтром нових знань і вражень», який «спонукає до сприймання, осмислення та створення загальнолюдських, національних, морально-естетичних цінностей» (Вергунова, 2008). Відомо, що музика, зокрема вокальна, музика високої якості, здатна відтворювати реальну тривалість та міцність художньо-емоційних переживань, що й є основою змістовності музичних образів. Навіть програмна музика, яка не пов'язана з предметною конкретністю, «передає динаміку мислення й переживання з такою безпосередністю, яка не доступна жодному виду мистецтв»

(Вергунова, 2008). Особливість досвіду емоційного ставлення людини до музичних творів визначається специфікою її музичного сприймання.

Аналіз досвіду емоційного ставлення, передбачає розгляд змісту понять досвіду і ставлення. Поняття досвіду достатньо детально розкрито в даній роботі (див. параграф 1.1 даного дослідження). Категорія ставлення в науковій літературі розглядалася багатьма вченими (В. Вергуновою, Д. Джола, О. Лазурським, В. Мясичевим, С. Рубінштейном, Б. Ломовим та ін.). Зокрема, В. Вергунова охарактеризувала поняття «ставлення» як «свідомий, вибірковий, оснований на досвіді психічний зв'язок людини з різними сторонами об'єктивної дійсності, що виражається в її діях, реакціях і переживаннях» (Вергунова, 2008). Ставлення, на думку науковців, можна також трактувати як момент пізнання, та одночасно як специфічну форму практичної діяльності, тому що знання народжуються з практики та, будучи формою «відображення дійсності людською свідомістю, внутрішньо пов'язані з предметно-практичними діями, у ході яких елементи загальності й об'єктивності опосередковуються суспільними відносинами і набувають історично-відносного характеру» (Рудницька, 1983, с. 11).

Отже, впровадження педагогічної умови спонукання майбутніх учителів музичного мистецтва до рефлексії емоційно-сміслового контенту музичних творів у процесі вокальної підготовки сприяє переосмисленню ними стереотипних підходів до вокально-виконавської та вокально-педагогічної роботи із сучасними школярами завдяки більш глибокому розумінню образно-емоційного змісту даних творів та більш доцільного відбору методів і технологій викладання співу в ЗЗСО.

Запровадження другої педагогічної умови доцільно здійснювати за допомогою методів, що склали зміст тренінгу з розпізнавання естетичних кодів музичної мови, розробленого на основі теоретичних розробок Р. Джекендоффа (R. Jackendoff, 2011), Е. Хувініна (E. Nuovinen, 2011) та Р. Де Клерка (R. De Clercq, 2011).

3. У наш час професійне становлення майбутніх учителів музичного мистецтва України та Китаю, формування в них художньо-естетичного досвіду, вокально-інтерпретаційна, вокально-виконавська та вокально-педагогічна підготовка пов'язані зі створенням ще однієї педагогічної умови, – забезпечення взаємозв'язку художньо-естетичного контексту інтерпретації вокального твору та методичного забезпечення його ймовірного викладання. Необхідність створення даної педагогічної умови методологічно обґрунтовано принципом методичного підпорядкування технічного виконавства художньо-естетичній ідеї твору.

Розглядаючи дану педагогічну умову, зазначимо, що її створення необхідне для накопичення майбутніми вчителями музичного мистецтва досвіду художньо-творчої діяльності, зокрема вокально-інтерпретаційної діяльності, в якій художньо-естетичний контекст музичного твору має бути актуалізовано як у перебігу власного виконавства твору здобувачами, так й під час вокально-педагогічної роботи зі школярами в процесі виробничої (педагогічної) практики.

На думку О. Рудницької, інтерпретацією музичного твору є певна версія «його особистісного трактування у процесі сценічного виконання, коли виконавець має змогу донести до слухача за допомогою використання технічних засобів ідейно-образний задум композитора» (Рудницька, 2005). Уміння майбутнього вчителя майбутнього мистецтва самостійно здійснювати «художню інтерпретацію вокальних та вокально-хорових творів навчально-педагогічного репертуару» (Там само) є важливою складовою його успішної фахової підготовки. Крім того, як підкреслює Тянь Лінь, майбутній учитель музичного мистецтва, має навчитися «сприяти розвиткові інтерпретаційних умінь у школярів, учити їх створювати оригінальні інтерпретаційні версії музичних творів» (Тянь Лінь, 2021).

Інтерпретація за Ж. Карташової, є відтворенням музики, коли виконавець (у даному випадку – вокаліст), «має чітко сформоване уявлення про засоби втілення художньої концепції твору». Інтерпретування музики, означає «переклад» (закодування) її змістовної складової в «систему невербальних комунікативних

прийомів виконавської техніки» та реалізація цієї складової згідно з особистим виконавським баченням (Карташова, 2018, с. 71). Інтерпретація вокального твору передбачає засвоєння майбутніми вчителями «законів і норм голосоутворення, особливостей побудови голосового апарату, біофізичних і орфоепічних основ вокальної мови, специфіки основних принципів та закономірностей виконавського процесу» (Тан Цземін, с. 19). Крім того, здобувачам необхідно уважно ставитися до словесного тексту вокального твору, розуміти його художньо-образний зміст, вокально-виконавську стилістику тощо.

Формування інтерпретаційних умінь є складним процесом та потребує відповідного методичного забезпечення. Тянь Лінь пропонує методичне забезпечення, яке складається з шести фаз: інформаційно-мистецтвознавчої, аналітично-теоретичної, проектно-концептуальної, репетиційно-тренувальної, виконавсько-продуктивної та рефлексивно-оцінювальної. Кожна із зазначених фаз «передбачає володіння здобувачами сукупністю відповідних умінь» (Тянь Лінь, 2021), завдяки яким можна здійснити власну інтерпретацію вокального твору з метою його ймовірного виконання або викладання як на уроці музичного мистецтва, так і під час позаурочної вокально-творчої роботи зі школярами. У перебігу «інтерпретаційної роботи важливу роль відіграють ... уміння музично-теоретичного аналізу, а також художньо-педагогічного аналізу» (Там само). Завдяки цим умінням здобувачі отримають можливість з'ясувати форму вокального твору, його виразні засоби, а головне – визначити художньо-естетичну домінанту твору та забезпечити її взаємозв'язок із даним методичним забезпеченням, що є ключовим чинником даної педагогічної умови. У такому зв'язку нагадаємо, що питання, пов'язані з розглядом художньо-естетичної домінанти вокальних творів, розглянуті вище (див. параграф 2.1 даного дослідження).

Отже, в контексті формування художньо-естетичного досвіду в процесі вокальної підготовки, педагогічна умова забезпечення взаємозв'язку художньо-естетичного контексту інтерпретації вокального твору та методичного



забезпечення його ймовірного викладання, розглядається як основа розуміння майбутніми вчителями музичного мистецтва художньо-естетичної цінності авторської ідеї та емоційних образів даного твору, без чого вокально-виконавська та вокально-педагогічна діяльність у нових умовах не мала би великого соціокультурного значення.

Розглянемо наскрізну педагогічну умову – акцентуацію уваги на художньо-естетичній домінанті вокального твору, що опановується (сприймається, оцінюється, вивчається тощо) здобувачами освіти. Необхідність даної умови методологічно обґрунтована принципом орієнтації на художньо-ціннісну домінанту вокального твору в процесі його опанування.

Ж. Карташова наголошує, що розуміння ідейно-образного змісту та засобів художньої виразності музичного твору «є однією з фундаментальних теоретичних і прикладних проблем, від розв'язання якої залежить удосконалення багатьох аспектів професійно-освітньої діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва» (Карташова, 2018, с. 71). Повноцінне й адекватне сприйняття майбутніми вчителями музичного мистецтва емоційно-сислового та художньо-образного змісту вокального твору, визначення його художньо-естетичної домінанти та орієнтації на неї в перебігу опанування даного твору є основою формування в них важливих фахових якостей, у тому числі художньо-естетичного досвіду.

А. Скляр нагадує, що визначення художньо-естетичної домінанти в музичних творах пов'язано із загальною деконструкцією ідейно-художнього змісту музики, яка стосується не тільки самих творів, але й методів їх аналізу та дослідження (Скляр, с. 219). Отже, ми трактуємо художньо-естетичну домінанту у творах музичного мистецтва як систему провідних естетичних категорій (складових) конкретного музичного твору, які відповідають основним критеріям художньо-естетичної парадигми епохи, часу та країни його створення, що дозволяє вписати цей твір у світовий та/або національний музично-естетичний процес. Визначення, аналіз та робота з художньо-естетичною домінантою

вокального твору під час уроків музичного мистецтва в ЗЗСО, потребує застосування сучасних загальноосвітніх технологій (інтерактивного та проблемного навчання, критичного мислення, інформаційно-комунікативних технологій, зокрема мультимедійних технологій та ін.), а також спеціальних музично-педагогічних методів (сприйняття, аналізу музики та засобів художньої виразності, роботи з літературним текстом вокального твору, інтерпретація, театралізація, ігрові методи тощо).

Таким чином, з метою успішної професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва обох країн, формування в них художньо-естетичного досвіду, є доцільним і необхідним створення і реалізація низки педагогічних умов, у тому числі поточних: стимулювання зацікавленого ставлення до художньо-естетичного сегменту вокальної підготовки (зокрема самооцінювання, самовдосконалення тощо); спонукання до рефлексії емоційно-сміслового контенту твору; забезпечення взаємозв'язку художньо-естетичного контексту інтерпретації вокального твору та методичного супроводу до його ймовірного викладання; а також наскрізної умови: акцентуація уваги на художньо-естетичній домінанті вокального твору, що опановується (сприймається, оцінюється, вивчається тощо).

Дані педагогічні умови, створені на методологічній основі відповідних принципів, мають активно сприяти формуванню художньо-естетичного досвіду нового покоління вчителів даного профілю в процесі вокальної підготовки та покращити їх фахову готовність для залучення сучасних школярів покоління «Альфа» до музичної культури через професійну готовність до музично-педагогічної, вокально-виконавської та вокально-педагогічної діяльності в умовах подальшого розвитку інформаційного суспільства та глобалізації. Наочно модель методики формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва представлено на рисунку 2.1.

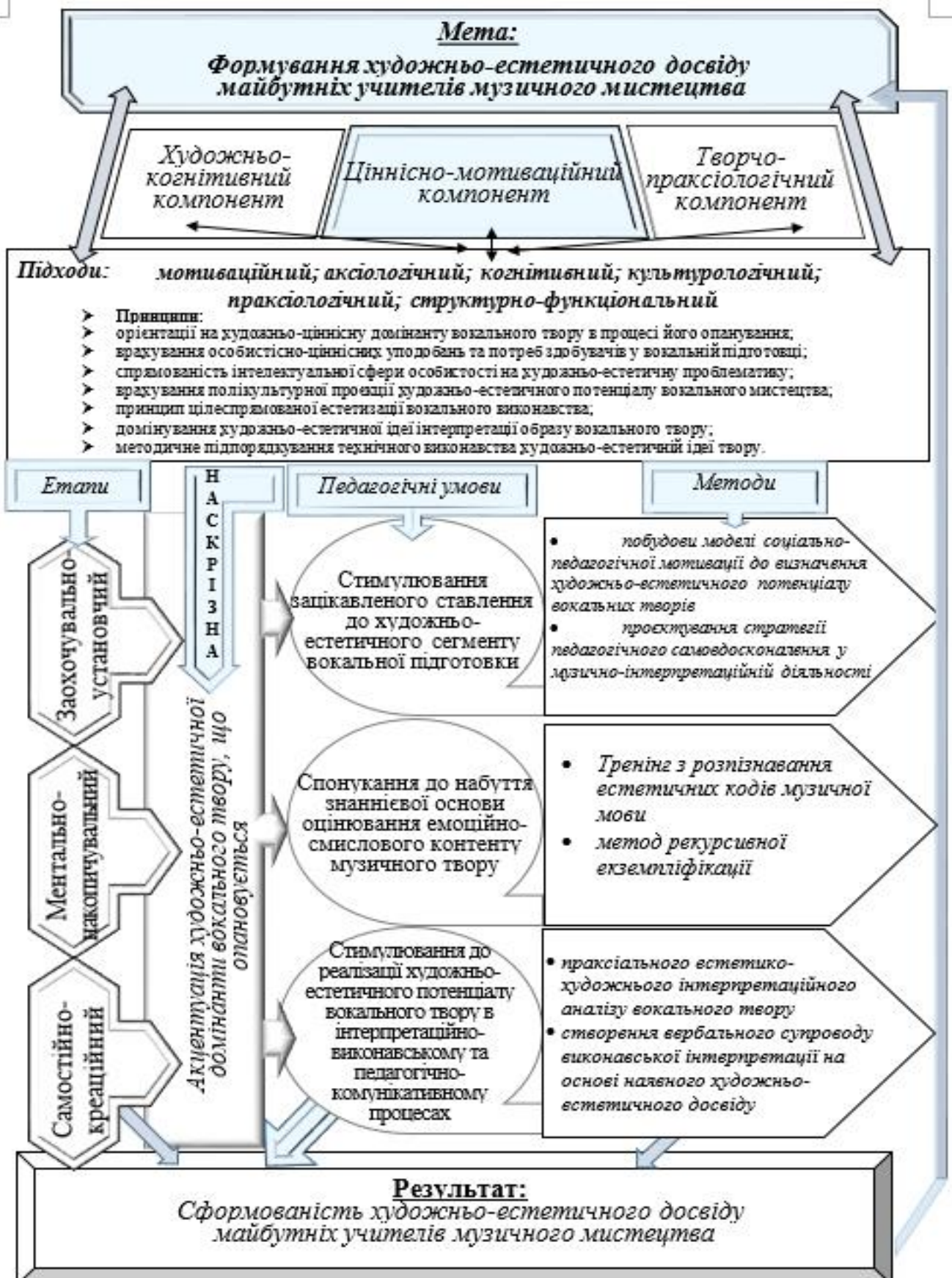


Рис. 2.1. Модель методики формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва

## ВИСНОВКИ до розділу 2

У даному розділі розроблені, теоретично обґрунтовані та визначені методологічні та методичні основи формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва України та Китаю в процесі вокальної підготовки, зокрема, комплекс методологічних підходів та принципів, а також сукупність педагогічних умов та методів. Здійснений аналіз дозволив зробити наступні висновки:

Визначено, що формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки підпорядковано структурно-функціональному, когнітивному, культурологічному, аксеологічному, мотиваційному та практиологічному підходам.

Доведено, що структурно-функціональний підхід до формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки забезпечує досягнення достатньої підготовленості до ефективної діяльності у напрямку залучення сучасних школярів до музично-естетичної культури в умовах нового соціокультурного середовища. В контексті даного підходу основними функціями вокальної підготовки визначено гуманістична, інтегративна, освітня, творча і комунікативна;

- гуманістична функція, пов'язано з дотриманням гуманістично-ціннісних принципів мистецької освіти, визнання унікальності особистості майбутніх учителів музичного мистецтва, формування їх художнього світогляду, розкриття вокальних здібностей, духовний розвиток;

- інтегративна функція, обумовлює втілення одного із найважливіших принципів музичної педагогіки – принципу інтеграції, через що відбувається збагачення освітніх технологій навчання співу сучасними концепціями (філософськими, психологічними, музикознавчими, вокально-педагогічними тощо);

- освітня функція, у вигляді її складових (дидактичної, виховної та розвивальної), складає основу професійного зростання майбутнього учителя музичного мистецтва, зокрема інтелектуального розвитку, сформованості емоційного інтелекту, критичного мислення, а також «Я-концепції», як сучасного учителя музичного мистецтва та музичного діяча;

- творча функція визначає перспективи вокально-педагогічного та вокально-виконавського розвитку здобувачів мистецької освіти;

- комунікативна функція забезпечує застосування комунікативних зв'язків в процесі фахового становлення здобувачів, включаючи вокальну підготовку, а також у організації навчального процесу в ЗЗСО на умовах діалогов мистецької взаємодії суб'єктів освіти.

Когнітивний підхід забезпечує необхідні професійні знання майбутніх учителів музичного мистецтва, у тому числі знання методик викладання спеціальних (фахових) навчальних дисциплін та застосування інноваційних методів і технологій навчання.

Культурологічний підхід забезпечує гуманізацію та гуманітаризацію освіти, спрямовує майбутніх учителів музичного мистецтва на вивчення усталених у суспільстві культурних цінностей, допомагає порівняти власні цінності з цінностями національного та світового рівнів, сприяє розширенню художнього світогляду, а також забезпечує оволодіння морально-естетичними нормами у перебігу музично-педагогічної та музично-виконавської практики.

Аксіологічний підхід уможливорює розуміння та оволодіння майбутніми учителями музичного мистецтва базовими цінностями суспільства, зокрема гуманістичними та демократичними цінностями, духовними цінностями та цінностями мистецтва; сприяє усвідомленню сутності провідних педагогічних ідей та формуванню професійних ціннісних орієнтацій.

Мотиваційний підхід привносить в освітній процес, у тому числі в перебіг формування художньо-естетичного досвіду відповідні мотиви та стимули, які спонукають майбутніх учителів музичного мистецтва до необхідних форм

діяльності та поведінки. Цей підхід стимулює мотивацію до музично-педагогічної, вокально-виконавської та вокально-педагогічної діяльності, забезпечує стабільний інтерес до передачі сучасним школярам національних та світових музично-естетичних цінностей.

Праксеологічний підхід акцентує увагу на важливих ознаках діяльності – інноваційності, доцільності, логічності, послідовності, технологічності, оптимальності, результативності тощо; орієнтує на уміння оновляти методи і технології фахової діяльності, зокрема музично-педагогічної, вокально-виконавської та вокально-педагогічної, на готовність працювати з сучасними школярами творчо, оригінально та нестандартно.

Для успішного формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва України та Китаю в процесі вокальної підготовки, визначено наступний комплекс методологічних принципів: спрямованості інтелектуальної сфери особистості на художньо-естетичну проблематику; врахування особистісно-ціннісних уподобань та потреб здобувачів у вокальній підготовці; врахування полікультурної проєкції художньо-естетичного потенціалу вокального мистецтва; орієнтації на художньо-ціннісну домінанту вокального твору в процесі його опанування; естетичного самооцінювання та естетичної рефлексії у художньо-комунікативному процесі; методичного підпорядкування технічного виконавства художньо-естетичній ідеї твору. Два з них – принцип спрямованості інтелектуальної сфери особистості на художньо-естетичну проблематику та принцип врахування полікультурної проєкції художньо-естетичного потенціалу вокального мистецтва, визнано наскрізними принципами.

Принцип спрямованості інтелектуальної сфери майбутніх учителів музичного мистецтва на художньо-естетичну проблематику у перебігу формування художньо-естетичного досвіду, зумовлено когнітивним підходом. Даний принцип визначає, що без сталого інтересу та чіткої мотивації у процесі фахової підготовки неможливо вирішити проблеми, пов'язані із залученням сучасних школярів до музично-естетичної культури.

Принцип врахування особистісно-ціннісних уподобань та потреб здобувачів у вокальній підготовці, обумовлено аксіологічним і мотиваційним підходами та пов'язано з вільним доступом сучасної людини до вокальної музики різної якості. Цей принцип має усунути можливий негативний вплив «масової» культури на майбутніх учителів музичного мистецтва та сприяти набуттю ними належного музично-художнього смаку й інших фахових якостей.

Принцип врахування полікультурної проєкції художньо-естетичного потенціалу вокального мистецтва зумовлено культурологічним підходом. Даний принцип визначено наскрізним, що органічно витікає з особливостей подальшого розвитку інформаційного суспільства та глобалізації, тому, що майбутній учитель музичного мистецтва в процесі формування художньо-естетичного досвіду не може не враховувати у своїй діяльності полікультурності змісту та художньо-естетичного потенціалу сучасного вокального мистецтва.

Принцип орієнтації майбутніх учителів музичного мистецтва на художньо-ціннісну домінанту вокального твору в процесі його опанування, обумовлено мотиваційним підходом, тому, що одним з найважливіших аспектів формування музично-естетичної культури сучасних школярів у процесі загальної музичної освіти є їх орієнтація на художньо-ціннісні домінанти творів в перебігу їх сприймання на вивчення.

Принципу естетичного самооцінювання та естетичної рефлексії у художньо-комунікативному процесі, обумовлено мотиваційним підходом до формування художньо-естетичного досвіду. Він набуває важливість у зв'язку з необхідністю оволодіння майбутніми учителями музичного мистецтва навичок самоконтролю, естетичної рефлексії та самооцінки власної діяльності, а також формування таких якостей у школярів. Практична реалізація даного принципу пов'язано з вибором продуктивних освітніх методів та технологій для реалізації дидактично – розвивальної складової уроку й для організації продуктивного художньо-комунікативного процесу.

Принцип методичного підпорядкування технічного виконавства художньо-

естетичній ідеї твору зумовлено праксіологічним підходом. Принцип визначає розуміння майбутніми учителями музичного мистецтва першорядності художньо-естетичної ідеї та емоційного змісту музичних образів як складових музичного твору, їх пріоритетності в перебігу вокально-виконавської і вокально-педагогічної роботи, а також важливості донесення цього аспекту до сучасних школярів.

З метою більш ефективної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва для роботи в умовах нового соціокультурного середовища розроблено та визначено педагогічні умови та методи формування художньо-естетичного досвіду, у тому числі, в процесі вокальної підготовки. Оновлено поняття педагогічних умовив – сукупності доцільно-сприятливих, педагогічно обґрунтованих, зовнішніх та внутрішніх обставин, які стають чинниками забезпечення продуктивності у розв'язанні поставлених освітніх завдань. Педагогічними умовами визначено: стимулювання зацікавленого ставлення до художньо-естетичного сегменту вокальної підготовки (зокрема самооцінювання, самовдосконалення тощо); спонукання до рефлексії емоційно-сміслового контенту твору; забезпечення взаємозв'язку художньо-естетичного контексту інтерпретації вокального твору та методичного супроводу до його ймовірного викладання; наскрізною педагогічною умовою є акцентуація уваги на художньо-естетичній домініанті вокального твору, що опанується (сприймається, оцінюється, вивчається тощо).

У даному розділі також уточнено поняття художньо-естетичної домініанти твору музичного мистецтва яке ми трактуємо як систему провідних естетичних категорій (складових) конкретного музичного твору, які відповідають основним критеріям художньо-естетичної парадигми епохи, часу та країни його створення, що дозволяє вписати цей твір у світовий та/або національний музичний-естетичний процес.



### **РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ**

#### **3.1. Критерії, показники та рівні сформованості художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки**

Виконання завдання дослідження з розробки діагностичного апарату задля оцінювання рівня сформованості художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва потребувало визначення критеріїв та показників відповідно до ідентифікованої структури досліджуваного конструкту. Із цією метою було розглянуто особливості визначених структурних компонентів. Так під час визначення критерію оцінювання ціннісно-мотиваційного компоненту було ураховано, що художньо-естетичний досвід є конструктом, тісно пов'язаним із суб'єктивною свідомістю та особистісними орієнтирами індивіда, його уподобаннями. У зв'язку з цим було вивчено погляди вчених стосовно ролі, яку досвід відіграє у структурі особистості. Так, у роботі Й. Фінгерхута, Х. Гомес-Лавіна, К. Вінклмайр та Дж. Принц (Fingerhut, Gomez-Lavin, Winklmayr, & Prinz, 2021) доведено, що роль естетичного досвіду та інтересу до мистецтва у структурі особистості є настільки значною, що доцільно констатувати існування естетичного «Я». При цьому, ученими визначено, що недостатність сформованості означених конструктів є підставою задля діагностування специфічного стану особистісної, який характеризується як «ефект анестетичного "Я"». Такий стан пов'язаний із недорозвиненістю відчуття ідентичності та зниженням самооцінки. Згідно висновків учених естетичні уподобання, що стосуються мистецтва, функціонують у структурі особистості на одному рівні із моральними цінностями та є тісно пов'язаними між собою.

Отже, зміни в системі художньо-естетичних цінностей так само, як і зміни в системі моральних цінностей тягнуть за собою зміни в особистісній ідентичності. Це пов'язано з тим, що твори мистецтва є культурними артефактами, які втілюють досвід соціокультурної комунікації, певні цінності та світогляд митців. Оцінюючі ті чи ті твори мистецтва як цінні у художньо-естетичному контексті, індивід обирає певний світогляд, приймає певну, закладену у творі ідею як близьку та важливу особисто для нього/неї. Означені особливості, на думку вчених, зумовлюють доцільність ідентифікації такого явища як «естетичний трибалізм», адже естетичні уподобання формуються у спільнотах та свідчать про прихильність та прийняття цінностей певної спільноти. Якщо індивід поділяє певну художньо-естетичну прихильність із соціальною групою, то переймає і їхній вибір, як естетичний, так і моральний, світоглядний, що наділяє художньо-естетичний досвід високою мірою соціальної значущості.

Дослідження свідчать (Chamorro-Premuzic, Furnham, & Reimers, 2007; Fingerhut & Prinz, 2018; Jacobsen, 2006; Tajfel, 1996), що преференціальне ставлення до витворів мистецтва не просто пов'язане із ідентичністю особистості – воно застосовується як маркер під час вимірювання певних її рис шляхом активізації рефлексії індивіда. Це пов'язано з тим, що ситуації естетичної оцінки є афективними за своєю природою та віддзеркалюють певні мотиваційні стани, пов'язані зі схильністю особистості діяти певним чином щодо світу (Prinz, 2011; Fingerhut & Prinz, 2018b). Цей зв'язок мистецтва, емоцій та моралі, на думку науковців, підтверджує тісний взаємозв'язок між художньо-естетичним досвідом, особистісною ідентичністю та пов'язаними із нею диспозиціями.

Таким чином, естетичне оцінювання твору мистецтва володіє певними особливостями. Під час такого оцінювання особистість задіяє інші механізми, ніж ті, що активуються під час визначення ступеню привабливості об'єктів, які не є продуктами художньої творчості. Сприймаючи мистецький витвір як культурний артефакт, особистість визначає ставлення до нього як до відображення певного світогляду, певного морального вибору, соціальної ситуації тощо. Отже,

сформованість у майбутніх викладачів музичного мистецтва художньо-естетичного досвіду, який являє собою конгломерат ментальних репрезентацій стосовно естетичної цінності творів мистецтва, має ґрунтуватися на відповідній системі диспозицій, що детермінують їх вибір стосовно значущих для них явищ. Серед таких важливе місце займають твори музичного мистецтва, зокрема вокального. Сформованість ціннісних уподобань, що регулюють ставлення до вокальних творів як до культурних явищ, що втілюють світогляд представників певної епохи, відповідні ідеї та моральні підвалини, свідчитиме про наявність інтенції осягнення художньо-естетичного змісту таких творів. Ураховуючи, що мистецькі твори для учителів музичного мистецтва не є об'єктом суто естетичного інтересу, але й об'єктами їх фахового інтересу, а художньо-естетичний зміст таких творів – контентом, що підлягає висвітленню в процесі фахової діяльності, важливого значення набуває наявність потреби забезпечувати фахове зростання шляхом розвитку відповідних здатностей. Отже, майбутні вчителі музичного мистецтва, за умов сформованості художньо-естетичного досвіду, усвідомлюють його важливість у контексті забезпечення фахового самовдосконалення, та проявляють інтенцію у даному напрямі. На основі зазначеного вважаємо за доцільне введення диспозиційно-рефлексійного критерія до апарату оцінювання сформованості художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва, з показниками:

- ✓ наявність потреби в художньо-естетичному фаховому самовдосконаленні (виконавському та педагогічному);
- ✓ ступінь сформованості художньо-ціннісних уподобань вокального репертуару відповідно до їх культурної приналежності.

Наступним важливим аспектом, що має бути розглянутим у межах розробки діагностичного апарату оцінювання художньо-естетичного досвіду, є естетичне осягнення, яке за висловом Е. Хувіненна (Huovinen, 2011), не може бути повністю реалізоване без концептуального розуміння. Як пише вчений, спираючись на міркування І. Канта (Kant, 1966 [1781]) концептуальне розуміння музики без

емоційного сприйняття є порожнім, але просте афективне переживання, без розуміння, яке спирається на систему понять та виражається через такі поняття, є сліпим. Отже, осягнення художньо-естетичного змісту музичного твору потребує дворівневого підходу, який забезпечує актуалізацію суб'єктивного емоційного ставлення та, одночасно, детермінує проєкції такого осягнення, утримуючи інтерпретатора в межах вимог автентичності.

Означена проблема розглядається науковцями як така, що є пов'язаною із феноменом художнього перекладу. Як пише Р. Шульте (Schulte, 2012), будь який акт комунікації є актом перекладу, здійснення якого передбачає володіння принаймні двома мовами – мовою оригіналу, та мовою трансляції. У випадку із художньою комунікацією, яка має місце у процесі осягнення художньо-естетичного змісту музичного твору, необхідним є знання особливостей музичної мови та понять, за допомогою яких такі особливості можуть бути ідентифіковані.

Досліджуючи даний процес у контексті функціонування художньо-естетичного досвіду, Ф. Бейлс (Bailes, 2009) доходить висновку, що ментальні конструкції такого досвіду в музиканта є простором трансформації графічного зображення звуку (партитури) в уявний художній образ що звучить. Далі, уже на основі сформованого уявлення про художній образ, відбувається трансформація у реальний звуковий потік. Важливим аспектом у даному процесі є забезпечення художньо-естетичної еквівалентності елементів усіх просторів, тобто урахування стильових особливостей через дотримання відповідних естетичних норм на тлі здійснення емоційної рефлексії задля розуміння виразних аспектів музики як характеристик художнього образу. Таким чином, художньо-естетичний зміст музичного твору ідентифікується та кристалізується в структурах досвіду у вигляді абстрактної схеми. Така схема містить багатомірні проєкції елементів партитури, голографія яких складається з емоційних конотацій та уявлень про набір специфічних засобів музичної виразності, обумовлених жанрово-стильовою приналежністю твору. У роботі Ф. Бейлс така схема розглядається як драматургійний структурний оглядом твору, що є динамічним уявленням про

зміст та художні взаємозв'язки його елементів – це уявна модель твору, елементами якої є відповідні ментальні репрезентації. Такі репрезентації складають зміст художньо-естетичного досвіду та стають своєрідними еталонами, з якими порівнюватимуться уявлення, що формуватимуться в майбутньому під час художньої комунікації із музичним твором. Але чим досконалішою є концептуальна модель інтерпретації – тим більш успішним стає процес пошуку засобів музично-виконавського втілення художньо-естетичного змісту твору.

Таким чином, здатність розуміння художньо-естетичного змісту музичного твору проявляється умінням ідентифікації його елементів засобами понятійного інструментарію мистецтвознавства. Отже, гносеологічний, знанневий аспект, відіграє значну роль у контексті функціонування художньо-естетичного досвіду. При цьому, ступінь сформованості здатності ідентифікації елементів художньо-естетичного змісту твору в поняттях, закріплених інтерпретаційними традиціями, свідчить про сформованість знансєвих основ. Важливим показником, також, є обізнаність стосовно специфічного інструментарію вокально-виконавських засобів утілення такого змісту. Відомо, що у вокальному творі відбувається синхронізація різних засобів художнього вираження, зокрема, має місце подвійна акцентуація на засобах виразності музики та поезії. Визначення художньо-образного змісту в даному процесі відбувається як «міжмовний переклад вербального підтексту» (Bailes, 2009, p. 49). Здійснення такого перекладу специфічними засобами музично-вокальної виразності вимагає обізнаності особливого характеру, зокрема, про специфіку анатомії людського голосового апарату, та його виразові можливості, про художньо-стильові детермінанти, що визначають доцільність добору тих чи тих засобів вокальної виразності (манера співу, артикуляція, характер просодії тощо). Таким чином, важливим критерієм оцінювання сформованості художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва є мистецько-гносеологічний, у якості показників якого визначаємо:

- ✓ здатність ідентифікувати художньо-естетичні та образно-сміслові

властивості вокальних творів у жанрово-стильовій проєкції;

- ✓ рівень обізнаності стосовно методів (засобів, прийомів, шляхів) забезпечення художньо-естетичної автентичності інтерпретації вокального твору.

Продовжуючи розгляд процесу художнього перекладу слід звернути увагу на його діяльнісний аспект. Якщо під час побудови інтерпретаційної концепції на основі аналізу художньо-естетичного змісту важливим є дотримання вимог жанрово-стильової автентичності, під час виконавської реалізації такої концепції значущості набуває здатність інтеграції суб'єктивного бачення, без порушення означеної автентики, але із привнесенням унікального художнього контексту.

Як пише Б. Пріел (Priel, 2003), людина, яка здійснює виконавський процес не є виконавцем – вона є співавтором, адже виконання є особливим випадком художнього перекладу (як художнього змісту, так і естетико-стильових особливостей). Емоційне художньо-естетичне сприймання виконавця входить у резонанс із сприйманням автора, його баченням культурної картини світу та відповідним емоційним ставленням. У даному процесі текст перестає бути першоджерелом – він стає, також, перекладом, що зумовлює умноження смислових та художньо-естетичних проєкцій. Таким чином, трансформація художніх ідей автора твору у виконавському процесі є результатом як творчого прочитання певного тексту, так і процесом художнього поезису, тобто генерації смислів, зумовленої естетичними орієнтирами та почуттям виконавця.

Виконання, за висловом Н. Кука (Cook, 2014), є особливим процесом, коли музичний твір перестає бути просто текстом, смисли якого підлягають трансляції. Виконання є спектаклем – перформансом – специфічною рисою якого є генерація смислів безпосередньо в акті такого перформансу. Таким чином, текст музичного твору не визначає цілком значення, які втілює виконавець, але створює потенціал для породження певних художніх значень. Ці значення виникають в акті виконання, і, що особливо важливо, саме завдяки виконанню ми дізнаємося, які значення містить певна музична партитура (Cook, 2014).

Отже, виконавський процес володіє певною специфікою, через що доцільно діагностувати функціонування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в даному процесі диференційовано, з огляду на його специфічні особливості. Серед таких особливостей необхідність реалізації художньо-естетичного змісту вокального твору здійснюючи виконавське втілення визначених художньо-образних та естетико-стильових особливостей, а також, активізуючи інтенційну спрямованість художньо-естетичного досвіду на генерацію – поезис художніх смислів.

Як і виконавська інтерпретація, процес педагогічної репрезентації художньо-естетичного змісту вокального твору також володіє певною специфікою. Вчителеві недостатньо просто озвучити заздалегідь підготовлену інтерпретаційну концепцію, або прочитати створений художній наратив задля реалізації художньо-естетичний потенціал вокального твору педагогічному процесі. Задля реалізації естетико-виховної та творчорозвивальної функцій музичного твору необхідно активізувати власний художньо-естетичний досвід, транслювати свої уявлення про втілені у творі цінності та переконливо презентувати їх. Отже педагогічна комунікація, присвячена презентації художньо-естетичного змісту музичного твору також є перфомансом, у ході якого відбувається поезис художніх смислів. Додатковим завданням є добір ефективних методів, за допомогою яких такий смисл досягається учнем, а також, утілюється відповідним чином у виконанні. На основі зазначеного, доцільним представляється оцінювання рівню сформованості художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва згідно до показників поетико-діяльнісного критерію, як-от:

- ✓ міра здатності реалізувати художньо-естетичний потенціал вокального твору у виконавській інтерпретації
- ✓ міра здатності реалізувати художньо-естетичний потенціал вокального твору у педагогічній та методичній роботі.

Визначені критерії та показники художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва наочно представлено в таблиці 3.1, відповідно до

компонентної структури дослідженого конструкту.

Таблиця 3.1

**Критерії та показники сформованості художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва**

<i>Компоненти</i>	<i>Критерії</i>	<i>Показники</i>	<i>Методи</i>
<b>Ціннісно-мотиваційний</b>	Диспозиційно-рефлексійний	Наявність потреби осягнення художньо-естетичного змісту вокального твору та сформованість відповідних ціннісних орієнтирів	Комплексна діагностика художньо-естетичного досвіду в контексті особистісної ідентичності та фахової мотивації (Fingerhut, et al., 2021)
		Ступінь кореляції між змінами естетичних уподобань та особистісної ідентичності	
<b>Художньо-когнітивний</b>	Мистецько-гносеологічний	Міра сформованості мотивації набуття художньо-естетичного досвіду задля фахового самовдосконалення (виконавського та педагогічного)	Метод емпіричного вимірювання впливу когнітивного фрейму об'єкту на художньо-естетичне переживання (Wassiliwizky, & Menninghaus, 2021)
		Ступінь здатності ідентифікації художньо-естетичних та образно-сміслових властивостей вокальних творів відповідно до їх жанрово-стильової приналежності	
<b>Творчо-практиологічний</b>	Поетико-діяльнісний	Рівень обізнаності стосовно методів (засобів, прийомів, шляхів) забезпечення художньо-естетичної автентичності інтерпретації вокального твору	Педагогічне спостереження; Експертна оцінка
		Міра здатності добору в музично-інтерпретаційному процесі виконавських засобів, автентичних художньо-естетичному змісту вокального твору	
		Рівень розвиненості умінь актуалізувати художньо-естетичний потенціал вокального твору в педагогічно-інтерпретаційній роботі	

За допомогою визначеного діагностичного апарата було здійснено оцінювання актуального рівню сформованості художньо-естетичного досвіду



майбутніх учителів музичного мистецтва – здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Університету Ушинського. До констатувального експерименту було долучено 27 студентів третього та четвертого курсів означеного вишу.

Оцінювання сформованості художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на відповідність показникам диспозиційно-рефлексійного критерію здійснювалася засобами комплексної діагностики художньо-естетичного досвіду в контексті особистісної ідентичності та фахової мотивації. Означений діагностичний метод являв собою адаптацію методики Й. Фінгерхута, Х. Гомес-Лавіна, К. Вінклмайр та Дж. Принц (Fingerhut, Gomez-Lavin, Winklmayr, & Prinz, 2021), присвяченої вимірюванню функції естетичних уподобань у сфері музичного мистецтва в структурі особистості, зокрема, їх впливу на відчуття ідентичності та умотивованості до заняття музичною діяльністю, зумовленої такими уподобаннями. В основі методики вчених концепція визнання основоположного статусу естетичних уподобань нарівні із основоположними цінностями в структурі особистості. У межах дослідження вчених доведена абсолютна необхідність диференціації естетичних уподобань стосовно різноманітних, не пов'язаних із мистецтвом, об'єктів довкілля (їжі, одягу, предметів побуту, оформлення інтер'єру, природних ландшафтів тощо) від естетичних орієнтирів, які застосовуються задля оцінювання творів мистецтва. Естетичне оцінювання творів мистецтва, як таких що втілюють світогляд та цінності митця, а також використовують унікальну комунікативну систему задля передачі такої інформації, потребує сформованості специфічних орієнтирів, які перебувають на тому ж щаблі, що й моральні цінності. Утім, як довело дослідження Й. Фінгерхута та співавторів, художньо-естетичні цінності сформовані в індивідів на різному рівні. На відміну від моральних цінностей, які у переважної більшості людей сформовані, хоча б на середньому рівні, художньо-естетичні цінності є специфічним конструктом, який у деяких осіб є відсутнім узагалі. Такий стан учені охарактеризували як анестетичний та довели його позитивну кореляцію із індиферентним ставленням індивіда до мистецтва,

відсутністю інтенції до аналізу творів (зокрема, музичних) та визначення їх художньо-естетичного змісту.

Спираючись на результати дослідження Й. Фінгерхута та співавторів було розроблено анкету, яка складалася з двох блоків та забезпечувала можливість проведення діагностики за двома показниками диспозиційно-рефлексійного критерію. Запитання першого блоку в більшому ступені були спрямовані на виявлення рівня сформованості інтенції майбутніх учителів музичного мистецтва на досягнення художньо-естетичного змісту вокальних творів. Згідно до положень діагностичної методики Й. Фінгерхута та співавторів, респондентам було запропоновано визначити за шкалою Лайкерта (від 1 до 7) ступінь їх упевненості в тому, що успіх виконання вокального твору залежить від певних чинників. Серед таких чинників було запропоновано як пов'язані із інтенцією до визначення художньо-естетичного змісту твору, так і ті, що не акцентують увагу на даному феномені.

Аналіз відповідей показав, що тільки 11,11% студентів відчувають інтенцію до визначення художньо-естетичних особливостей творів, адже вважають їх найважливішими задля забезпечення успішності виконання. Зокрема, такі студенти віддали перевагу таким чинникам як «побудова динамічного плану фрази на основі визначення характеру персонажу», «прискіпливий добір артикуляційних прийомів задля автентичного втілення стильової приналежності твору та естетичних традицій виразного вимовляння відповідної мови»; «визначення нюансів драматургії твору задля добору унікальних динамічних та агогічних барв для кожної каденції та фраз що повторюються» тощо. Найбільш часто студенти обирали у якості пріоритетних чинників успішності виконання регулярне виконання дихальних вправ (33,33%), вправ на розслаблення голосового апарату та розспівування із щільним опрацюванням складних міжрегістрових пере-ходів (18,52%).

Запитання другого блоку були спрямовані на виявлення умотивованості здобувачів до набуття художньо-естетичного досвіду у фаховій діяльності та,

зокрема, на визначення міри їх усвідомлення важливості даного процесу в контексті фахового самовдосконалення. Результати проведеного анкетування виявили, що тільки 7,41% студентів дійсно усвідомлюють таку важливість, про що засвідчило віддання ними переваги пунктам «розкривати смислове навантаження елементів музичної мови під час вироблення інтерпретаційної концепції», «добирати методи опрацювання манери співу, відповідно до естетичних традицій епохи», «використовувати ілюстративний матеріал задля розкриття естетичних особливостей утілення художнього образу» тощо. Значна кількість студентів віддали перевагу пунктам «підтримувати гарну вокально-виконавську форму» (44,44%), «дотримуватися правил гігієни співочого голосу під час занять з учнями» (33,33%), «створювати доброзичливу атмосферу в освітньому просторі» (14,81%).

Таким чином, як можна помітити, питання, спрямовані на виявлення інтенції до активізації художньо-естетичного досвіду в музично-освітньому процесі та його цілеспрямованого формування задля фахового самовдосконалення були запропоновані в числі інших запитань, які стосувалися не менш важливих аспектів фахової діяльності та фахової підготовки майбутнього вчителя музики, що дозволило мінімізувати ризик інтуїтивного вибору.

Цілком проведене за диспозиційно-рефлексійним критерієм оцінювання показало, що більшість майбутніх учителів музичного мистецтва (55,45% (15 осіб)) продемонстрували середній рівень сформованості ціннісно-мотиваційного компоненту художньо-естетичного досвіду. При цьому, високий рівень було виявлено в 7,41% (2 особи); достатній – у 14,81% (4 особи) та низький – у 22,22% (6 осіб) (див. таблицю 3.2).

Задля оцінювання художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на відповідність мистецько-гносеологічному критерію було застосовано метод емпіричного вимірювання впливу когнітивного фрейму музичного твору на художньо-естетичне переживання. Даний метод було

Таблиця 3.2

**Результати оцінювання сформованості ціннісно-мотиваційного компоненту  
за диспозиційно-рефлексійним критерієм**

Рівні	1 показник		2 показник		Загалом	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	<b>2</b>	7,41	3	11,11	<b>2</b>	<b>7,41</b>
Достатній	<b>7</b>	25,93	4	14,81	<b>4</b>	<b>14,81</b>
Середній	<b>12</b>	44,44	14	51,85	<b>15</b>	<b>55,56</b>
Низький	6	22,22	6	22,22	<b>6</b>	<b>22,22</b>
<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>					<i>Kf<sub>1</sub></i>	
Σ середн	<i>2,19</i>		<i>2,15</i>		<i>2,17</i>	<i>C</i>

засновано на розробках Є. Василівічки та В. Меннінгауза (Wassiliwizky & Menninghaus, 2021). У його основі концепція, згідно до якої художньо-естетичні переживання підлягають вимірюванню та диференціації відповідно до того, який саме художній стимул їх викликає. Як пишуть науковці, історично прагнення розшифрувати приховані передумови художньо-естетичної оцінки призвело до появи *поетики*, у межах якої було визначено основні інструменти аналізу художнього твору. У «Поетиці» Аристотеля (Aristotle, 2008 [1974]) було визначено основні постулати та саму назву поетики як теорії, що каталогізує драматургійні передумови виразності художнього твору. Каталогізацію естетичних реакцій на різновиди художніх стимулів, також, було розроблено у межах риторики, доктрини про музичні афекти, системах акторської виразності в драматичному мистецтві тощо. Ці теорії поєднують прагнення визначення та селективної диференціації певних художніх стимулів та відповідних естетичних переживань. Спираючись на твердження, висловлені ще у «Поетиці» Аристотеля стосовно рис виразності музичного висловлення, здатних передавати інформацію емоційного характеру, а також, на числення дослідження сучасних учених, Є. Василівічки та В. Меннінгауз розробили методику вимірювання когнітивних реакцій на художньо-естетичні стимули. Учені урахували те, що певні композиційні,

гармонійні, динамічні тощо особливості музичного твору викликають відповідний вид художньо-естетичного переживання. Ураховуючи, що такі особливості є специфічними та потребують обізнаності у галузі музичного мистецтва та певної когнітивної обробки, здатність ідентифікувати, диференціювати та системно організувати такі особливості свідчить про здатність реципієнта сприймати та розуміти художньо-естетичний зміст твору, завіюючи когнітивне опрацювання. Адаптація запропонованої ученими діагностичної методики дозволила розробити та застосувати відповідний комплекс діагностичних заходів у межах методу емпіричного вимірювання впливу когнітивного фрейму музичного твору на художньо-естетичне переживання. Процедура передбачала роботу у протягом декількох етапів. На першому етапі студентам пропонувалося створити схему аналізу художньо-естетичного змісту вокального твору на основі аналізу засобів музичної та поетичної виразності в жанрово-стильовому контексті. Дане завдання було спрямоване на визначення здатності студентів співвідносити художньо-естетичне переживання із характеристиками вокального твору та ступінь усвідомлення того, що усі музично-виразні риси мають художньо-естетичні конотації. Задля перевірки робіт студентів було застосовано метод експертної оцінки. У якості експертів були запрошені викладачі Університету Ушинського. Задля оцінювання були розроблені додаткові критерії. Зокрема, було визначено, що роботи, які можуть бути оцінені максимальною кількістю балів, повинні мати базові пункти когнітивного фрейму вокального твору, зокрема такі, що відображують аналіз:

- ✓ форми твору в проєкції жанрово-стильової приналежності та культурних контекстів;
- ✓ тематичного матеріалу в контексті драматургійних стосунків;
- ✓ ладотонального (гармонійного) плану та фактури,
- ✓ артикуляційних, метроритмових та просодійних особливостей музичного та поетичного текстів.

Наявність кожного з пунктів фрейму оцінювалася одним балом. Утім, для

кожного з пунктів біло затверджено низку підпунктів, зокрема, якщо студент позначив у схемі тільки артикуляційні особливості музичного та поетичного текстів, але не згадував про метроритмові та просодійні, отримував тільки 0,33 бали у випадку, коли указував на наявність цього засобу виразності як у музичному, так і в поетичному текстах. У протилежному випадку, отримана кількість балу була розподілена навпіл.

На наступному етапі студенти виконували завдання із відтворення художньо-естетичного аналізу вокального твору та систематизації його висновків згідно пунктів розроблених ними фреймів. Оскільки форма занять була індивідуальною, кожен зі студентів піддавав аналізу твір із власного репертуару, що дозволяло забезпечити чистоту експерименту та виключити вірогідність отримання низьких результатів через недостатній час ознайомлення із твором. Студенти описували свої художньо-естетичні переживання та пов'язували їх із певним засобом виразності, згаданим у створеній ними схемі аналізу. Слід зазначити, що після цього етапу деякі респонденти виразили бажання доробити створені ними схеми, що було схвалено експертами.

На наступному етапі роботи студенти мали розробити методичні рекомендації із вокально-виконавського опрацювання творів, що піддавалися аналізу. На даному етапі еталонна схема фрейму, розроблена експертами, вже не застосовувалася, адже основною його метою була перевірка обізнаності майбутніх учителів музичного мистецтва стосовно методів утілення художньо-естетичного змісту вокального твору. Експертне оцінювання показало, що в більшості студентів не достатньо сформована обізнаність про засоби роботи над виконавським утіленням елементів виразності, зумовлених формою та фактурою твору, зовсім слабким виявився потенціал утілення гармонійної виразності. Утім, дещо кращі результати були продемонстровані в контексті роботи над артикуляцією та метроритмовими особливостями. Також, деякі студенти звернули увагу на виразність поетичного тексту та вплив його просодії на побудову музичної інтонації, запропонували певні методи опрацювання. Цілком,

проведений аналіз показав позитивну кореляцію між здатністю правильної побудови когнітивного фрейму вокального твору та добором відповідних методів опрацювання.

Узагалі, діагностика, проведена за мистецько-гносеологічним критерієм, дозволила з'ясувати, що ніхто зі здобувачів не продемонстрував високого рівню сформованості художньо-когнітивного компоненту художньо-естетичного досвіду. Достатній рівень продемонстрували 18,52% (5 осіб); середній - 29,63% (8 осіб); низький - 51,85% (14 осіб) (див. таблицю 3.3).

Таблиця 3.3

**Результати оцінювання сформованості художньо-когнітивного компоненту за мистецько-гносеологічним критерієм**

Рівні	1 показник		2 показник		Загалом	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	1	3,70	2	7,41	<b>0</b>	<b>0,00</b>
Достатній	5	18,52	5	18,52	<b>5</b>	<b>18,52</b>
Середній	7	25,93	9	33,33	<b>8</b>	<b>29,63</b>
Низький	14	51,85	11	40,74	<b>14</b>	<b>51,85</b>
<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>					<i>Kf<sub>2</sub></i>	
Σ середн	<i>1,74</i>		<i>1,93</i>		<b>1,83</b>	<b>C</b>

Оцінювання на відповідність поетико-діяльнісному критерію проводилося методами педагогічного спостереження та експертної оцінки. До завдання студентів входила розробка фрагменту уроку (з вокальної підготовки для здобувачів спеціальності 025 Музичне мистецтво та уроку з музичного мистецтва для здобувачів спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)). Фрагмент мав бути присвячений презентації художньо-естетичного змісту вокального твору. Педагогічне спостереження на етапі підготовки плану такого фрагменту уроку та його безпосереднього втілення проводилося у письмовій формі. Зокрема, фіксувався час, який було витрачено студентами на підготовку (від одного тижня до двох з половиною) та ступінь самостійності у виконанні завдання. Слід

вказати, що деякі студенти зверталися до викладачів із проханням роз'яснити сутність основного завдання, яке полягало у презентації художньо-естетичного змісту вокального твору. Такі звернення, безумовно свідчили про недостатнє усвідомлення такої сутності, але не про неспроможність її виконавського втілення, у зв'язку з чим не вважалися підставою для зниження балу. Ба більше, вони були свідченням прагнення виконати завдання та підвищити рівень сформованості власного художньо-естетичного досвіду, утім, оскільки даний показник не стосувався поетико-діяльнісного критерію, підвищення балу, також, не здійснювалося. Створені виконавські презентації студенти демонстрували в процесі виробничої (педагогічної) практики в закладах освіти, відповідно до обраної спеціальності. Презентації було побудовано у формі педагогічного нарративу із виконавськими ілюстраціями. Вимоги до здобувачів обох спеціальностей були досить подібними, утім певні розбіжності в акцентуації були передбачені. Зокрема, здобувачі спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) мали робити акцент на реалізації мистецько-просвітницької функції художньо-естетичного потенціалу вокального твору, спрямовуючи увагу учнів на аналіз культурного контексту, зокрема особливостей соціальних та історичних умов, відповідних подій у біографії митця тощо. Здобувачі спеціальності 025 музичне мистецтво мали робити акцент на елементах виразності та виконавських засобах їх утілення, приділяючи більшу увагу реалізації технологічно-продуктивної та методико-фасилітаційної функцій.

Експертне оцінювання за обома показниками поетико-діяльнісного критерію показало, що високий рівень сформованості художньо-естетичного досвіду виявлено в 3,7% (1 особа) респондентів; достатній – у 18,52% (5 осіб); середній – у 40, 74% (11 осіб); низький – 37,04% (10 осіб) (див. таблицю 3.4).

У цілому проведені діагностичні заходи та узагальнення отриманих результатів дозволило констатувати середній рівень сформованості досліджуваного конструкту, при цьому високий рівень продемонстрували 7,41%



Таблиця 3.4

**Результати оцінювання сформованості творчо-праксіологічного  
компоненту за поетико-діяльнісним критерієм**

Рівні	1 показник		2 показник		Загалом	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	2	7,41	2	7,41	<b>1</b>	<b>3,70</b>
Достатній	4	14,81	7	25,93	<b>5</b>	<b>18,52</b>
Середній	10	37,04	12	44,44	<b>11</b>	<b>40,74</b>
Низький	11	40,74	6	22,22	<b>10</b>	<b>37,04</b>
<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>					<i>Kf<sub>3</sub></i>	
Σ середн	<i>1,89</i>		<i>2,19</i>		<b>2,04</b>	<i>C</i>

(2 особи) респондентів; достатній – 14,81% (4 особи); середній – 40,74% (11 осіб); низький – 37,04% (10 осіб). Наочно результати констатувального етапу експерименту представлено на рисунку 3.1. (більш докладно з результатами можна ознайомитися в Додатку Б).

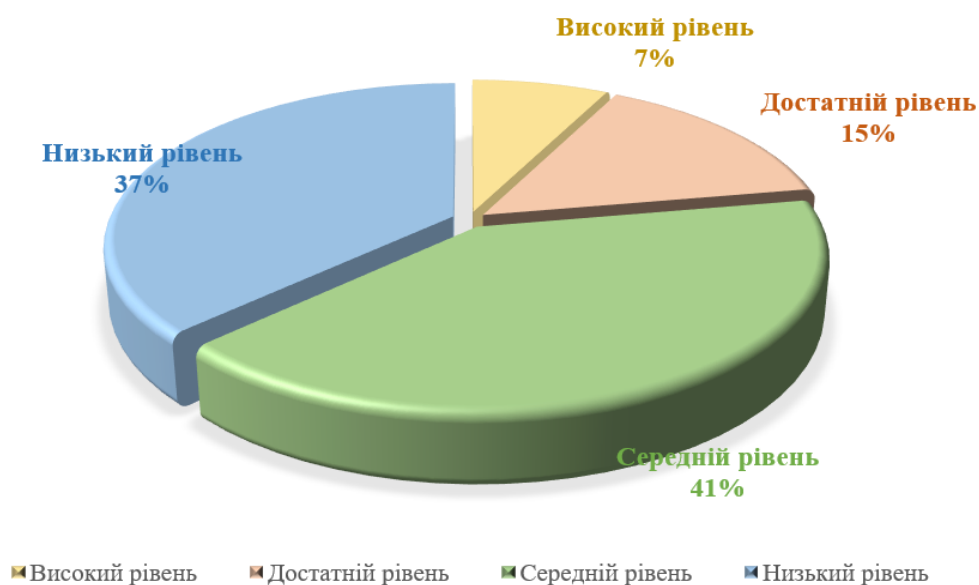


Рис. 3.1. Результати оцінювання сформованості художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на констатувальному етапі експерименту.

За результатами проведеного дослідження було сформульовано якісні характеристики рівнів сформованості художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема:

Високий – інтенційно-поезисний – рівень було ідентифіковано в здобувачів, які продемонстрували високу міру потреби в осягненні художньо-естетичного змісту вокального твору яка проявилася усвідомленням необхідності виявлення такого змісту задля забезпечення успішності виконання та високою мірою виявлення інтересу до означеного процесу; високу міру сформованості мотивації набуття художньо-естетичного досвіду, про яку засвідчило усвідомлення значущості сформованості художньо-естетичних орієнтирів задля успішного фахового (виконавського та педагогічного) самовдосконалення; високий ступінь здатності ідентифікації художньо-естетичних та образно-сміслових властивостей вокальних творів відповідно до їх жанрово-стильової приналежності у процесі творчого аналізу музичного та поетичного текстів; високий рівень обізнаності стосовно методів та прийомів забезпечення художньо-естетичної автентичності інтерпретації вокального твору, що проявилось здатністю визначення ефективних стратегій їх аналітично-творчого та виконавського опрацювання; високу міру здатності добору в музично-інтерпретаційному процесі виконавських засобів, автентичних художньо-естетичному змісту вокального твору, що проявилось здатністю забезпечення художньо-образної виразності виконання на тлі втілення естетичних рис відповідного художнього стилю; високий рівень розвиненості умінь актуалізувати художньо-естетичний потенціал вокального твору в педагогічно-інтерпретаційній роботі, що проявилось здатністю виразної презентації педагогічних наративів, які експлікують художньо-естетичні риси вокального твору в контексті втілення в них світоглядних орієнтирів епохи, а також, здатністю висвітлення художньо-естетичного змісту вокального твору задля обґрунтування добору певних засобів його опрацювання в музично-освітньому процесі.

Достатній – активно-аналітичний – рівень було діагностовано за умов

виявлення студентом достатньої міри потреби в досягненні художньо-естетичного змісту вокального твору, що проявлялося визначенням доцільності здійснення даного процесу, зокрема, із метою удосконалення виконання; достатню міру сформованості мотивації набуття художньо-естетичного досвіду, що діагностувалося за умов виявлення студентом розуміння важливої ролі такого досвіду в змісті підготовленості до фахової діяльності; достатній ступінь здатності ідентифікувати художньо-естетичні властивості музичного та поетичного текстів вокального твору та виявляти їх образно-сміслові конотації відповідно до жанрово-стильової приналежності твору; достатній рівень обізнаності стосовно методів та прийомів забезпечення автентичності інтерпретації вокального твору на тлі привернення щільної уваги художньо-естетичним особливостям елементів музичної мови та поетичного тексту; достатню міру здатності добору засобів виконавського втілення художньо-естетичного змісту вокального твору; достатній рівень розвиненості умінь акцентуації у педагогічно-комунікативному процесі уваги на художньо-естетичному змісті вокального твору задля забезпечення його автентичного виконавського втілення засобами музично-вокальної виразності

Середній – стохастично-афективний – рівень було визначено в студентів, які виявили середню міру потреби в досягненні художньо-естетичного змісту вокального твору, але, в основному, за умов наявності додаткового спонукання з боку викладача, при цьому, такі студенти не вбачали взаємозв'язку між сформованістю такого досвіду та фаховим самовдосконаленням; середню міру сформованості мотивації набуття художньо-естетичного досвіду, що проявлялося визнанням можливого сприяння сформованості такого досвіду фаховому зростанню; середній ступінь здатності ідентифікувати художньо-естетичні властивості музичного тексту вокального твору, при недостатній спроможності проведення комплексного аналізу виразності музичного та поетичного текстів у їх взаємозв'язку в контексті жанрово-стильової приналежності та образного змісту; середній рівень обізнаності стосовно шляхів забезпечення автентичності

інтерпретації вокального твору, яка проявлялася спроможністю знаходження певних методів та прийомів за допомогою викладача; середню міру здатності добору засобів виконавського втілення художньо-естетичного змісту вокального твору, зокрема, спроможність здійснювати самоналаштування під емоційним враженням від пояснень, наданих викладачем; середній рівень розвиненості умінь висвітлення художньо-естетичного змісту вокального твору в музично-освітньому процесі, але стохастично – в залежності від індивідуальної афективної реакції на певні елементи виразності твору.

Низький – індіферентно-анестетичний – рівень було констатовано за умов відсутності в здобувачів потреби в осягненні художньо-естетичного змісту вокального твору та низьким рівнем мотивації набуття художньо-естетичного досвіду за умов відсутності усвідомлення взаємопов'язаності даного процесу із фаховим зростанням; низький ступінь здатності ідентифікувати художньо-естетичні властивості як музичних так і поетичних лексичних елементів вокального твору, відсутність усвідомлення обумовленості характеристик таких елементів естетичними особливостями жанру та художнього стилю; низький рівень обізнаності стосовно методів і прийомів забезпечення автентичності інтерпретації вокального твору, що проявилось неспроможністю їх добору навіть за наявності підтримки з боку викладача; низьку міру здатності добору засобів виконавського втілення художньо-естетичного змісту вокального твору, що часто проявлялося повною відсутністю розуміння взаємозв'язків між художньо-естетичними характеристиками елементів художньої мови та виконавською манерою; низький рівень розвиненості умінь висвітлення художньо-естетичного змісту вокального твору, що проявилось майже повною відсутністю акцентуації уваги на художньо-естетичних особливостях музичного та поетичного текстів вокального твору в музично-освітньому процесі.

### **3.2. Експериментальна перевірка методики формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки**

Перевірка ефективності розробленої методики формування художньо-естетичного досвіду здійснювалася шляхом її упровадження до процесу вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Означений процес полягав у створенні спеціальних педагогічних умов, спрямованих на формування кожного з компонентів згаданого конструкту, а саме, ціннісно-мотиваційного, художньо-когнітивного та творчо-практичного. Задля забезпечення достатньої педагогічної уваги формуванню кожного з компонентів досліджуваного конструкту, процес упровадження методики було розподілено на етапи, у ході кожного з яких реалізовувалася дієвість відповідної педагогічної умови шляхом застосування спеціальних методів із опорою на обґрунтовані наукові підходи та педагогічні принципи. Окрім того, протягом формувального експерименту створювалася наскрізна педагогічна умова, сутність якої полягала в акцентуації художньо-естетичної домінанти вокального твору, що опановується. Реалізація дієвості означеної умови забезпечувалася системним приділенням уваги ідентифікації художнього змісту вокального твору в усіх видах роботи, які здійснювалися, формуванню естетично-оцінних суджень та визначенню відповідних уявлень, що складають зміст художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Даний процес здійснювався на тлі дотримання принципу методичного підпорядкування технічного виконавства художньо-естетичній ідеї твору та забезпечувався застосуванням структурно-функціонального підходу.

На першому етапі, позначеному як установчо-заохочувальний, запроваджувалася педагогічна умова стимулювання зацікавленого ставлення до художньо-естетичного сегменту вокальної підготовки, що сприяло формуванню інтенції майбутніх учителів музичного мистецтва до досягнення художньо-

естетичного змісту музичних творів шляхом аналізу їх виразних особливостей та формування відповідних ціннісних орієнтирів та вибіркового уподобань, з опорою на які здійснюється такий аналіз. Також, дієвість означеної умови була спрямована на формування умотивованості майбутніх учителів музичного мистецтва до набуття художньо-естетичного досвіду задля забезпечення власного фахового самовдосконалення.

На другому етапі, який було визначено як ментально-накопичувальний, у якості основної педагогічної умови забезпечувалося спонукання майбутніх учителів музичного мистецтва до набуття знаннєвої основи оцінювання емоційно-сміслового контенту музичного твору. Зокрема, увага приділялася формуванню знань про художньо-естетичні особливості музичної мови та поетичних текстів вокальних творів, пов'язані із їх стильовою приналежністю та контекстом творення, а також обізнаності здобувачів про засоби автентичного вокально-виконавського втілення таких особливостей.

На третьому етапі, схарактеризованому як самостійно-креаційний, забезпечувалася дієвість педагогічної умови стимулювання до реалізації художньо-естетичного потенціалу вокального твору в інтерпретаційно-виконавському та педагогічно-комунікативному процесах. Основною метою даного етапу було формування умінь майбутніх учителів музичного мистецтва реалізовувати виявлений у ході інтерпретаційного аналізу художньо-естетичний потенціал вокального твору у виконавському процесі, а також, актуалізовувати дієвість такого потенціалу, що полягає у сприянні реалізації естетично-виховної та художньотворчо-розвивальної функцій музичного мистецтва, в педагогічному процесі.

Методика запроваджувалася до вокальної підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівню вищої освіти третього та четвертого років навчання Університету Ушинського. Із цією метою було створено дві вибірки – експериментальну (далі ЕГ) та контрольну (КГ). Респонденти ЕГ проходили підготовку за експериментальною методикою, у той час як здобувачі, що були

залучені до складу КГ навчалися за традиційною програмою. Робота за інноваційною методикою проводилася в ході індивідуальних практичних занять здобувачів, також, певна частина роботи проводилася на базі науково-практичної лабораторії «Інновації мистецької освіти для студентів, аспірантів та викладачів», яка працює при кафедрі музичного мистецтва і хореографії під керівництвом доктора педагогічних наук, професора Ребрової О.Є.

На *першому* – установчо-заохочувальному – етапі, основною метою якого було формування ціннісно-мотиваційного компоненту, запроваджувалася педагогічна умова стимулювання зацікавленого ставлення до художньо-естетичного сегменту вокальної підготовки. Створення в освітньому процесі означеної умови дозволяло цілеспрямовано приділити увагу процесам формування мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва удосконалювати власні музично-педагогічні здатності визначення естетично-ціннісних орієнтирів за результатами аналізу вокального твору та генерації, на цій основі, його інтерпретаційної концепції. Упровадження означеної педагогічної умови здійснювалося за допомогою спеціально розроблених методів.

Серед таких метод *побудови моделі соціально-педагогічної мотивації до визначення художньо-естетичного потенціалу вокальних творів*, при застосуванні якого ми спиралися на мотиваційний підхід на тлі дотримання принципів естетичного самооцінювання та естетичної рефлексії у художньо-комунікативному процесі та орієнтації на художньо-ціннісну домінанту вокального твору в процесі його опанування. Даний метод розроблено на основі методики П. Макінтайра, Г. Поттера та Дж. Бернса (MacIntyre, Potter, & Burns, 2012), які застосували метод аналізу шляху (Path Analysis), або моделювання шляху методом часткових найменших квадратів (Partial Least Squares Path Modeling (PLS-PM)) (PLS Path Modelling, 2021). Даний метод дозволяє виявити чинники, що впливають на формування певного конструкту (професійної якості, важливого досягнення тощо) та забезпечують його функціонування, визначити характер взаємозв'язків між такими чинниками та шляхи, за допомогою яких

вони впливають на даний конструкт. За висловом Г. Санчеса (Sanchez, 2013), даний метод є особливо корисним коли мова іде про створення моделей формування та функціонування таких конструктів, як мотивація, успіх, задоволення (зокрема, естетичне) тощо – тобто, складні інтегральні конструкти, які є латентними, тобто неочевидними, через що їх ідентифікація та вимірювання ускладнюються. Ці конструкти залежать від взаємодії багатьох більш очевидних змінних, які розташовуючись згідно до основних властивостей, вибудовують ієрархію чинників, що зумовлюють функціонування конструкту. Модель PLS-PM створюється у трьох форматах – текстовому (у вигляді питальника) математичного (у вигляді таблиці із позначеннями інтенсивності впливу чинників у числовому вираженні), а також, у графічному форматі, у вигляді так званої «діаграми шляхів». Така діаграма допомагає наочно представити взаємозв'язки між чинниками та відображає залежність основного інтегрального, але латентного конструкту, від якості та впливу низки очевидних дискретних чинників.

До основи моделі музичної мотивації П. Макінтайра, Г. Поттера та Дж. Бернса покладено соціально-педагогічну модель мотивації вивчення мови (див. рисунок 3.1), розроблену Р. Гарднером (Gardner, 2005). Учені спиралися на доведеність існування багатьох спільних рис між музикою та мовою, зокрема, і музика, і мова:

- ✓ є маркерами культури та, одночасно, взаємодоповнюючими лексичними системами в інструментарії людського спілкування (Cross & Woodruff, 2009);
- ✓ є засобами самовираження, тісно пов'язані із самовідчуттям людини (Schnare, MacIntyre, & Doucette, 2012);
- ✓ вимагають, задля їх розуміння та відтворення, сформованості складного набору перцептивних та виконавських навичок, які розвиваються протягом тривалого періоду часу – завдяки цьому процесові людина поступово набуває здатності транскрибувати складні акустичні послідовності на перцептивно дискретні елементи, наприклад, слова або акорди, організовані



в ієрархічні структури, які передають важливе значення (Patel, 2010; Trainor & Schmidt, 2003).

- ✓ складаються із лексичних елементів (інтонацій, співзвучь, слів, речень тощо), які мають певні емоційні конотації (Dobrian, 1992).
- ✓ активують, при їх сприйманні, одні й ті ж ділянки мозку, системи пам'яті та механізми виведення значення зі звуків, зокрема, спільні механізми активуються під час сприймання музичної інтонації та мовної просодії, граматичних структур мови та гармонійних побудов музики тощо.

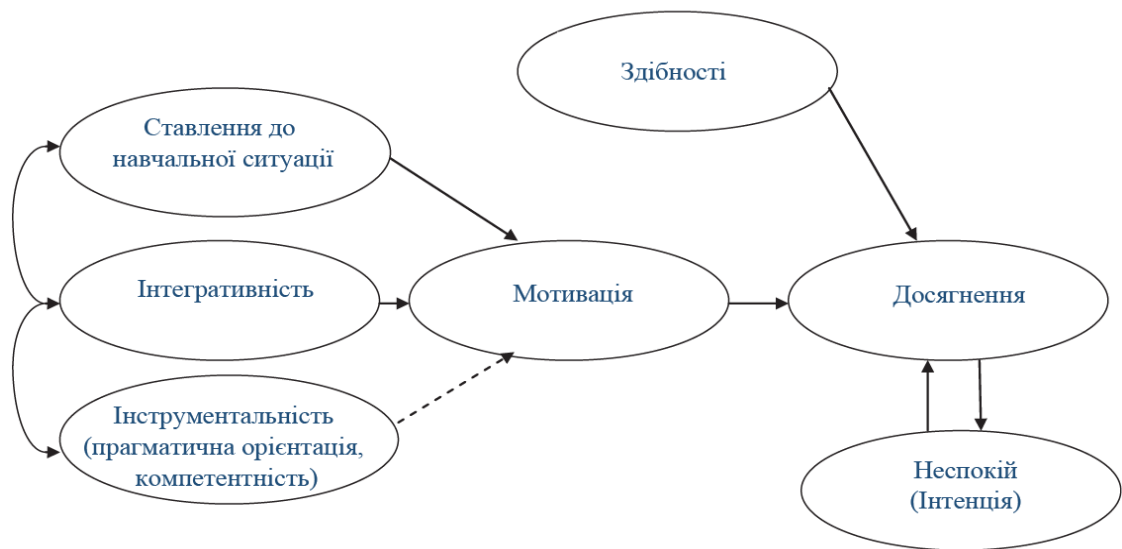


Рис. 3.2. Модель мотивації вивчення мови Р. Гарднера (Gardner, 2005, р. 6)

Через виявлену подібність між мовою та музикою, за висновком П. Макінтайр, Г. Поттера та Дж. Бернс, спільними є і основні механізми навчання музики і мови та формування мотивації осягнення їх художнього змісту та естетичного оцінювання. На основі виявлених подібностей П. Макінтайр, Г. Поттер та Дж. Бернс створили модель музичної мотивації, до якої увійшли:

*Ставлення до навчальної ситуації* – чинник, пов'язаний з афективними реакціями на різноманітні аспекти, зумовлені характером педагогічних умов, що створюються в освітньому процесі, зокрема атмосфери спілкування, якості та

доступності матеріалів, характеристики навчальної програми, особистості педагога тощо. У моделі музичної мотивації – ставлення до музично-освітнього процесу, яке складається із ідентичного набору елементів;

*Інтегративність* – відображає якість афективної реакції на особливості мови, яка вивчається, загальний інтерес до її властивостей, культурного контексту, доброзичливе ставлення до таких аспектів. У моделі музичної мотивації складається зі ставлення до музичного мистецтва, певних творів у тому чи тому жанрі та стилі, інтересу до художньо-естетичного змісту, культурного різноманіття, яке утілює музичне мистецтво, готовності приймати специфічні художньо-естетичні особливості різноманітних музичних творів, осягати їх унікальну мову;

*Занепокоєння*, яке підсилює інтенцію – було доведено, що тривога з приводу розуміння мови є специфічною формою тривоги через унікальні проблеми, пов'язані із процесом комунікації іншою мовою. Екстраполяція мовного занепокоєння в моделі музичної мотивації майже не відрізняється за змістом – інтенція розуміння включає тривогу з приводу можливих проблем чи неточностей що виникають;

*Контексти набуття* – чинник прагматичного характеру, який об'єктивно відображає вплив педагогічних умов, а також, охоплює усвідомлення практичних переваг навчання, таких як здобуття конкурентної переваги перед іншими людьми або отримання хорошої роботи. У моделі музичної мотивації цей чинник має назву «прагматична спрямованість» та не відрізняється за змістом від аналогічного чинника моделі мотивації вивчення мови Р. Гарднера (Gardner, 2005; MacIntyre, Potter, & Burns, 2012).

Спираючись на розробки вчених було створено методику моделювання мотивації до визначення художньо-естетичного потенціалу вокальних творів, яка охоплювала роботу із трьома формами:

1. Питальник – включав низку запитань, які стосувалися очевидних дискретних чинників що впливають на мотивацію осягнення художньо-

естетичного змісту вокальних творів. Запитання були відкритими та передбачали надання розгорнутих відповідей, що потребували активізації рефлексії із метою визначення власних ціннісних орієнтирів, що детермінують як ставлення до музичних творів, зокрема, їх художньо-естетичного змісту, так і фахових орієнтирів, які забезпечують фахові компетентності, зокрема, методично-виконавські. Окремо, студенти визначали за шкалою Лайкерта (від 1 до 5) ступінь впливу визначених ними чинників на їх умотивованість досягти художньо-естетичний зміст вокальних творів.

2. Таблиця, створена засобами програми Excel, яка містила узагальнені результати щодо впливу кожного дискретного чинника у математичному вираженні у відсотковому відношенні.

3. Діаграма шляхів – графічна візуалізація, яка являла собою індивідуальну карту умотивованості до реалізації художньо-естетичного потенціалу вокального твору для кожного студента (див. Додаток А).

Матріали створювалися за сприяння лабораторії «Інновації мистецької освіти», яка працює при кафедрі музичного мистецтва і хореографії під керівництвом професора, д-ра пед. наук О.Є. Ребрової.

За спостереженням студентів робота методом побудови моделі соціально-педагогічної мотивації до визначення художньо-естетичного потенціалу вокальних творів дозволила їм усвідомити зв'язок між здатністю ідентифікувати, досягти та виконавські втілювати художньо-естетичний зміст вокальних творів та їх фаховою компетентністю, зокрема й вокально-виконавською майстерністю. Зокрема, здобувачі засвідчили, що в процесі заповнення таблиць та аналізу моделей зверталися до літературних джерел задля уточнення сутності процесів естетичного оцінювання, поняття художнього змісту тощо. Також, було передбачено забезпечення фасилітаційної педагогічної підтримки в процесі роботи даним методом – студенти зверталися до викладачів із проханням уточнити які саме методи опрацювання вокального твору сприяють визначенню його художньо-естетичного змісту тощо.

Наступним на установчо-заохочувальному етапі застосовувався метод *проектування стратегії педагогічного самовдосконалення у музично-інтерпретаційній діяльності*. У процесі застосування даного методу ми спиралися на аксіологічний підхід та пов'язаний з ним принцип урахування особистісно-ціннісних уподобань та потреб здобувачів у вокальній підготовці. Даний метод був заснований на розробках С. Данна та К. Шрайнер (Dunn & Shriner, 1999), які запропонували методику побудови стратегії самовдосконалення педагогів шляхом об'єктивації та цілеспрямованої реалізації фахового досвіду. За висновком учених, наявність чималого фахового досвіду як такого не завжди гарантує високий рівень фахової компетентності педагога. При цьому, реалізація досвіду потребує усвідомлення його структури та вироблення практичних стратегій його цілеспрямованої актуалізації. Такі стратегії охоплюють планування та оцінювання власної педагогічної діяльності, зокрема, її ефективності та системності її змісту. Запропонований вченими метод самопроектування включає рефлексію як безпосередньо в процесі педагогічної діяльності так і постфактум, зокрема:

- ✓ мотивація робити вибір задля самовдосконалення, вчитися на своєму досвіді та інтегрувати нові знання в майбутні виступи (педагогічні та музично-виконавські)
- ✓ пригадування про те, що було ефективним, а що ні, про зміни, які можуть призвести до поліпшення,
- ✓ бажання докладати зусиль – вносити зміни за умов недостатньої ефективності, прагнути удосконалення, коли здається, навчання є достатньо ефективним, знаходити нові форми та методи, прагнути донести до кожного учня/студента навчальний матеріал, намагатися розв'язати конкретну навчальну проблему кожного.

Методика, запропонована С. Данном та К. Шрайнер, за власним твердженням учених, покликана допомогти педагогам не тільки зрозуміти, як відбувається набуття фахового досвіду, а й сформулювати відповідні ціннісні

орієнтації, які забезпечують професійне зростання. В основі таких орієнтацій усвідомлення того, що:

- ✓ характеристики стилю та засобів фахової діяльності мають велике значення для фахового самовдосконалення;
- ✓ потрібні значні зусилля, щоб ініціювати і підтримувати ефективні стратегії фахового самовдосконалення протягом довгого часу;
- ✓ реалізація розроблених стратегій фахового самовдосконалення має здійснюватися регулярно;
- ✓ поведінка, яку визначено доцільним упроваджувати в межах розробленої стратегії має приносити задоволення.

Заходи, запропоновані в межах методики С. Данна та К. Шрайнер, були адаптовані, зокрема, було конкретизовано їх з зміст із урахуванням спрямованості на формування художньо-естетичного досвіду. На першому етапі застосування методу студенти проводили самооцінювання стосовно наявності в них переконань про важливість побудови стратегій самовдосконалення у музично-інтерпретаційній діяльності. Із означеною метою студенти заповнювали питальник, у межах якого їм пропонувалося визначити як часто вони практикують діяльність, що сприяє самовдосконаленню через формування та актуалізацію художньо-естетичного досвіду:

- ✓ читання музикознавчої літератури, присвяченої аналізу естетико-стильових особливостей вокальних творів;
- ✓ відвідування заходів - семінарів, майстеркласів, лекцій, тематичних концертів тощо - присвячених аналізу художньо-естетичних особливостей вокальних творів;
- ✓ самостійна робота над визначенням характерних рис вокального твору, що зумовлюють його художньо-естетичний зміст;
- ✓ обговорення з іншими студентами жанрово-стильових, семіотичних, художньо-образних характеристик тих чи тих творів;
- ✓ ініціювання обговорення художньо-естетичного змісту вокального твору із

викладачем, зокрема, художньо-образних та стильових особливостей, а також засобів їх виконавського втілення;

- ✓ роздум про художньо-естетичний зміст вокального твору та виконавські засоби його втілення;
- ✓ включення в плани уроків педагогічної практики педагогічних наративів, що містять експлікацію художньо-образного змісту вокальних творів;
- ✓ складання розгорнутих конспектів уроків, що містять педагогічні наративи із експлікацію художньо-образного змісту вокальних творів;
- ✓ підготовки навчальних матеріалів (зокрема, ілюстративних) задля експлікації у процесі педагогічної практики художньо-естетичного змісту вокальних творів;
- ✓ розробка та застосування креативних форм та методів експлікації художньо-естетичного змісту вокального твору в процесі педагогічної практики;
- ✓ розробка методів педагогічного оцінювання досягнень учнів у визначенні та аналізі художньо-естетичного змісту вокального твору;
- ✓ відвідування уроків інших студентів, зміст яких охоплює педагогічну інтерпретацію, що експлікує художньо-естетичний зміст вокальних творів.

Студенти відповідали на запитання, визначаючи за шкалою Лайкерта (від 1 до 5) свою думку стосовно того, наскільки тій чи той вид діяльності сприяє їх фаховому зростанню.

На другому етапі роботи методом проектування стратегії педагогічного самовдосконалення у музично-інтерпретаційній діяльності студенти заповнювали журнали активності, у яких фіксували усі види своєї діяльності (фахової і повсякденної) протягом двадцяти робочих днів. Студенти записували відомості про свою діяльність із кроком 15 хвили. Записані дії піддавалися кодуванню, задля чого застосовувалася спеціальна схема, розроблена на основі системи, запропонованої С. Данном та К. Шрайнер. Така схема включала коди, що належали до шості основних категорій, які охоплювали різновиди діяльності, пов'язаної із:

- ✓ заняттями з вокально-виконавської підготовки;
- ✓ заняттями з педагогічної практики;
- ✓ плануванням дій, спрямованих на фахове самовдосконалення;
- ✓ оцінюванням результатів навчально-фахової діяльності;
- ✓ неформальні види діяльності, що володіють потенціалом фахового самовдосконалення;
- ✓ повсякденну діяльність, пов'язану із побутом, відпочинком і особистими інтересами.

Після самоспостереження за допомогою щоденників, для кожного студента було розроблено індивідуальну діаграму відповідності, у якій порівнювалося, наскільки діяльність студентів підтримує їх власні пріоритети щодо фахового самовдосконалення. Наприклад, студент у листі самоаналізу міг позначити що в контексті фахового самовдосконалення вважає однією з найважливіших діяльність із аналізу художньо-естетичного змісту вокальних творів. При цьому, щоденник показав, що такій діяльності (що включає пошук мистецькознавчих матеріалів, відвідування лекцій, співбесіди з педагогом, створення наративів відповідного характеру для занять з педагогічної практики тощо) студент приділяє найменше уваги. Такий висновок ініціював перегляд розпорядку діяльності та здійснення відповідних коригувань. Аналіз діаграм та щоденників проводився у формі індивідуальної співбесіди із кожним здобувачем, у ході якої було обговорено шляхи коригування невідповідностей.

Після першого етапу формульовального експерименту було проведено моніторинг сформованості художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Зокрема, зріз, що був спрямований на виявлення сформованості ціннісно-мотиваційного компоненту досліджуваного конструкту, показав у обох групах певне зростання показників у порівнянні із результатами, отриманими до початку формульовального експерименту. Так в ЕГ було зафіксовано зростання на високому рівні з 7,41% (2 особи) до 14,81% (4 особи); на достатньому з 25,93% (7 осіб) до 77,78% (21 особа). При цьому було зафіксовано

зниження показників на середньому рівні з 55,56% (15 осіб) до 7,41% (2 особи), а також не було діагностовано низького рівня ні в кого зі студентів, у той час як до початку формувального експерименту таких респондентів було 11,11% (3 особи). У КГ, також, спостерігалось певне покращення результатів. Зокрема, на високому рівні було зафіксовано зростання з 7,41% (2 особи) до 11,11% (3 особи); на достатньому – з 14,81%(4 особи) до 25,93% (7 осіб); на середньому – з 55,56% (15 осіб) до 59,26% (16 осіб); а також зниження кількості респондентів, які продемонстрували низький рівень з 22,22% (6 осіб) до 3,70% (1 особа) (див. Додаток В). Утім, загальний рівень в КГ залишився середнім, у той час як у ЕГ такий рівень піднявся із середнього до достатнього, при цьому, різниця коефіцієнтів сформованості ціннісно-мотиваційного компоненту до початку формувального експерименту та після проведення першого етапу, виражена через величину  $\Delta$  (дельта), склала 0,69 (див. таблицю 3.5).

Таблиця 3.5

**Порівняння результатів оцінювання сформованості ціннісно-мотиваційного компоненту до початку формувального експерименту та після проведення його першого етапу в ЕГ**

ЕГ Кf <sub>1</sub> До початку	Рівень	ЕГ Кf <sub>1</sub> Після 1 етапу	Рівень	$\Delta$ (дельта)
2,43	<b>С</b>	3,11	<b>Д</b>	0,69

На *другому* – ментально-накопичувальному – етапі запроваджувалася педагогічна умова спонукання до набуття знаннєвої основи оцінювання емоційно-сміслового контенту музичного твору, що мало на меті забезпечення формування знань про художньо-естетичні особливості музичної мови та поетичних текстів вокальних творів, пов'язані із їх стильовою приналежністю та контекстом творення, а також обізнаності здобувачів про засоби автентичного вокально-виконавського втілення таких особливостей.

Опора на когнітивний та культурологічний підходи та дотримання



пов'язаних з ними принципів спрямованості інтелектуальної сфери особистості на художньо-естетичну проблематику та врахування полікультурної проєкції художньо-естетичного потенціалу вокального мистецтва забезпечило можливість системного застосування комплексу відповідних методів у межах *тренінгу з розпізнавання естетичних кодів музичної мови*, зміст якого був створений на основі теоретичних розробок Р. Джекендоффа (Jackendoff, 2011), Е. Хуовінена (Huovinen, 2011) та Р. Де Клерка (Clercq, 2011). Даний тренінг проводився в три етапи. Концептуальну основу тренінгу склали положення комплексної теорії музики Еггебрехта, опрацьовані в дослідженні Е. Вінена в контексті визначення взаємозв'язків між естетичним сприйманням та когнітивною обробкою музики. Ці два види ментальної активності розглянуто ученим як перцептивно (естетичне) та епістемологічне (концептуальне) розуміння, та доведено, що тільки їх поєднання забезпечує досягнення художнього змісту. Перцептивна активність дає змогу розпізнавати інтонацію, гармонійне забарвлення, метроритмічний малюнок та інші риси музичного висловлення як спільність невіддільно пов'язаних елементів та розпізнавати повторні появи такої спільності як певної синкретичної одиниці. Епістемічне розуміння вимагає аналізу таких рис, застосування до них відповідних термінів, що неодмінно ініціює процес концептуальної рефлексії. При цьому, епістемічне розуміння ґрунтується на попередньому, неконцептуальному естетичному розумінні, адже «реальність музики полягає в її естетичній складності», яка з одного боку, ніколи повністю не може бути досягнена пізнавальним, аналітично описовим розумінням. Але, з іншого боку – естетичне розуміння не може бути повністю реалізоване без застосування понять. Отже, поняття потрібні не просто для доповнення вже повністю сформованого естетичного розуміння виразними концептуальними ототожненнями, а й саме естетичне розуміння має бути наповнене поняттями. Таким чином, досягнення художньо-естетичного змісту потребує естетичного розуміння, опосередкованого епістемічним концептуальним розумінням, тобто потребує опосередкованістю мовою.

Означена концепція зумовила визначення двох основних проєкцій взаємозв'язку між музикою і мовою у вокальному творі – взаємозв'язок між музикою та поетичним текстом та вербалізація характеристик музичного твору. Означені проєкції лягли до основи змістових модулів тренінгу. Так, перший модуль було присвячено формуванню розуміння художньо-естетичного контексту синтаксичних норм музики та поетичного тексту вокального твору в їх взаємозв'язку. У межах модулю було проведено низку занять, на меті яких стояло забезпечення студентів теоретичним знанням про особливості взаємозв'язку між музикою та поетичним текстом та формування практичних умінь виявлення такої взаємодії задля осягнення художньо-естетичного змісту твору. Ознайомлення з теоретичними основами проводилося у формі напівструктурованої співбесіди, план якої було розроблено на основі праці Р. Джекендоффа (Jackendoff, 2011), присвяченої дослідженню локусів дотику музики та мови, зокрема, у вокальних творах. План співбесіди охоплював наступні пункти:

1. Полімодальні художньо-образні репрезентації, які формуються в результаті сприйняття та осягнення виразності музики і поетичного тексту в їх взаємодії.
2. Вербальне кодування виразових рис музики та створення аудіальних уявлень про музичне втілення виразності поетичного тексту.
3. Особливості комбінаторної інтеграції збережених уявлень за допомогою системи правил та структурних схем.
4. Художня сцена вокального твору як складне аудіальне середовище, у якому взаємодіють елементи виразності музики та поетичного тексту що ви-мовляється.
5. Прийом рекурсії в осягненні художньо-естетичного змісту вокального твору – створення нових художніх об'єктів (музичних та поетичних) задля розуміння художньо-естетичного змісту.
6. Усвідомлення значущості розуміння та очікування художніх подій що настануть, на основі аналізу подій що відбулися в процесі осягнення художньо-естетичного змісту твору.
7. Значення у вокальній підготовці здатності наслідувати та інтегрувати ідеї

та дії інших у свій власний досвід – формування арсеналу інтерпретацій-но-виконавських прийомів та методів на основі аналізу спостережень за виконанням та опрацюванням вокальних творів.

Співбесіди проводилися з кожним студентом протягом декількох індивідуальних занять – точна кількість визначалася з огляду на індивідуальні особливості студента, зокрема, здатності сприймати інформації, сформованість попереднього досвіду, обізнаність з приводу питань що обговорюються. Задля забезпечення наочності до процесу обговорення було інтегровано спостереження за майстеркласами провідних світових вокалістів. Зокрема, було запропоновано для спостереження та аналізу майстеркласи мецо-сопрано Джойс Ді Донато (Joyce DiDonato), яка приділяє значну увагу художньому методу побудови музично-інтерпретаційної концепції та, зокрема, вибору засобів художньо-вокальної виразності шляхом проведення глибокого аналізу поетичного тексту та історичного контексту вокального твору. Саме на основі цих аспектів вокалістка пропонує визначати риси персонажа, його психологічний стан, емоції, що його обурюють та зумовлюють відповідний зміст поетичного тексту та характеристик музики. Зокрема, до спостереження пропонувався аналіз виконання та опрацювання таких творів:

Г.Ф.Гендель. Арія Ксеркса “Ombra mai fu” з опери «Serse» (у виконанні К. Decker<sup>1</sup>)

Г.Ф.Гендель. Арія Рінальдо “Cara sposa” з опери «Rinaldo» (у виконанні D.Moody<sup>2</sup>)

В.А.Моцарт. Арія Керубіно “Voi che sapete” з опери «Le nozze di Figaro» (у виконанні M. Higashiyama<sup>3</sup>)

Дж.Верді. Арія Джильди “Caro nome che il mio cor” з опери «Rigoletto» (у виконанні A. Nowakowski<sup>4</sup>)

<sup>1</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=HS6vcC6Kj3w&t=334s>

<sup>2</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=g9X2r0d9Xb0&t=1209s>

<sup>3</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=BsGLE3LdYr0&t=744s>

<sup>4</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=fmlfICgpXVY&t=505s>

Дж.Пучіні. Арія Мімі “Donde lieta usci” з опери «La bohème» (у виконанні А. Castillo<sup>5</sup>)

Задля кращого розуміння англомовного контенту було використано засоби програми Veed.io, що уможливило транскрибації аудіо у текстовий формат та наступний переклад українською. У ході спостереження увага зверталася на рекомендації Дж. Ді Донато стосовно засобів транскрипції результатів рефлексивного аналізу контекстів, пов’язаних з твором, у вокально-виконавські прийоми.

У межах другого модулю тренінгу основну увагу було приділено процесу осягнення художньо-естетичного змісту вокального твору через пошук прототипових та специфічних для певного жанру і стилю естетичних властивостей. Методичний контент такої роботи було побудовано на основі класифікації подібності виразових рис музичної та вербальної мов, запропонованої Р. Джекендоффом. На ґрунті такої класифікації було розроблено план визначення художньо-естетичного змісту вокального твору на основі компаративного аналізу музики та поетичного тексту в жанрово-стильовій проєкції. Такий план містив наступні пункти:

*Ладо-інтонаційний план:* порівняння характеристик (тембрових, регістрових, динамічних) послідовностей дискретних звуків музичного та вербально-мовного висловлень, визначення емоційних конотацій цих елементів на основі таких характеристик; порівняння структурованих артикуляційних просторів музики та поетичного тексту; порівняння просодійних характеристик музичного та вербального висловлень, визначення їх смислового значення; диференціація виявлених характеристик на такі, що зумовлені психоакустичними та культурними чинниками та визначення, на цій основі, жанрово-стильових особливостей.

*Метро-ритм:* спільні та специфічні риси ієрархічних стосунків між елементами метричних систем у фонології та в музиці; відмінності групувань в

---

<sup>5</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=kIZZ\\_rw1SYs&t=999s](https://www.youtube.com/watch?v=kIZZ_rw1SYs&t=999s)

музиці і фонології та визначення смислових одиниць художньо-естетичного змісту на основі їх зіставлення; художньо-стильові детермінанти ізохронізму метричних одиниць музики та поезії.

*Синтаксис*: художньо-стильові особливості побудови синтаксичних зв'язків у музичному та поетичному висловленнях; визначення ієрархії у послідовності музичних звуків на основі ладогармонійного аналізу; визначення ієрархії поетичного тексту на основі хрестоподібного принципу (підмет, присудок тощо), узгоджень, відмінків, риторичних фігур та інших ознак морфосинтаксичної структури; стильові передумови генерації інтегрального художньо-естетичного контенту на основі виявлених синтаксичних особливостей музики та поетичного тексту.

На основі даного плану студентам було запропоновано підготувати есе, присвячені визначенню художньо-естетичного змісту вокального твору з їх власного репертуару. На виконання означеної роботи студентам було надано тиждень, після чого есе обговорювалися з викладачем в індивідуальному форматі протягом практичних занять.

Наступною у межах тренінгу проводилася робота методом *рекурсивної екземпліфікації*. Процедура полягала в проведенні самостійної аналітично-творчої роботи, в ході якої студентам було запропоновано, на основі проведеного раніше аналізу, запропонувати альтернативні текст та музику для певних коротких, але яскравих епізодів твору. Серед вимог до такої роботи було утримання в межах жанрово-стильової приналежності твору. Отже, студенти обирали один-два епізоди твору, які вважали найбільш яскравими, або які викликали особливі труднощі при виконанні (часто, ці характеристики поєднувалися) та, спочатку, створювали альтернативний варіант тексту. Треба зазначити, що це завдання викликало особливі труднощі через вимогу створення ідентичної синтаксичної ієрархії. Утім, така робота дозволила прискіпливо проаналізувати оригінальний текст та визначити його найтонкіші художньо-естетичні риси. Завдання зі створення альтернативного музичного тексту викликало менше ускладнень на

початковому етапі, утім, під час розбору композиційних замальовок виявилось, що більшість художньо-стильових особливостей не враховувалася, через що, роботи методом було продовжено. За результатами такої роботи студенти відзначили, що їх розуміння художньо-естетичних особливостей твору набагато поглибилося.

Діагностичний зріз, спрямований на виявлення рівня сформованості художньо-когнітивного компоненту, дозволив виявити зростання показників. Зокрема, в ЕГ, студентів, які показали високий рівень, виявилось 18,52% (5 осіб), у той час, як до початку формульного експерименту таких респондентів було тільки 3,70% (1 особа). На достатньому рівні спостерігалось зростання з 18,52% (5 осіб) до 55,56% (15 осіб). Помітно впала в ЕГ кількість студентів, які продемонстрували середній рівень, зокрема з 40,74% (11 осіб) до 11,11% (3 особи), також знизилася кількість здобувачів, які продемонстрували низький рівень з 37,04% (10 осіб) до 14,81% (4 особи). У КГ спостерігалися наступні результати: підвищення на високому рівні з 0,00% до 3,70% (1 особа) та на середньому – з 29,63% (8 осіб) до 48,15% (13 осіб). При цьому зниження показників у КГ спостерігалось на достатньому рівні з 18,52% (5 осіб) до 14,81% (4 особи); на низькому з 51,85% (14 осіб) до 33,33% (9 осіб) (див. Додаток В). Загальний рівень сформованості художньо-когнітивного компоненту в КГ залишився середнім, утім в ЕГ піднявся із середнього до достатнього (див. таблицю 3.6.)

*Таблиця 3.6.*

**Порівняння результатів оцінювання сформованості  
художньо-когнітивного компоненту до початку формульного  
експерименту та після проведення його першого етапу в ЕГ**

ЕГ Kf <sub>2</sub> До початку	Рівень	ЕГ Kf <sub>2</sub> Після 2 етапу	Рівень	Δ (дельта)
2,11	<b>С</b>	2,85	<b>Д</b>	0,74

На *третьому* – самостійно-креаційному – етапі запроваджувалася педагогічна умова стимулювання до реалізації художньо-естетичного потенціалу вокального твору в інтерпретаційно-виконавському та педагогічно-комунікативному процесах. На меті даного етапу стояло формування умінь майбутніх учителів музичного мистецтва реалізовувати виявлений у ході інтерпретаційного аналізу художньо-естетичний потенціал вокального твору у виконавському процесі, а також, актуалізувати дієвість такого потенціалу, що полягає у сприянні реалізації естетично-виховної та художньо-творчорозвивальної функцій музичного мистецтва, в педагогічному процесі. При застосуванні методів запровадження означеної педагогічної умови ми спиралися на праксіологічний підхід та пов'язані з ним принципи цілеспрямованої естетизації вокального виконавства та домінування художньо-естетичної ідеї інтерпретації образу вокального твору. Зокрема, застосування методу праксіального естетико-художнього інтерпретаційного аналізу вокального твору було спрямоване на формування внутрішнього усвідомлення кожним студентом художньо-естетичних особливостей вокальних творів, адже досвід є суб'єктивним конструктом, формування якого відбувається найбільш інтенсивно в процесі практичної діяльності. Концептуальну основу методу склали розробки Т. Регельські (Regelski, 2003), який наголошував на тому, що естетичний досвід набувається в процесі музичної діяльності, інтенційно спрямованої на створення нових художніх об'єктів – творів, імпровізацій, інтерпретацій (педагогічних та виконавських). Завданням учителя музичного мистецтва в даному контексті є формування особливих цінностей – естетичних, особистісних, соціальних – у студентів, цінностей, які можуть сформуватися виключно в умовах спілкування із музичним мистецтвом. У світлі зазначеного, до завдання студентів уходила підготовка проєкту уроку з вокальної підготовки для здобувачів спеціальності 025 Музичне мистецтво та уроку музичного мистецтва в загальноосвітній школі для здобувачів спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Згідно до концепції Т. Регельські, урок мав складатися з комплексу практичних видів

діяльності, спрямованих на формування певних цінностей учнів. Це зумовило основну вимогу до проєктів – висвітлення художньо-естетичного змісту вокального твору шляхом застосування методів, основаних на залученні учнів до творчої діяльності. У якості творів, вивчення яких було передбачено в межах уроку, студенти обирали ті, аналіз яких проводили на попередньому етапі експерименту, що дозволило здобувачам спиратися на свої розробки та зосередити увагу на педагогічно-творчому практиці. Більшість студентів активно застосовували метод рекурсивної екземпліфікації, тобто, включали до уроку діяльність із креації невеликих фрагментів музичного та поетичного текстів. Певні труднощі викликало виконання завдання із висвітлення художньо-естетичного змісту, у контексті забезпечення цілісності уроку та його спрямованості на формування художньо-естетичних репрезентацій, що стають елементами відповідного досвіду. Але, з огляду на те, що протягом роботи над проєктом студенти отримували тьюторську підтримку викладачів, ускладнення були вирішені. Зокрема, у разі виникнення ускладнень, студентам було запропоновано певний алгоритм дій:

- ✓ визначити художньо-естетичний зміст вокального твору;
- ✓ представити такий зміст у вигляді оповідання, що містить передісторію подій, про які йдеться у змісті твору та опис почуттів героя, які є природним наслідком таких подій;
- ✓ розробити педагогічний наратив, який експлікує певні елементи музичного та поетичного текстів, особливості яких виявилися ґрунтом для визначення тих чи тих подій та характеристик емоційного стану героя.
- ✓ розробити методи творчого осягнення художньо-естетичного змісту.

Керуючись наданим алгоритмом, студенти розробляли проєкти уроків. У межах тьюторської допомоги проводилася робота методом створення вербального супроводу виконавської інтерпретації на основі наявного художньо-естетичного досвіду, яка передбачала активну допомогу викладачів. Така допомога носила консультативний характер, при цьому, чимала увага



приділялася контролю над процесом створення студентами художніх наративів. Викладачі пропонували мистецтвознавчу літературу та здійснювали контроль над відповідністю змісту студентських робіт викладеним у такій літературі положенням. Також увага приділялася забезпеченню активізації рефлексії студентів у даному процесі, зокрема, здійсненню творчого аналізу власних художньо-естетичних орієнтирів задля побудови педагогічно-інтерпретаційної концепції.

Серед активно-творчих методів осягнення художньо-естетичного змісту, які пропонувалися студентами, були такі, що передбачали активізацію художньої рефлексії та артистизму учнів. Так, студентка Вікторія О. включила до свого проекту метод пантомімічного втілення емоційного стану героя. Здобувачі спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) розробляли активно-творчі форми колективного дискусивного аналізу, наприклад, такі, що передбачали розподілення ролей персонажів, створених у педагогічних наративах, та розігрування окремих сцен. Підготовлені у ході проєктно-творчої роботи уроки було проведено студентами в процесі проходження виробничої (педагогічної) практики. Результати такої апробації обговорювалися в ході співбесід, під час яких студенти мали можливість обговорити з викладачем труднощі, які виникали та зробити певні коригування.

Наприкінці третього етапу формувального експерименту було проведено оцінювання рівню сформованості творчо-праксіологічного компоненту художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Таке оцінювання показало, що високого рівню в ЕГ досягли 25,93% (7 осіб), у той час, як до початку формувального експерименту кількість таких здобувачів складала 3,70% (1 особа). Також, значно зросла кількість студентів, які продемонстрували достатній рівень із 22,22% (6 осіб) до 59,26% (16 осіб), у той час як упали показники по середньому рівню з 44,44% (12 осіб) до 11,11% (3 особи), та по низькому рівню з 29,63% (8 осіб) до 3,70% (1 особа). У КГ кількість респондентів, які досягли високого рівню залишилася незмінною (3,70%), при цьому зросла

кількість студентів які показали достатній рівень із 18,52% (5 осіб) до 29,63% (8 осіб), а також, середній рівень – з 40,74% (11 осіб) до 48,15% (13 осіб); на низькому рівні відбулося зниження з 37,04% (10 осіб) до 18,52% (5 осіб) (див. Додаток В). Загальний рівень піднявся тільки в ЕГ із середнього до достатнього (див. таблицю 3.7).

*Таблиця 3.7.*

**Порівняння результатів оцінювання сформованості  
художньо-когнітивного компоненту до початку формувального  
експерименту та після проведення його першого етапу в ЕГ**

ЕГ Kf <sub>3</sub>	Рівень	ЕГ Kf <sub>3</sub>	Рівень	Δ (дельта)
До початку		Після 3 етапу		
2,17	<b>С</b>	3,15	<b>Д</b>	0,98

Отримані результати піддавалися остаточній обробці, що дозволило отримати узагальнені рівні сформованості художньо-естетичного досвіду у майбутніх учителів музичного мистецтва, які входили до складу ЕГ та КГ до початку формувального експерименту та після його проведення. Таке порівняння показало, що в ЕГ зросла кількість респондентів, які продемонстрували: високий рівень – із 7,41% (2 особи) до 18,52% (5 осіб); достатній рівень – із 18,52% (5 осіб) до 62,96 (17 осіб). При цьому було зафіксовано зниження кількості: на середньому рівні – з 44,44% (12 осіб) до 14,81% (4 особи); на низькому рівні – з 29,63% (8 осіб) до 3,70% (1 особа). Наочно остаточні підрахунки представлено в таблиці 3.8. та на рисунку 3.3.

Отримані результати засвідчили більш помітне зростання загального рівня сформованості художньо-естетичного досвіду в групі студентів, які проходили вокальну підготовку за експериментальною авторською методикою (ЕГ). Утім, істотність такого зростання перевірялася за критерієм Фішера, що передбачало, насамперед, формулювання наступних гіпотез:

Таблиця 3.8

**Порівняння загальних результатів оцінювання рівня сформованості  
художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва  
до початку формувального експерименту та  
після його проведення в ЕГ та КГ**

Рівні	ЕГ				КГ			
	До початку		Наприкінці		До початку		Наприкінці	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий	2	7,41	5	18,52	2	7,41	2	7,41
Достатній	5	18,52	17	62,96	4	14,81	5	18,52
Середній	12	44,44	4	14,81	11	40,74	11	40,74
Низький	8	29,63	1	3,70	10	37,04	9	33,33

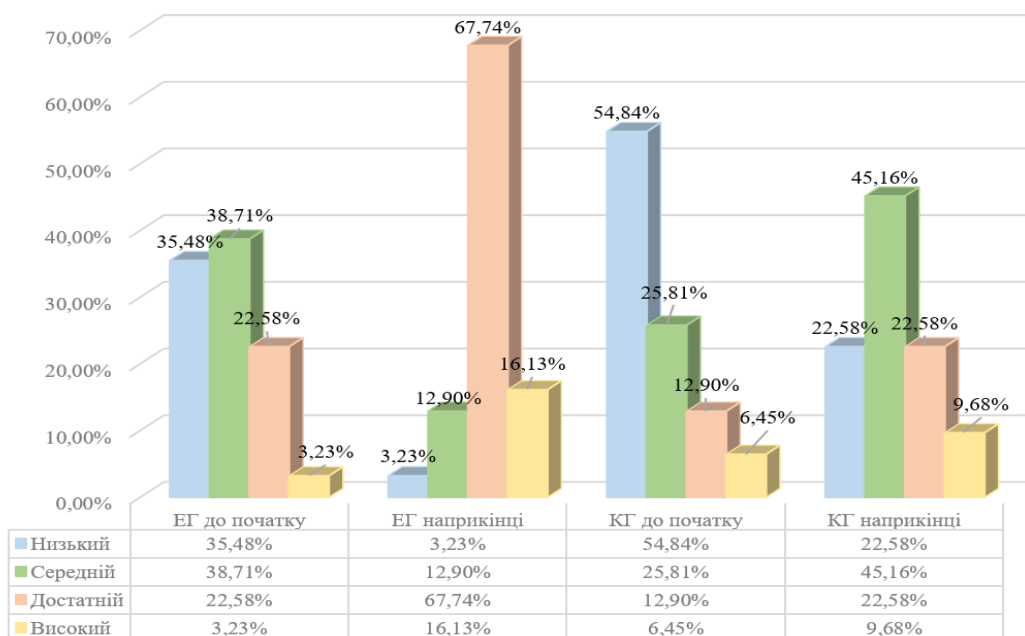


Рис. 3.3. Порівняння результатів оцінювання в ЕГ та КГ до початку формувального експерименту та після його проведення

$H_1$  – частка студентів в ЕГ, які досягли бажаного рівню сформованості художньо-естетичного досвіду істотно перевищує частку таких студентів у КГ.

$H_0$  – частка студентів в ЕГ, які досягли бажаного рівню сформованості художньо-естетичного досвіду НЕ перевищує частку таких студентів у КГ.

Перевірка таких гіпотез потребувала визначення кількісних показників часток респондентів які досягли бажаного рівня сформованості в ЕГ та КГ у відсотковому вираженні. Означені дані представлено на рисунку 3.4.

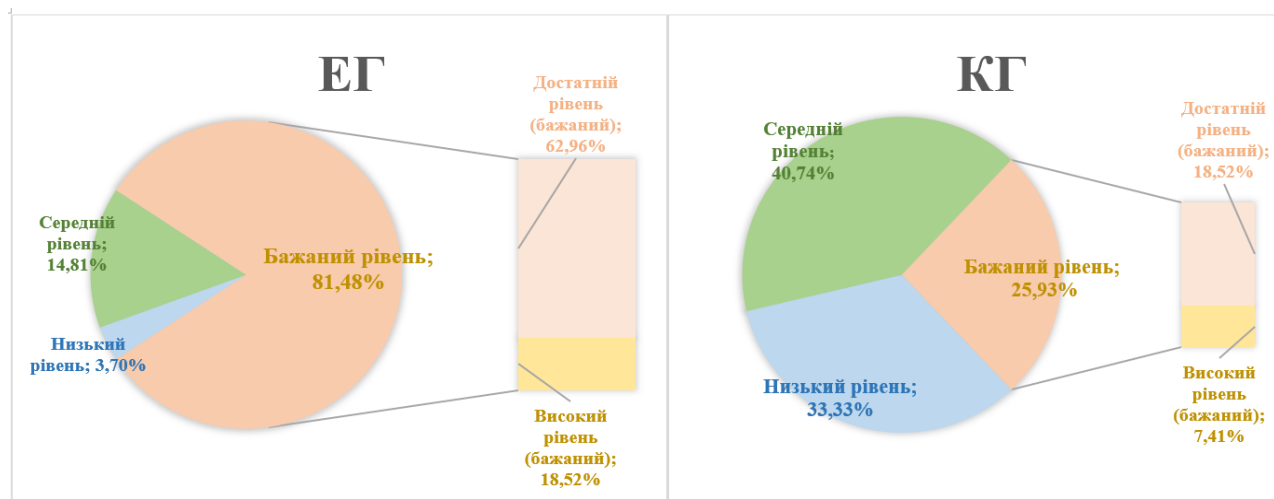


Рис. 3.4. Частки респондентів, які досягли бажаного рівню сформованості художньо-естетичного досвіду в ЕГ та КГ.

Як можна побачити на рисунку, в ЕГ частка респондентів, які досягли бажаного рівню сформованості досліджуваного конструкту склала 81,48%, а в КГ - 25,93%. У ході перевірки істотності такої різниці за критерієм Фішера було, насамперед, здійснено розрахунки задля перетворення виявлених часток у значення центрального кута за наступною формулою:

$$\varphi = 2 \cdot \arcsin \sqrt{\rho}$$

де  $\rho$  - частка (у відсотковому відношенні) респондентів у вибірці, які досягли бажаного рівня сформованості художньо-естетичного досвіду, виражена через частку одиниці. Розрахунки за формулою дозволили отримати наступні значення центрального кута в експериментальній ( $\varphi_1$ ) та контрольній ( $\varphi_2$ ) групах:

$$\varphi_1 = 2 \cdot \arcsin \sqrt{0,8148} = 2 \cdot \arcsin 0,9027 = 2 \cdot 1,1259 = 2,2519$$

$$\varphi_2 = 2 \cdot \arcsin\sqrt{0,2593} = 2 \cdot \arcsin 0,5092 = 2 \cdot 0,5342 = 1,0685$$

Наступним кроком здійснювалися підрахунки розбіжності значень центральних кутів в ЕГ та КГ за формулою:

$$\varphi^*_{емп} = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

де  $n_1$  та  $n_2$  - загальна кількість спостережень в ЕГ і КГ відповідно,  $\varphi^*_{емп}$  - емпіричне значення, через яке виражається істотність розбіжності:

$$\varphi^*_{емп} = (2,2519 - 1,0685) \cdot \sqrt{\frac{27 \cdot 27}{27+27}} = 1,0685 \cdot \sqrt{\frac{729}{54}} = 4,348$$

Таким чином, у результаті здійснених підрахунків було отримано значення:  $\varphi^*_{емп} = 4,348$ , яке перевірялося на приналежність до зони значущості на осі Фішера (див. рис. 3.5).

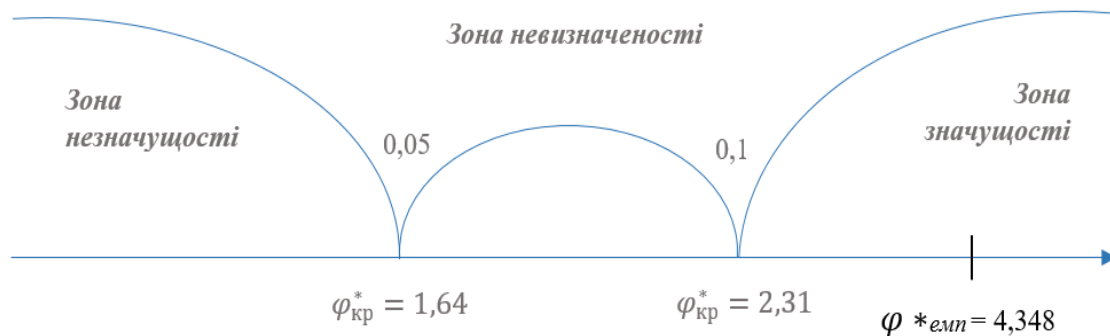


Рис. 3.5. Вісь значущості Фішера.

Як можна побачити на рисунку, вісь Фішера складається із трьох зон зліва направо: незначущості, невизначеності та значущості. Межі зони невизначеності окреслені критичними значеннями кутів – критеріями рівня статистичної значущості ( $\varphi^*_{кр}$ ). Усі значення, розташовані направо від критичного значення

$\varphi^*_{кр}=2,31$  знаходяться в зоні значущості. Відповідно, усі емпіричні значення, розташовані лівіше критичного значення  $\varphi^*_{кр}=1,64$  перебувають у зоні незначущості. Задля уточнення результату було здійснене порівняння отриманого значення розбіжності кутів із критичними значеннями осі Фішера:

$$\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1,64 (\rho \leq 0,05) \\ 2,31 (\rho \geq 0,01) \end{cases}$$

$$\varphi^*_{емп} = 4,348$$

$$4,348 > 2,31$$

$$\varphi^*_{емп} > \varphi^*_{кр}$$

Таким чином, за результатами підрахунків було зроблено висновок про доведеність значущості різниці результатів у ЕГ та КГ, на основі чого було відкинуто нульову гіпотезу та підтверджено ефективність розробленої методики формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки.

### **ВИСНОВКИ до розділу 3**

Розділ присвячено експериментальній роботі з перевірки методики формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Розроблено діагностичний апарат оцінювання сформованості досліджуваного конструкту, визначено рівні такої сформованості та представлено результати упровадження експериментальної авторської методики формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки.

Обґрунтовано критерії та показники рівня сформованості художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва відповідно до визначеної структури досліджуваного конструкту. Оцінювання ціннісно-мотиваційного компоненту здійснювалося згідно показників диспозиційно-

рефлексійного критерію, як-от: наявність потреби досягнення художньо-естетичного змісту вокального твору та сформованість відповідних ціннісних орієнтирів; міра сформованості мотивації набуття художньо-естетичного досвіду задля фахового самовдосконалення (виконавського та педагогічного). Художньо-когнітивний компонент оцінювався на відповідність показникам мистецько-гносеологічного критерію: ступінь здатності ідентифікації художньо-естетичних та образно-сміслових властивостей вокальних творів відповідно до їх жанрово-стильової приналежності; рівень обізнаності стосовно методів (засобів, прийомів, шляхів) забезпечення художньо-естетичної автентичності інтерпретації вокального твору. Задля оцінювання творчо-праксіологічного критерію було обрано поетико-діяльнісний критерій, з показниками: міра здатності добору в музично-інтерпретаційному процесі виконавських засобів, автентичних художньо-естетичному змісту вокального твору; рівень розвиненості умінь актуалізувати художньо-естетичний потенціал вокального твору в педагогічно-інтерпретаційній роботі.

Діагностичні заходи, проведені на констатувальному етапі експерименту дозволили довести ефективність оцінювання методами комплексної діагностики художньо-естетичного досвіду в контексті особистісної ідентичності та фахової мотивації (Fingerhut, Gomez-Lavin, Winklmayr & Prinz, 2021); емпіричного вимірювання впливу когнітивного фрейму об'єкту на художньо-естетичне переживання (E. Wassiliwizky & W. Menninghaus, 2021); педагогічного спостереження та експертного оцінювання. Застосування визначеного діагностичного апарату та наведених методів оцінювання дозволило визначити чотири рівня сформованості досліджуваного конструкту в експериментальній та контрольній групах: високий – інтенційно-поезисний (7,41% - ЕГ; 7,41% - КГ); достатній – активно-аналітичний (18,52% - ЕГ; 14,81% - КГ); середній – стохастично-афективний (44,44% - ЕГ; 40,74% - КГ); низький – індіферентно-анестетичний (29,63% - ЕГ; 37,04% - КГ).

За результатами перевірки авторської експериментальної методики формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки було доведено ефективність визначених педагогічних умов та відповідних методів, зокрема: "побудови моделі соціально-педагогічної мотивації до визначення художньо-естетичного потенціалу вокальних творів (MacIntyre, Potter & Burns, 2012); проектування стратегії педагогічного самовдосконалення у музично-інтерпретаційній діяльності (Dunn & Shriner 1999); тренінгу з розпізнавання естетичних кодів музичної мови (на основі теоретичних розробок R. Jackendoff, 2011; E. Nuovinen, 2011; R. De Clercq, 2011); практичного естетико-художнього інтерпретаційного аналізу вокального твору (Th. Regelski, 2003); створення вербального супроводу виконавської інтерпретації на основі наявного художньо-естетичного досвіду.



## ВИСНОВКИ

Дисертаційне дослідження присвячене проблемі формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва України та Китаю в процесі вокальної підготовки; воно містить відповідне теоретичне обґрунтування та розробку інноваційної методики набуття даної фахової якості в умовах нового соціокультурного середовища. Отримані теоретичні та експериментальні данні дозволили сформулювати наступні висновки.

1. Аналіз наукової літератури в галузі філософії, соціології, психології, культурології, зокрема в ретроспективній проєкції показав, що феноменологія досвіду пройшла певну еволюцію від розуміння його як суто духовної субстанції, через інтерпретацію крізь призму практики, безпосередньо діяльності до розуміння досвіду як регулятивного конструкту об'єктивації компетентності особистості.

Узагальнення наукової думки щодо різновидів досвіду показало, що цей феномен виявляється в різних сферах діяльності людини та її здатності реалізовувати свій фізіологічний, психологічний, професійний, творчий ресурс. Це позначилося і на розмаїтті видів досвіду в науковому дискурсі: фізичного, емоційного (чуттєвого), ментального, релігійного, соціального, професійного, у тому числі педагогічного досвіду, естетичного досвіду тощо.

Розкрито сутність споріднених категорій: естетичний досвід, естетична культура, естетична свідомість, художній досвід, музично-естетичний досвід, музичний досвід, музично-естетична культура. На основі узагальнення їх сутності уточнено зміст дефініції «художньо-естетичний досвід». Сутність художньо-естетичного досвіду у науковому дискурсі представлено як спрямований на мистецькі об'єкти конгломерат ментальних уявлень про естетичну цінність таких об'єктів, а також орієнтири її визначення відповідно до сформованих особистісних цінностей, уподобань та ставлень, компетентностей досягнення художньо-естетичних властивостей мистецьких явищ, які синергійно регулюють

процеси формування художнього світогляду та його об'єктивації в умовах практики безпосереднього або опосередкованого спілкування з творами мистецтва.

Екстраполяція феноменології художньо-естетичного досвіду в мистецько-освітню площину дозволила визначити сутність поняття художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва, якій розглядається як ментальний конструкт, що охоплює інтенцію оцінювання виразних рис музичних творів, спрямовану на досягнення їх художньо-образного змісту та його інтерпретацію у педагогічно-творчій діяльності на ґрунті сформованого конгломерату цінностей, емоційних ставлень, особистих уподобань, фахових знань, умінь та здатності сприйняття і творчого аналізу мистецьких явищ.

У результаті дослідження з'ясовано, що формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва є важливою умовою набуття школярами покоління «Альфа» музично-естетичної культури в умовах нового соціокультурного середовища. У даному зв'язку визначено поняття музично-естетичної культури сучасних школярів в умовах нового соціокультурного середовища, яке позначено як музично-естетичне утворення особистості школярів покоління «Альфа», що відповідає їх віковим та індивідуальним особливостям та є результатом багаторічної роботи щодо засвоєння учнями естетичної цінності та художньо-сислової сутності музичного мистецтва, надає можливість адекватно сприймати музичні твори різних країн, різних стилів та жанрів, оцінювати, інтерпретувати їх та поширювати у вільному соціокультурному просторі. Визначено, що головний шлях набуття сучасними школярами ЗЗСО музично-естетичної культури є вокально-хорове навчання з урахуванням художньо-критичного сприйняття, оцінювання та якісного виконання творів національної і світової вокальної спадщини, а також осмисленого, художньо-емоційного та зацікавленого ставлення до вокального мистецтва.

2. У дослідженні визначено сутність та компонентно-функціональну структуру художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного

мистецтва в процесі вокальної підготовки. Дане явище представлено як ментальний конструкт, що охоплює інтенцію оцінювання виразних рис музичних творів, спрямовану на досягнення їх художньо-образного змісту та його інтерпретацію у педагогічно-творчій діяльності на ґрунті сформованого конгломерату цінностей, емоційних ставлень, особистих уподобань, фахових знань, умінь та здатності сприйняття і творчого аналізу мистецьких явищ.

Обґрунтовано, що формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах нового соціокультурного середовища включає крім іншого дві особливо важливі складові фахової підготовки – вокально-виконавську та вокально-педагогічну. Визначено компонентно-функціональній структурі даного явища, яка представлено єдністю компонентів: ціннісно-мотиваційного, художньо-когнітивного та творчо-праксеологічного.

Дослідження художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки здійснено в культурологічній, мистецько-освітній та вокально-педагогічній проєкціях. З'ясовано, що формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва у культурологічній проєкції обумовлено виконанням духовної, комунікативної та соціально-адаптаційної функцій. Мистецько-освітня проєкція актуалізує здобуття ними спеціальних (фахових) компетентностей як основи для формування у сучасних школярів міжпредметних (наскрізних) мистецьких компетентностей, предметних (музичних) компетентностей та відповідних знань і умінь, що мають забезпечити залучення учнів до музично-естетичної культури. Доведено, що вокально-педагогічна проєкції актуалізує необхідність набуття у майбутніх учителів музичного мистецтва двох важливих фахових компетентностей – вокально-виконавської та вокально-педагогічної, які сприяють екстраполяції художньо-естетичного досвіду на формування вокальної культури сучасних школярів.

3. Обґрунтовано та представлено методологічну основу формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва, яку

склали художньо-естетична домінанта вокальної підготовки, та відповідні наукові підходи: структурно-функціональний, когнітивний, культурологічний, аксіологічний, мотиваційний, праксеологічний. Обумовлено доцільність та актуальність даних підходів. Доведено важливість застосування структурно-функціонального підходу, який у перебігу формування художньо-естетичного досвіду розкриває специфіку музичної мови як системного явища та допомагає виявити особливості музичного твору будь-якого жанру та стилю в процесі сприйняття та виконання. Когнітивний підхід сприяє оволодінню майбутніми учителями музичного мистецтва необхідними фаховими знаннями, у тому числі інноваційними методами і технологіями викладання музичного мистецтва в ЗЗСО. Культурологічний підхід забезпечує засвоєння ключових культурологічних категорій та понять, пов'язаних з культурою, культурними нормами, цінностями, культурною діяльністю тощо. Аксіологічний підхід формує інтеріоризовану систему художньо-естетичних цінностей, які є професійно значущими якостями майбутнього учителя музичного мистецтва. Мотиваційний підхід сприяє набуттю професійного інтересу до вокально-виконавської та вокально-педагогічної діяльності, до передачі цінностей музичного мистецтва, зокрема вокального мистецтва, сучасним школярам. Застосування праксеологічного підходу допомагає засвоювати важливі фахові якості щодо інноваційності, доцільності, логічності, послідовності, технологічності, оптимальності, результативності тощо у процесі музично-виконавської і музично-педагогічної діяльності.

Розроблено та обґрунтовано методологічні принципи: спрямованості інтелектуальної сфери особистості на художньо-естетичну проблематику; врахування особистісно-ціннісних уподобань та потреб здобувачів у вокальній підготовці; врахування полікультурного художньо-естетичного потенціалу вокального мистецтва; орієнтації на художньо-ціннісну домінанту вокального твору в процесі його опанування; естетичного самооцінювання та естетичної рефлексії у художньо-комунікативному процесі; методичного підпорядкування технічного виконавства художньо-естетичній ідеї твору.

Розроблено та обґрунтовано критерії і показники оцінювання рівнів сформованості художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. Задля оцінювання ціннісно-мотиваційного компоненту застосовано диспозиційно-рефлексійний критерій, показниками якого визначено: наявність потреби осягнення художньо-естетичного змісту вокального твору та сформованість відповідних ціннісних орієнтирів; міра сформованості мотивації набуття художньо-естетичного досвіду задля фахового самовдосконалення (виконавського та педагогічного). Художньо-когнітивний компонент оцінювався за мистецько-гносеологічним критерієм, з показниками: ступінь здатності ідентифікації художньо-естетичних та образно-сміслових властивостей вокальних творів відповідно до їх жанрово-стильової приналежності; рівень обізнаності стосовно методів (засобів, прийомів, шляхів) забезпечення художньо-естетичної автентичності інтерпретації вокального твору. Творчо-праксеологічний компонент – за поетико-діяльнісним критерієм, з показниками: міра здатності добору в музично-інтерпретаційному процесі виконавських засобів, автентичних художньо-естетичному змісту вокального твору; рівень розвиненості умінь актуалізувати художньо-естетичний потенціал вокального твору в педагогічно-інтерпретаційній роботі.

Задля оцінювання рівню сформованості художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва застосовувалися спеціальні діагностичні методи, серед яких комплексна діагностика художньо-естетичного досвіду в контексті особистісної ідентичності та фахової мотивації (J. Fingerhut, et al., 2021), метод емпіричного вимірювання впливу когнітивного фрейму об'єкту на художньо-естетичне переживання (E. Wassiliwizky, W. Menninghaus, 2021). У результаті проведених діагностичних заходів встановлено рівні сформованості художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва: низький – (індиферентно-анестетичний); середній – (стохастично-афективний); достатній (активно-аналітичний); високий – (інтенційно-поезисний).

4. Розроблено, обґрунтовано та експериментально перевірено

ефективність інноваційної методики формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. В основу даної методики покладено педагогічні умови: акцентуація художньо-естетичної домінанти вокального твору (наскрізна); стимулювання зацікавленого ставлення до художньо-естетичного сегменту вокальної підготовки (зокрема самооцінювання, самовдосконалення тощо); спонування до набуття знаннієвої основи оцінювання емоційно-сміслового контенту музичного твору; стимулювання до реалізації художньо-естетичного потенціалу вокального твору в інтерпретаційно-виконавському та педагогічно-комунікативному процесах.

У даному контексті уточнено поняття художньо-естетичної домінанти твору музичного мистецтва, яка визначено як система провідних естетичних категорій (складових) конкретного музичного твору, які відповідають основним критеріям художньо-естетичної парадигми епохи, часу та країни його створення, що дозволяє вписати цей твір у світовий та/або національний музичний-естетичний процес.

Обґрунтовано та запроваджено методи формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки: проектування стратегії педагогічного самовдосконалення у музично-інтерпретаційній діяльності; побудови моделі соціально-педагогічної мотивації до визначення художньо-естетичного потенціалу вокальних творів; праксіального естетико-художнього інтерпретаційного аналізу вокального твору; створення вербального супроводу виконавської інтерпретації на основі наявного художньо-естетичного досвіду; тренінг з розпізнавання естетичних кодів музичної мови; визначено процес (перебіг) формування даного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва, який складено з ціннісно-орієнтовного, когнітивно-накопичувального та самостійно-творчого етапів.

У ході проведення формувального експерименту, основу якого склав процес поетапного створення спеціальних педагогічних умов, було застосовано методи: побудови моделі соціально-педагогічної мотивації до визначення художньо-

естетичного потенціалу вокальних творів (MacIntyre, Potter, Burns, 2012); проектування стратегії педагогічного самовдосконалення у музично-інтерпретаційній діяльності (Dunn & Shriner, 1999); тренінг з розпізнавання естетичних кодів музичної мови (на основі теоретичних розробок R. Jackendoff, 2011); практичного естетико-художнього інтерпретаційного аналізу вокального твору (T. Regelski, 2003); створення вербального супроводу виконавської інтерпретації на основі наявного художньо-естетичного досвіду.

Результати формувального експерименту показали наступні динамічні зміни: на інтенційно-поезисному рівні відбулося зростання з 7,41% до 18,52%; на активно-аналітичному рівні – зафіксовано зростання з 18,52% до 62,96%, при цьому на стохастично-афективному рівні спостерігалось зниження з 44,44% до 14,81%, а на індіферентно-анестетичному рівні – із 29,63% до 3,70%. Значущість зафіксованої динаміки покращення показників сформованості художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва перевірялася за формулою кутового перетворення Фішера, у результаті чого було отримане емпіричне значення  $\varphi^*_{\text{емп.}} = 4,348$ . Таким чином, отримані результати засвідчили реальну ефективність запропонованої методики формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів в процесі вокальної підготовки в нових соціокультурних умовах.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Алексюк, А. М. (1998). *Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія*. Київ: Либідь.
- Андрущенко, В., Гончаров, В., Молодиченко, В., & Панченко, Л. (2017). *Культура як аксіологічна матриця освіти*. Київ: «МП Леся». URL: <https://bit.ly/40PVir2>
- Анхим, О. І. (2018). Художня інтерпретація як чинник літературної творчості: Інтертекстуальність, діалог, традиція. *Держави та регіони. Серія: Гуманітарні науки*, 3(54), 4. URL: [http://humanities.stateandregions.zp.ua/archive/3\\_2018/3.pdf](http://humanities.stateandregions.zp.ua/archive/3_2018/3.pdf)
- Ашихміна, Н. В. (2017). Сутність і компонентна структура музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики. *Наукові записки НДУ імені М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 1, 7-12. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/4337/1/Ashykhmina%20N.V.pdf>
- Барліт, О. (2007). Аксіологічний підхід в управлінні сучасними знаннями про природу. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр.*, (45), 27.
- Бастун, М. В. (2013). Культурологічний підхід в освіті та його психолого-педагогічне забезпечення. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/6594/1/Bastun\\_6.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/6594/1/Bastun_6.pdf)
- Батюк, Н., Федорець, М., & Хан Хуйюнь. (2021). Реалізація компетентнісного підходу в процесі мистецького (музичного) виховання школярів України та Китаю. *Педагогічні науки: Теорія, історія, інноваційні технології*, 1(105), 390-401.
- Бех, І. Д. (1997). Духовні цінності в розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*, 1, 124.
- Бех, І. Д. (2007). Духовний розвиток особистості: Поступ у незвідане. *Педагогіка і психологія*, 1, 5-27.



- Білодід, І. К. (ред.) (1970-1980). *Словник української мови: в 11 т. АН УРСР*. Інститут мовознавства. Київ: Наукова думка. URL: [http://ukrlit.org/slovnyk/slovnyk\\_ukrainskoi\\_movy\\_v\\_11\\_tomakh](http://ukrlit.org/slovnyk/slovnyk_ukrainskoi_movy_v_11_tomakh)
- Бріль, Г., & Молорова Л. (2011). Структура формування музично-естетичних уподобань учнів підліткового віку. *Наука і Освіта. Науково-практичний журнал ПНПУ імені К. Д. Ушинського*, (5), 5-9. Отримано з [https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/5\\_2011/2.pdf](https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/5_2011/2.pdf)
- Бухнієва, О., & Банкул, Л. (2021). Духовна домінанта як складова професійної діяльності вчителя музичного мистецтва. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*, (42), 50-55. Отримано з <http://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/article/view/381>
- Ван Ангу (2003). Деякі проблеми в практиці базової музичної освіти в Китаю. *Часопис Нанкінського університету мистецтв*, 64-65. URL: <https://kns.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&filename=NJBY200301017>
- Ван Лу. (2018). Компонентна структура феномену художньо-естетичного світосприйняття у фаховій проекції майбутніх учителів музичного мистецтва. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*(2), 68-79. Отримано з [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmov\\_2018\\_2\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmov_2018_2_8)
- Ван Тяньці. (2017). *Методика підготовки майбутніх учителів музики до формування основ співацької культури учнів початкової школи*. (Дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Ван Чень (2017). Педагогічні умови формування вокально-виконавського артистизму магістрантів музично-педагогічних навчальних закладів. *Наукові записки РВВ КДВУ імені В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, (150), 222-227.
- Ван Юечжи, & Чжоу Чжень Юй. (2017). Особливості підготовки вчителів музики в КНР у період після “Культурної революції”. *Педагогіка*

- формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. Збірник наукових праць, (55(108)), 10-17. URL: [www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/55-2017](http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/55-2017)*
- Ван, Яцзюн. (2018). *Методика формування комунікативної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорового навчання (автореф. дис. ... канд. пед. наук)*. Суми.
- Васильєв, С., Дьомін, І. (2014). *Навчальний посібник. Базовий курс з філософії для бакалаврів. URL: [www.altstu.ru/media/f/Vasilev-S-F-Dyomin-I-V.pdf](http://www.altstu.ru/media/f/Vasilev-S-F-Dyomin-I-V.pdf)*
- Васильковська, К. М. (2006). *Формування художнього світогляду майбутнього вчителя музики в процесі вивчення музично-історичних дисциплін: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02. «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання»*. Київ. 20 с.
- Великий тлумачний словник української мови. (2004.). Уклад. і головн. ред. В. Т. Бусел. Київ. Ірпінь : ВТФ «Перун».
- Вергунова, В. С. (2008). *До сутності поняття «досвід емоційно-ціннісного ставлення до музичного мистецтва»*. Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки. Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя. №4. С.56-58.
- Виготський, Л. С. (1986). *«Психологія мистецтва»*. URL: <http://um.co.ua/4/4-11/4-116751.html>
- Віхи в історії античної естетики. (1988). Київ: Мистецтво. URL: [https://shron1.chtyvo.org.ua/Kobiv/Vikhy\\_v\\_istorii\\_antychnoi\\_estetyky\\_zbirka.pdf](https://shron1.chtyvo.org.ua/Kobiv/Vikhy_v_istorii_antychnoi_estetyky_zbirka.pdf)
- Вольтер. (2012). *Естетика. Статті. Письма. Предисловия и рассуждения*. М. : Искусство. С. 267-268.
- Вчення Ухтомського про домінанту. Властивості домінанти, її вікові особливості та значення в пізнавальної діяльності. (2016). URL: <http://um.co.ua/7/7-6/7-60954.html>
- Гаврилюк С. (2015). *Аксіологічний підхід до розвитку педагогічної творчості у професійній підготовці майбутніх вихователів. Витоки педагогічної*

*майстерності*. Випуск 15.

- Гао, Юань. (2018). Зміст і компонентна структура емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Педагогічні науки.
- Гао, Цзяньцзинь. (2011). Истоки и направления развития новой системы музыкального образования в учебных заведениях - выводы о учебной программе подготовки. Пекин : Центральная музыкальная консерватория КНР. 10 с. (Перекл. з кит. мови).
- Гвоздй, С. П. (2016). Культурологічний та системний підходи як методологічна основа дослідження феномена «культура безпечної життєдіяльності». *Народна освіта*. Київ. №11 URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=4110](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4110)
- Го, Цзюнь. (2020). Формування музичної культури школярів в Україні і Китаї. *Культура, освіта, творчість: світові технології, авторські ідеї, традиції і новаторство*. Збірн. матер. II Міжнор. наук.-практ. Конфер, 65-70. Одеса.
- Гончаренко, С. У. (1997). Український педагогічний словник. Київ : Либідь.
- Горбенко, О. (2012). Критерії сформованості музично-інтерпретаційних умінь майбутнього учителя музики. Наукові записки. Серія: педагогічні науки. Вип. 103. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/53036364.pdf>
- Горбунова, М. А. (2007). Развитие художественного опыта подростков на уроках музыки и внеклассных занятиях: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М. 20 с.
- Гринченко, Т. Д. (2011). Формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки. Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Вінниця. Грищенко, Юлія. (2015). Мистецтво в розвитку художньо-естетичного світогляду особистості: ретроспективний аналіз. *Естетика та етика педагогічної дії*. Київ. С. 131-138. URL:

<http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/4512/1/Grischenko.pdf>

- Губін, В. Д. (2006). *Філософія: актуальні проблеми*. М. : Омега-Л.
- Гузій, Н. (2007). *Сутність і зміст педагогічної творчості та майстерності*. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова.
- Гулько, Н. О., Чехуніна, А. О. (2020). Творчий розвиток майбутнього педагога-музиканта у процесі художньої інтерпретації вокальних творів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. № 70. Т. 1.
- Державна програма реформи і розвитку освіти на середньостроковий і довгостроковий періоди 2010-2020 рр. Прийнята на засіданні Політбюро ЦК КП Китаю 21 червня 2010 р URL: <https://ras.jes.su/pdv/s013128120006104-5-1>
- Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (2020). *Електронний ресурс*. МОН України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/oprilyudneno-derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti>
- Джоу, Юнь. (2017). *Історичні передумови та сучасні тенденції розвитку*
- Дигтярь, Н. М., Саенко, Т. В. (2013). *Живопись на стекле и ее изучение на уроках изобразительного искусства учащимися основной школы: методическое пособие*. Полтава : ПНПУ им. В. Г. Короленко. 132 с.
- Дідич, Г. С. (2013). Проблема музично-естетичного досвіду в теорії та практиці естетичного виховання. *Молодь і ринок*. 9 (104). URL: [http://dspu.edu.ua/ddpu/biblioteka/chutach/fnv/molod\\_I\\_rynok/9\\_104\\_2013.pdf](http://dspu.edu.ua/ddpu/biblioteka/chutach/fnv/molod_I_rynok/9_104_2013.pdf)
- Дідич, Г., Гейченко, М. (2012). Сутність процесу музичного сприймання. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград.
- Дін, Юнь. (2016). *Формування музичної культури молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в мистецьких позашкільних закладах освіти (дисерт. ... кандидата педагогічних наук)*. Київ.
- Ду, Чень (2010). *Осмыслення музичної естетики в контексті «Філософії музичної*

- освіти» Реймера. Ченду : Південно-Західний університет Цзяотун. URL: <https://www.doc88.com/p-8159201726528.html>.
- Дубровіна, І. (2016). Організація самоосвітньої діяльності вчителів музичного мистецтва: Акмеологічний підхід. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. № 7 (14). С. 44-51.
- Дубровіна, І. (2016). Стимулювання мотивації до самоосвітньої діяльності вчителів музичного мистецтва в системі післядипломної освіти. *Народна освіта*. Київ.
- Дюфрен, М. (1953). «Феноменология эстетического опыта». URL: [http://horizon.spb.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=726&language=ru](http://horizon.spb.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=726&language=ru)
- Естетична культура: сутність і сфери формування. (2018). URL: <https://studfile.net/preview/7232084/>
- Євстигнєєва, Н. (2008). Когнітивний компонент підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання музики як засобу саморегуляції функціонального стану учнів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. № 5. С. 39-45.
- Желанова, В. В. (2021) Фасилітаційна компетентність майбутнього педагога: сутність і структура. *Теорія і методика професійної освіти*. Вип. 31. Т. 1. URL: [http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/31/part\\_1/19.pdf](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/31/part_1/19.pdf)
- Жіганас, Т. В. 2016. Аксіологічні чинники формування вокально-виконавської культури викладачів мистецьких дисциплін. Зб. матер. Всеукр. наук.-практ. конференції «Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін». Херсон. С. 69-74.
- Жмурко, М. Д. (2014). Теоретичні засади дослідження інтелектуальної сфери педагога, спрямованої на розвиток духовного потенціалу учня. Київ. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/6517/1/1.pdf>
- Жун, Хэн. (2013). О необходимости введения новой учебной системы для высших

учебных заведений начальных и средних городов: магистерская диссертация Пекин : Центральная консерватория музыки. 35 с. (Перекл. з кит. мови).

Завадская, Т. Н. (1993). Формирование музыкально-эстетического опыта младших школьников (*дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01*). Киев.

Закон України «Про освіту». (2017). URL:

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#n186>

Зарицька, А. А. (2016). *Акмеологічні засади професійної самореалізації майбутнього вчителя музики (автореф. дис. ... канд. пед. наук)*. Київ.

Зміст та структура художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя хореографії. (2000). URL: <http://textreferat.com.ua/referat2.php?id=13180>

Зміст, категоріальні ознаки поняття соціокультурного досвіду (2021). URL: <http://www.startpedahohika.com/sotems-1391-3.html>

Зотова, В. Є. (2021). Розвиток творчої активності підлітків в процесі вокального навчання. *Наукові записки*. НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки. Вип. 195.

Зязюн, І. А. (1976). Естетичний досвід особи. Формування і сфери вияву. Київ : Вища школа.

Зязюн, І. А. (2008). Інтеграційна функція культурної парадигми. *Професійно-художня освіта України*, V, 3–13.

Ількова, Л., Мастерук, А. (2021). Методичні аспекти формування вокальної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Нові технології навчання*. №95. С. 74-81.

Інтелектуальна сфера як мета розвитку. (2016). URL: <http://um.co.ua/3/3-9/3-94357.html>

Іцзюнь Ван (2016). Методичні засади інструментального навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України (*автореф. дис. ... канд. пед. наук*). Київ.

Каган, М. С. (1991). *Системный подход и гуманитарное знание*. Л.: Изд. ЛГУ.

- Карташова, Ж. (2018). *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Збірник наукових праць. Випуск 24 (1-2018). Ч. 2. м. Кам'янець-Подільський. С. 69-74.
- Кифенко, А. М. (2019). *Методика формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі: автореф. дис. ... наук. ступеня канд. пед. н. : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання»*. Київ. 23 с.
- Кондильяк, Э. Б. (1980). *Сочинения в трёх томах*. АН СССР, Институт философии. М. : «Мысль».
- Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року. (2016). *Сайт МОН України*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
- Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексна програма художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах. (2004). Міністерство освіти і науки України. Академія педагогічних наук України. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1\\_11290-04#Text](https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1_11290-04#Text)
- Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах. (2004). [https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1\\_11290-04#Text](https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1_11290-04#Text)
- Кормишев, М. В., Медянік, Г. А. (2018) Психологічні особливості дослідження структури мотивації учіння молодших школярів. Збірник наукових праць інституту психології імені Г. С. Костюка НАПНУ. Вип. 31. Київ. С. 74-82.
- Косінська, Н. Л. (2016). Формування музично-естетичного досвіду майбутнього учителя музичного мистецтва засобами інтеграції мистецтв. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. Вип. 14, 205-211. URL: <https://doi.org/10.31499/2307-4914.14.2016.163724>
- Костюк, О. Г. (1965). *Сприймання музики і художня культура слухача*. Київ : Наук. думка.
- Кочура, Н. (2013). Домінанти духовної культури українства. *Освіта регіону*. №4. URL: <https://social-science.uu.edu.ua/article/1178>

Кривцун, О. Л. (2014). Естетика.

Крутос, В. П. (2018). Переживання естетичне. URL:

<https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH6040290e96bec0b0b3e060?p.s=TextQuery>

Куліковська, І. С. (2017). Умови формування вокальних умінь як компетентнісної складової частини професійної майстерності майбутнього учителя музичного мистецтва. *Педагогічні науки*. Випуск LXXX. Т.1. С. 163-170. URL:

<https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/572680.pdf>

Культурологія: курс лекцій. (2001). URL: <http://politics.ellib.org.ua/pages-4502.html>

Кульчицький, О. (1992). Світовідчуження українця. Українська душа. Київ.

Левчук, Л. Т., Панченко, В. І., Оніщенко, О. І., Кóчерюк, Д. Ю. (2012). Естетика. Підручник. Київ. 519 с.

Лимаренко, В. І. (2020). Структурні компоненти методичної компетентності майбутнього керівника вокального ансамблю. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. № 5. Університет імені Б. Грінченка. Київ.

Линенко, А. Ф., Ніколаї, Г. Ю., Левицька, І. М. (2019). Методичний супровід художньо-естетичного контенту виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Київ.

Лисенко, Яніна., Худенко, Юлія. (2020). Художньо-естетичний розвиток вокальної культури як наукової категорії. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського*. Педагогічні науки. № 1 (68). С. 140-144. URL: <http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/ped-visnik-68-2020-26.pdf>

Лі Жуйці. (2019). Методика розвитку музично-естетичного смаку підлітків у процесі співацького навчання. *Дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук за спец. 13.00.02 (теорія та методика музичного навчання)*. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ.

Лі Ліцюань. (2012). Формування методологічної компетентності майбутніх



учителів музичного мистецтва в контексті акмеологічного підходу.  
*Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 2 (18). С. 80-88.

Лі Чжунцюань (2004). Огляд естетичної парадигми музичної освіти в звичайних школах. *Часопис Північно-Західного педагогічного університету*. С. 12-20.  
URL: <http://d.wanfangdata.com.cn/thesis/W018240>

Лі Чун. (2017). 作者：李琼 作者机构：湖南省长沙市麓山国际实验小学 (410006) 来源：软件 (教育现代化) 文苑卷 年 2017 页码 P78-78 页数1  
正文语种 CHN. Исследование преподавания музыкального образования в начальной школе. *Авторский институт* : Чанша, Хунань, Лушань. Международная экспериментальная начальная школа. Модернизация образования : С.78. (Кит. мова).

Лі Чуньпен. (2013). Методика формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики. *Автореф. дис. ... канд. пед. н.* Національний університет імені М. П. Драгоманова. Київ. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/32271/100202623.pdf?sequence=1>

Лінь Янь. (2021). Формування готовності майбутнього вчителя музики до художньо-інтерпретаційної діяльності в процесі вокального навчання. *Дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук за спец. 13.00.02 (теорія та методика музичного навчання)*. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ. Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми. URL: [https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/10877/1/lin\\_yan\\_\\_5d33f.pdf](https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/10877/1/lin_yan__5d33f.pdf)

Лінь Янь. (2021). Формування готовності майбутнього учителя музики до художньо-інтерпретаційної діяльності в процесі вокального навчання. *Автореферат дисертації ... канд. пед. наук*. Суми.

Локк, Дж. (1985). Сочинения в III тт. Т.1. АН СССР. Институт философии. М. :

«МЫСЛЬ».

- Локтионов, А. Н. (2010). Координаты индивидуального опыта. Харків. 366 с. URL: <http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/3240/2/Koordinati.pdf>
- Лю, Цзин. (2017). Преимущества новой системы подготовки учителей музыки в учебных заведениях КНР по специальности «Музыкальное образование». *Искусство и культура*. №4 (28) Минск. С. 91-96
- Ляо, Найсюн. (2010). О музыкальном образовании. Пекин : Центральная музыкальная консерватория КНР. С. 545. (Перекл. з кит. мови).
- Ляшко, М. (2017). Музично-естетичне виховання як один з найважливіших факторів формування духовної культури особистості засобами фольклору. *Молодий вчений*, 12 (52).
- майбутнього вчителя музики. НПУ імені М. П. Драгоманова. URL: <http://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/5027/1/Provorova.pdf>
- Малый энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона (1907-1909). В 4 т.
- Масол, Л. М. (2015). Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання. Метод. Посібник. Харків. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32309575.pdf>
- Масол, Л. М. (2002). Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загально-освітніх закладах України. *Шкільний світ*. №9. С. 9. URL: [http://www.zippo.net.ua/index.php?page\\_id=433](http://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=433)
- Масол, Л. М., Гайдамака, О. В., Белкіна Е. В., Калініченко, О. В., Руденко, І. В. (2006). Методика навчання мистецтва у початковій школі: посібник для вчителів. *Веста* : Видавництво «Ранок».
- Матеріали і тези VII Міжнародної наук.-практичної конференції молодих учених та студентів*. Т. 1. (м. Одеса, 4-5 листопаду 2021 р.). С. 73-76. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/15908/1/Ashykhmina%20Nataliia%20Vitaliivna.pdf>
- Медушевский, В. В. (1976). О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М. : Музыка.

- Мельничук, І. М. (2021). Праксеологізація як ключовий механізм модернізації вищої освіти в сучасних умовах. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Київ.
- Методичні основи формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музики у процесі концертмейстерської підготовки. (2011). Укладач М. Б. Петренко. Суми : Видавництво СумДПУ імені. А. С. Макаренка. 47 с.  
URL: <https://library.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/04/26-5.pdf>
- Михайлова, Л. М. (2018). Естетично ціннісний розвиток особистості в навчально-виховному просторі закладу освіти: теорія і практика. *Науково-методичний посібник для керівників шкіл, педагогів, студентів педагогічних спеціальностей*. Харків. Видавництво «Точка». 248 с.
- Мичковська, Ванда. (2021). Поняття полікультурності як якості особистості. Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби. Т. 24. № 1.
- Міністерство освіти і науки України. Академія педагогічних наук України (2004). Наказ від 25.02.2004. N 151/11. Про затвердження Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексної програми художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1\\_11290-04#Text](https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1_11290-04#Text)
- Міністерство освіти КНР (2019). Думки Міністерства освіти щодо ефективного зміцнення естетичної освіти в коледжах Нового часу: навчальне мистецтво. URL: [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A17/moe\\_794/moe\\_624/201904/t20190411\\_377523.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A17/moe_794/moe_624/201904/t20190411_377523.html)
- Мозгальова, Н. Г. (2011). Теоретико-методичні засади інструментально - виконавської підготовки вчителя музики. Вінниця : «Меркьюрі-Поділля».
- Морозова, О. О. (2010). Умови формування мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики. Вид. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти.

- Музика у житті людини. Форма та зміст музики. (2017). URL: <https://sites.google.com/site/musicinmylife0098/muzika-ak-vidmistectva/forma-ta-zmist-muziki>
- Музичні вподобання українців. (2019). Соціолог. група «Рейтинг». URL: [https://ratinggroup.ua/research/ukraine/muzykalnye\\_predpochteniya\\_ukraincev.html](https://ratinggroup.ua/research/ukraine/muzykalnye_predpochteniya_ukraincev.html)
- музично-педагогічної освіти в КНР. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Вип. 55 (108). URL: <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2017/55/4.pdf>
- Ніколаї Г. Ю., Сунь Жуй. (2022). Феномен поліхудожньої обізнаності майбутніх викладачів вокалу: науковий дискурс. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. Вип 28. С. 45-53. URL: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2022.28.07>
- Новая философская энциклопедия. (2010). 2-е изд., испр. и допол. М. : Мысль, URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/page/about>
- Овчаренко, Н. А. (2016). Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. (*дисс. ... докт. пед. Наук: 13.00.04*). Кривий Ріг. URL:
- Олексюк, О. М. (2006). Музична педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів культури і мистецтв. Київ. 2006
- Олексюк, О. Н. (1988). Формирование нравственно-эстетического опыта студентов вузов культуры в художественно-творческих коллективах (*дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01*). Київ.
- Олійник, Н. А. (2020). Професійна підготовка студентів агарних закладів освіти на засадах праксеологічного підходу. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. Вип. 2 (47). С. 109–113.
- Особливості когнітивістського підходу до проблеми особистості. (2021). URL: <https://alexus.com.ua/osoblivosti-kognitivistskogo-pidxodu-do-problemi->

osobistosti/

- Отич, О. М. (2009). Особливості художньо-естетичного розвитку особистості у системі професійної освіти. Київ. URL: <https://bit.ly/3nmLR18>
- Отич, О. М. (2011). Розвиток творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва: монографія. Чернівці : Зелена Буковина. 248 с.
- Офіційні документи:
- Павлова, О. Ю. (2009). Естетичний досвід як онтологічна проблема: дис.. наук. ступеня доктора філософських наук : спец. 09. 00. 08 – «Естетика». Київ. 419 с.
- Падалка, Г. М. (2008). Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін): [монографія]. Київ : Освіта України. 272 с.
- Панків, Л. І. (2016). Аксіологічні координати фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Зб. матер. Всеукр. наук.-практ. конференції «Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін». Херсон. С. 96-99.
- Панферова, Е. М. (2019) Критерии и показатели сформированности музыкальной культуры у учащихся. *Образование и воспитание*. № 1 (21). С. 43-46. URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/114/3832/>
- Пань, Сінюй. (2019). Методика підготовки бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів засобами оркестрової музики. (дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Одеса.
- Пань, Сінюй. (2017). Актуализация проблемы формирования слушательской культуры в музыкальном образовании. *Матеріали XXXV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції "Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії"*, (С. 110-112).
- Пахомова, Н. Г. (2015). Стан сформованості рефлексивно-оцінної складової інтегративної професійної підготовки майбутніх логопедів. *Актуальні*

- питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Збірн. наук. Праць. №5.  
URL: <https://aqce.com.ua/vipusk-n5-2014/pahomova-ng-stan-sformovanosti-refleksivno-ocinnoi-skladovoi-integrativnoi-profesijnoi-pidgotovki-majbutnih-logopediv.html>
- Педагогічний експеримент: констатувальний, формувальний. (2018). URL: <https://studfile.net/preview/7081838/page:5/>
- Пен, Тін. (2004). Естетична освіту в процесі викладанні музики. *Часопис університету Чжунчжоу*. С. 94-95.
- Пінчук, Ю. В. (2005). Система професійної компетентності вчителя-логопеда : дис. ... канд.. пед. наук : 13.0.3 Київ. 220 с.
- План Модернізації освіти до 2035 року (2019) Міністерства освіти КНР. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/fc9f143b-3d07-4d69-9cf6-0f68a5750891/content>
- Плахотник, Є. (2018). Технологія формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. *Кривий Ріг*.
- Погребняк Д. П. (2018). Аналіз стану сформованості сценічно-виконавської культури вчителів музичного мистецтва в процесі художньої творчої діяльності. *Молодий вчений*. № 6 (58). С. 84-87.
- Поняття досвіду та його типи. (2018).
- Поппер, К. Р. (2008). Предположения и опровержения: рост научного знания. Пер. с англ. М. : «АСТ». 638 с. (Philosophy).
- Притула, Л. П. (2007). Основні характеристики та функції педагогічної культури.
- Причини і ознаки соціальної адаптації. (2021). Alexis. URL: <https://alexus.com.ua/prichini-i-oznaki-socialno%D1%97-adaptaci%D1%97/>
- Проворова, Є. (2016). Музично-педагогічна праксеологія у вищих педагогічних навчальних закладах України. Унів. ім. Драгоманова. Київ. URL: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/69-74\\_34.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/69-74_34.pdf)
- Проворова, Є. (2016). Практикологічні моделі методичної підготовки майбутніх учителів музики. Зб. матер. Всеукр. наук.-практ. конференції «Сучасні

*проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін. Херсон» . С. 75-79.*

Проворова, Є. (2017). Праксеологічний контекст педагогічної дії

Пташук, О. (2016). Естетична культура.

Реброва О. Є. (2019). Художньо-естетичні інновації мистецької освіти в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії. Науковий вісник Південноукр. національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського: ПНПУ імені К. Д. Ушинського. № 4.13-25. URL: [dspace.pdpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/6123](http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/6123)  
<http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/dspace.pdpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/6123>

Реброва О., Хуан Юйсі, Калюжна О. (2021). Підготовка китайських студентів-вокалістів до виконання українського народно-пісенного репертуару як педагогічна проблема. СумДПУ імені А. С. Макаренка, Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, № 9 (113) 332-342.

Реброва, О. Є. (2011). Методологія і методи досліджень педагогіки мистецтва. *Навчально-методичний посібник для студентів та магістрантів інститутів мистецтва педагогічних університетів.* Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова. 84 с.

Реброва, О. Є. (2012). Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проєкції педагогіки мистецтва: [монографія]. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова. 295 с.

Реброва, О. Є., Пань Сінюй. (2018). Сутність та структура підготовленості бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.* № 4 (123).

Реброва, О. Є., Ху Цзіні (2022). Теоретична модель художньо-проєктувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.

- Ушинського: ПНПУ імені К. Д. Ушинського. № 2. С. 59-67. URL: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2022-2-8>
- Рефлексія – що це таке в психології, значення і приклади. (2020). URL: <https://www.kozaky.org.ua/refleksiya-shho-ce-take-v-psixologi%D1%97-znachennya-i-prikladi/>
- Рефлексія – що це таке та чому рефлексувати це так важливо. (2017). URL: <https://termin.in.ua/refleksiia/>
- Рефлексія. *Emotional intelligence*. (2022). URL: <https://bit.ly/3NxcT3S>
- Рибалко, В. В. (2009). Теорії особистості у вітчизняній психології і педагогіці. Київ.
- Різниця між словами “контент” та “вміст”. (2018). URL: <https://bit.ly/410jYxh>
- Розвиток інтелекту в ранньому дорослому віці. (2004). Реферат. URL: <https://www.ebk.net.ua/Book/synopsis/psychologiya/part1/012.htm>
- Ростовський, О. Я. (1997). Педагогіка музичного сприймання: [навч.–метод. посібник]. Київ. 280 с.
- Рудницька, О. П. (1983). Вчись цінувати прекрасне. Київ : Музична Україна. 112 с.
- Рудницька, О. П. (1994). Формування музичного сприйняття в системі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя. *Автореф. дис. ... д-ра пед. наук*. Київ.
- Рудницька, О. П. (2005). Педагогіка загальна та мистецька: навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга-Богдан.
- Семотюк О. П. (2014). Естетика. Конспект лекції. Част. 2. Харків. URL: <https://bit.ly/3VoiknV>
- Сердюк, Т. І. (2009). Формування художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя (*дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01*). Київ.
- Скляр, А. Ю. 2017. Художньо-естетичні домінанти буття драматургічного твору (на матеріалі української драматургії 1990-х років в дис. ... канд.. філол. наук : 10.01.06. Житомирський держ. універс. імені І. Франка. Житомир.
- Скорик, Т. В. (1998). Формування естетичного досвіду студентів засобами музики



(дис. ... канд. пед. наук): 13.00.04. Київ.

Словник Української Мови (1980). Т. 2.

Словник української мови (Академічний тлумачний словник) в 11 томах. (1971).

Сотська, Г. І. (2012). Естетичний досвід - основа художньо-творчої діяльності викладача образотворчого мистецтва вищого педагогічного навчального закладу. *Проблеми підготовки*

Стюарт, М. (1989). Появление среднего класса: социальный опыт в американском городе, 1760-1900. Cambridge University Press. С. 434.

Сюй Синчжоу. (2021). Особливості вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в сучасному Китаї. *Матеріали і тези VII Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (4-5 листопада 2021 р.), 1*, сс. 73-76. Одеса. Режим доступу:

<http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/15908/1/Ashykhmina%20Natalia%20Vitaliivna.pdf>

Сюй Сінчжоу, Федорець, М. (2020). Формування музично-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва як наукова проблема в Україні та Китаї. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі* (5), 36-42. Режим доступу: <https://doi.org/10.28925/2518-766X.2020.5.6>

Сюй Сінчжоу. (2020). Застосування вчителями вокалу методу музичного естетичного досвіду в навчанні. *International Scientific journal «Global science and innovations: CENTRAL ASIA* (Nur-Sultan, Kazakhstan), 9-12. Режим доступу: <http://dspace-s.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/7306/1/.pdf>

Сюй Сінчжоу. (2020). Музично-естетичний досвід в науковому дискурсі українських та китайських вчених. *Матеріали і тези VI Міжнародної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контекст культурного розвитку суспільства» (15-16 жовтня*

2020 р.), 3, сс. 95-99. Одеса. Режим доступу: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/07/32.pdf>

Сюй Сінчжоу. (2020). Проблема набуття художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. *Збірник матеріалів. II Міжнародної науково-практичної конференції «Культура, освіта, творчість: світові технології, авторські ідеї, традиції і новаторство» (1-2 грудня 2020 р.)*, сс. 319-326. Одеса. Режим доступу: <http://odnb.odessa.ua/vnn/book/10359>

Сюй Сінчжоу. (2021). Вокальна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва як умова формування художньо-естетичного досвіду. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7 (111), 248-257. Режим доступу: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/07/27.pdf>

Сюй Сінчжоу. (2022). Вокальна підготовка в Китаї: Досвід та проблеми. *Збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції «Культура, освіта, творчість: Світові технології, авторські ідеї, традиції і новаторство»*, сс. 152-155. Одеса. Режим доступу: <http://odnb.odessa.ua/vnn/book/10359>

Сюй Сінчжоу. (2022). Педагогічні умови впливу на художньо-естетичний досвід майбутніх учителів музичного мистецтва України та Китаю у процесі вокальної підготовки. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 4, 33-40. Режим доступу: <https://nv.pdpu.edu.ua/Magazin> <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2022-4-5>.

Сюй Сінчжоу. (2022). Формування художньо-естетичної культури здобувачів вищої педагогічної освіти в контексті європейського вибору. *Матеріали і тези VIII Міжнародної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (14-15 жовтня 2022 р.)*, 2, сс 77-81. Одеса.

- Сюй, Лінг (2020). Аналіз формування музично-естетичного досвіду в музичному навчанні. *Художник*, Вип. 03.
- Ся, Цзін. (2019). Принципи організації вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах вищої педагогічної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 27.
- Тан, Цземін. (2016). Методика вокальної підготовки майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах. Дис. ... канд. пед. н. 13.00.02 – теорія та методика муз. навчання. НПУ імені М. Драгоманова. Київ. URL: [https://npu.edu.ua/images/file/vidil\\_aspirant/dicer/D\\_26.053.08/dis\\_TanZeming.pdf](https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.08/dis_TanZeming.pdf)
- Теплов, Б. М. (1985). Психология музыкальных способностей. В Л. И. Генсировская (Ред.), *Избранные труды в 2-х томах* (Т. 1). М. : Педагогика.
- Теряева Л. А. (2019.). Формування методичної компетентності майбутніх учителів музики на заняттях з хорового диригування : автореф. дис. ... наук. ступеня канд. пед. н. : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання». Київ. 22 с.
- Типи і форми естетичної рефлексії. (2016). URL: <http://um.co.ua/10/10-15/10-157885.html>
- Ткачова, Н. О. Варенко Т. К. (2009). Аксіологічний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів.
- Тун Лінгге; Кьон Н. Г. (2020). Шляхи вдосконалення навичок співу в школярів молодших класів. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. № 72, Т. 1. С. 120-124.
- Тушева, В. В. (2016). Теоретичні і методичні основи формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки (дис. ... докт пед наук). Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова.
- Тянь, Лінь. (2021). Уміння інтерпретаційного опрацювання вокальних творів: основні фази та методи формування. *Педагогічні науки: теорія, історія,*

*інноваційні технології*. № 4 (108). С. 438-446.

- У, Іфан. (2012). Методика підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю до роботи в умовах полікультурного середовища. *Автореферат дисертації ... канд. пед. наук*. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова.
- У, Сюань. (2020). Підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації. Дис. на здобуття наук. ступ. докт. Філософії. 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».
- Устюгова, Е. Н. (2010). Художественный опыт личности и современные модели образования.
- Фасилітація: як і для чого? (2015).
- Фасоля, А. (1999). Формування духовного світу особистості: від теорії до практики. А. Фасоля. *Рідна школа*. 1999. № 3. С. 59-61.
- Федорець, М. О. (2016). Урок музичного мистецтва в сучасній школі: проектування, реалізація, аналіз (методичні рекомендації). *Мистецтво в школі*. Харків : ВГ «Основа». №3, 4.
- Федорець, М. О., Го, Цзюнь. (2020). Актуальні питання підготовки майбутніх учителів до формування музичної культури сучасних школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми. № 8 (102). С. 485-495.
- Федоришин, В. І. (2012). Акмеологічний аспект підготовки викладачів мистецьких дисциплін у контексті Європейського освітнього простору. *Молодь і ринок*. №10 (93). Київ. С. 50-53.
- Федоришин, В. І. (2014). Акмеологічний напрям побудови особистісних стратегій музично-педагогічної діяльності студентів інститутів мистецтв. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 16 (2), 17-21.
- Федорченко, В. К. (2017). Деякі історичні аспекти розвитку української

- академічної вокальної школи. URL: <https://bit.ly/3Vo6gTz>
- Філософський енциклопедичний словник (2002). Гол. ред.: В. І. Шинкарук. Київ : Абрис.
- Філософський словник соціальних термінів. (2005). Заг. ред. В. П. Андрущенко. Київ- Харків : «Корвін». 672 с.
- Хан, Хуйюнь. (2020). Ігрові музично-педагогічні технології як напрямок розвитку мистецької інноватики. *Збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції*. Одеса. С. 340-347.
- Хлебик, С. Р. (1992). Формирование нравственно-эстетического опыта младших школьников средствами искусства (*дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01*). Киев.
- Хлебнікова, О. В. (2001). Формування досвіду музично-виконавської діяльності у студентів вузів культури (*автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02*). Київ.
- Хоменко Л. В. (2019). Формування мотивації до музично-викладацької діяльності студентів педагогічних коледжів. (*дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.07*). Київ : НАПН України.
- Хуторської, А. В. (2009). Ключові освітні компетентності. Освіта UA. URL: <https://ru.osvita.ua/school/method/2340/#soc2>
- Цзінь, Цзюньбао. (2020). Формування мотивації учіння майбутніх співаків у процесі фахової підготовки. URL: <https://bit.ly/3LscFbJ>
- Цзян, Лібінь (2013). До проблеми музичного навчання і виховання у Китаї. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. № 10 (269) Ч. I.
- Чан, Вэньцзін. Новий стандарт музики.
- Чен, Люсін (2015). Сутність творчих якостей студента-вокаліста як педагогічна проблема. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. Вип. 1-2 (5-6). ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».
- Чен, Люсін (2016). Творчий потенціал вокальної підготовки майбутніх учителів музики. *"Наука і освіта"*. №10.

- Чжан, Яньфен (2012). Методика вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в університетах України і Китаю. (*Автореф. дис. канд. пед. наук*). Національний пед. університет імені М. П. Драгоманова. Київ. 20 с.
- Чжу, Цзюньцяо. (2016). Формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки : автор. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 22 с.
- Шведова, И. В. (2016). Художественный опыт в формировании этнокультурного пространства. URL: <https://bit.ly/3nhtAG5>
- Шевнюк, О. Л. (1995). Формування художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя (*дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01*). Київ. 202 с.
- Шевнюк, О. Л. (1995). Формування художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя: *Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01*. Укр. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ. 22 с.
- Шевнюк, О. Л. (2003). Культурологічна освіта учителя: теорія і практика. Монографія. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова. 232 с. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/23105/%201.pdf?sequence=1>
- Шеллинг, Ф. (1966). Философия искусства. М.
- Шинкарук, В. (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. Київ : «Абрис».
- Шип, С. В. (2001). Музыкальная речь и язык музыки. Одеса: Изд-во Одесской гос. консерватории им. А. В. Неждановой.
- Школяр, Л. В. (2001). Диагностика развития музыкальной культуры школьников. *Программа и методика изучения музыкальной культуры детей*. <https://refdb.ru/look/1068219.html>
- Шляхи та методи підвищення ефективності роботи з естетичного виховання учнів (2011). URL: <https://ru.osvita.ua/vnz/reports/pedagog/14684/>
- Штепа, Ж. В. (2015). Вокальний слух як основний чинник вокальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. URL:

- Що таке досвід? Визначення та види досвіду. (2018). URL: <http://yrok.pp.ua/serednya-osvta/6896-scho-take-dosvd-viznachennya-ta-vidi-dosvdu.html>
- Щолокова, О. П. (1996). Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. (Монографія). Київ : ВІОЛ.
- Щолокова, О. П. (2011). Компетентнісна парадигма мистецької освіти. Педагогічна майстерність як система професійно-мистецьких компетентностей: зб. матеріалів ІХ Міжнар. пед. мистецьких читань пам'яті професора О. П. Рудницької. Чернівці : Зелена Буковина. Вип. 7. С. 53 –55.
- Юдзіюнок, Н. М. (2011). Формування професійної компетентності майбутнього учителя в музично-інтерпретаційній діяльності. Дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Ізмаїльський держ. гуман. університет. 216 с.
- Юнг, К. (2019). Психология бессознательного : Канон. 320 с. URL: <http://lib.mgppu.ru/opacunicode/app/webroot/index.php?url=/notices/index/IdNotice:164773/Source:default>
- Ян, Бохуа. (2009). Музыкальное воспитание в общеобразовательных школах современного Китая (диссерт. ... канд. пед. наук 13.00.02). СПб. URL: <https://www.dissercat.com/content/muzykalnoe-vospitanie-v-obshcheobrazovatelnykh-shkolakh-sovremennogo-kitaya>
- Янь, Лі. (2022). Формування полікультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у ЗВО України та Китаю. Дис. ... доктора філософії. ДЗ "Луганський національний університет імені Тараса Шевченка". Полтава. URL: <http://dspace.luguniv.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/9131/1/dis%20Yan%20Li.pdf>
- Яо, Вэй. (2015). Подготовка специалистов вокального искусства в системах высшего музыкального образования Китая и России (дисс. ... канд. пед. наук 13.00.01). URL: <https://www.dissercat.com/content/podgotovka->

spetsialistov-vokalnogo-iskusstva-v-sistemakh-vysshego-muzykalnogo-obrazovaniya-k

Яо, Ямін. (2017). Вокально-педагогічна освіта Китаю та її значення для самоорганізації навчального простору китайських студентів. *Вісник Житомирського держ унів. Імені Івана Франка*. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP\\_2017\\_1\\_33](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP_2017_1_33)

Ярмаченко, М. Д. (2001). Педагогічний словник. Київ : Педагогічна думка.

Ясперс К. (1937). "Екзистенційна філософія. Три лекції". (1938). URL: <https://pidru4niki.com/17820107/filosofiya/ya>

12 видів музичного слуху: від внутрішнього до архітектонічного. (2020). URL: <https://ocnt.com.ua/12-vydiv-sluhu/>

Aristotle. (2008 [1974]). *Poetics*. (S. H. Butcher, Trans.) Retrieved from [www.gutenberg.org/files/1974/1974-h/1974-h.htm](http://www.gutenberg.org/files/1974/1974-h/1974-h.htm)

Bailes, F. (2009). Translating the musical image: case studies of expert musicians. In A. Chan, & A. Noble (Eds.), *Sounds in translation : intersections of music, technology and society* (pp. 41-59). Canberra: The Australian National University:

ANU E Press. Retrieved from [http://epress.anu.edu.au/sounds\\_translation\\_citation.html](http://epress.anu.edu.au/sounds_translation_citation.html)

Boichenko, Maryna & Nikolai, Halyna & Linenko, Alla & Koehn, Natalya. (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. URL:

Broiako, N.; Oliinyk, O.; Skomorovska, I.; Dorofieieva, V., Pistunova, T., Koehn, N. Training as a means of successful Professionalization of applicants for higher Education in quarantine. *Laplace em Revista (International)*, vol.7, n. Extra B, May - Aug. 2021, p. 503-510. Web of Science. [https://www.researchgate.net/publication/352358830\\_Training\\_as\\_a\\_means\\_of\\_successful\\_professionalization\\_of\\_applicants\\_for\\_higher\\_education\\_in\\_quara](https://www.researchgate.net/publication/352358830_Training_as_a_means_of_successful_professionalization_of_applicants_for_higher_education_in_quara)



ntine

- Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A., & Reimers, S. (2007). The artistic personality. *Psychologist*, 20(2), 84–87. Retrieved from <https://bit.ly/41Rdi5l>
- Christensen, Scott M., Turner, Dale R. (1993). Folk psychology and the philosophy of mind (англ.). Routledge. ISBN 978-0-8058-0931-2
- Clercq, R. D. (2011). Aesthetic properties. In T. Gracyk, & A. Kania (Eds.), *The Routledge companion to philosophy and music* (pp. 144-154). London, England: Routledge. doi:10.4324/9780203830376
- Cook, N. (2014). Between art and science: Music as performance. *Journal of the British Academy*, 2(23), 6-25. Retrieved from [www.thebritishacademy.ac.uk/documents/1560/01\\_Cook\\_N\\_1803-2.pdf](http://www.thebritishacademy.ac.uk/documents/1560/01_Cook_N_1803-2.pdf)
- Cross, I., & Woodruff, G. E. (2009). Music as a communicative medium. *The prehistory of language*, 1, 113-144. Retrieved from <https://bit.ly/40Uv6f5>
- Dobrian, C. (1992). *Music and Language*. Retrieved from Christopher Dobrian: Articles and Publications: <https://music.arts.uci.edu/dobrian/CD.music.lang.htm>
- Dufrenne, M. (1953). *Phénoménologie de l'expérience esthétique*: Thèse. Paris : Presses univ. de France. URL: [https://www.puf.com/content/Ph%C3%A9nom%C3%A9nologie\\_de\\_lexp%C3%A9rience\\_esth%C3%A9tique\\_2\\_volumes](https://www.puf.com/content/Ph%C3%A9nom%C3%A9nologie_de_lexp%C3%A9rience_esth%C3%A9tique_2_volumes)
- Dunn, T. G., & Shriner, C. (1999). Deliberate practice in teaching: what teachers do for self-improvement. *Teaching and teacher education*, 15(6), 631-651. doi:10.1016/S0742-051X(98)00068-7
- Fingerhut, J., & Prinz, J. (2018a). Wonder, appreciation, and the value of art. *Progress in Brain Research*, 237, 107-128. doi:10.1016/bs.pbr.2018.03.004
- Fingerhut, J., & Prinz, J. J. (2018b). Grounding evaluative concepts. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 373, 20170142. doi:10.1098/rstb.2017.0142

- Fingerhut, J., Gomez-Lavin, J., Winklmayr, C., & Prinz, J. (2021). The Aesthetic Self. The Importance of Aesthetic Taste in Music and Art for Our Perceived Identity. *Frontiers in Psychology, 11*, 577703. doi:10.3389/fpsyg.2020.577703
- Gardner, R. C. (2005). *Integrative motivation and second language acquisition*. (Joint Plenary Talk), Canadian Association of Applied Linguistics/Canadian Linguistics Association, London, Canada. Retrieved from Presented at a joint session of the Canadian Association of Applied Linguistics and the Canadian Linguistics Association: <https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf>
- Huovinen, E. (2011). Understanding music. In T. Gracyk, & A. Kania (Eds.), *The Routledge companion to philosophy and music* (1st Edition ed.). London, England: Routledge. doi:10.4324/9780203830376
- Jackendoff, R. (2011). Music and language. In T. Gracyk, & A. Kania (Eds.), *The Routledge companion to philosophy and music* (pp. 101-112). London, England: Routledge. doi:10.4324/9780203830376
- Jacobsen, T. (2006). Bridging the arts and sciences: a framework for the psychology of aesthetics. *Leonardo, 39*, 155–162. doi:10.1162/leon.2006.39.2.155
- Kant, I. (1966 [1781]). *Kritik der reinen Vernunft*. Stuttgart: Reclam. Retrieved from [www.gutenberg.org/ebooks/6342](http://www.gutenberg.org/ebooks/6342)
- MacIntyre, P. D., Potter, G. K., & Burns, J. N. (2012). The Socio-Educational Model of Music Motivation. *Journal of Research in Music Education, 60*(2), 129–144. doi:10.1177/0022429412444609
- Patel, A. D. (2010). *Music, language, and the brain*. Oxford university press. Retrieved from <https://books.google.fr/books?id=qekVDAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru&num=100>
- Peacocke, A. (2023). Aesthetic Experience. In E. N. Zalta, & U. Nodelman (Eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/spr2023/entries/aesthetic-experience/>
- PLS Path Modelling*. (2021). Retrieved from XLSTAT: [www.xlstat.com/en/solutions/features/pls-path-modelling](http://www.xlstat.com/en/solutions/features/pls-path-modelling)

- Priel, B. (2003). Psychoanalytic interpretations: Word- music and translation. *The International Journal of Psychoanalysis*, 84(1), 131-142. doi:10.1516/6KYC-NN2Q-RPC2-HPHQ
- Prinz, J. J. (2011). Emotion and aesthetic value. In E. Schellekens, & P. Goldie (Eds.), *The Aesthetic Mind: Philosophy and Psychology* (online ed., pp. 71–88). Oxford: Oxford Academic. doi:10.1093/acprof:oso/9780199691517.003.0006
- Regelski, T. A. (2003). Implications of aesthetic versus praxial philosophies of music for curriculum theory in music education. *Didacta Varia*, 81(1), 63-92. Retrieved from <http://maydaygroup.org/wp-content/uploads/2014/08/Regelski-Implications.pdf>
- Sanchez, G. (2013). *PLS Path Modeling with R*. Berkeley: Trowchez Editions. Retrieved from [www.gastonsanchez.com/PLS\\_Path\\_Modeling\\_with\\_R.pdf](http://www.gastonsanchez.com/PLS_Path_Modeling_with_R.pdf)
- Schnare, B., MacIntyre, P., & Doucette, J. (2012). Possible selves as a source of motivation for musicians. *Psychology of Music*, 40(1), 94-111. Retrieved from <https://bit.ly/40TFR0U>
- Schulte, R. (2012). What Is Translation? *Translation Review*, 83(1), 1-4. doi:10.1080/07374836.2012.703119
- Tajfel, H. (1996). The Minimal Group Studies. In *Introducing Psychological Research* (pp. 69–73). London: Palgrave. doi:10.1007/978-1-349-24483-6\_11
- Trainor, L. J., & Schmidt, L. A. (2003). Processing emotions induced by music. In I. Peretz, & R. Zatorre (Eds.), *The cognitive neuroscience of music* (pp. 311–324). Oxford University Press. doi:10.1093/acprof:oso/9780198525202.003.0020
- Wassiliwizky, E., & Menninghaus, W. (2021). Why and How Should Cognitive Science Care about Aesthetics? *Trends in Cognitive Sciences*, 25(6), 437-449. doi:10.1016/j.tics.2021.03.008
- 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. WoS.

徐兴洲 (2019)未来音乐艺术教师在声乐训练过程中学习艺术综合思维形成的方法。 社会文化发展背景下的音乐和舞蹈教育。第五届国际青年科学家和学生会议（敖德萨，2019年10月17日至18日）的材料和摘要。 敖德萨：乌克兰南方国立师范大学。2019。第 112-113 页 (Сюй, Сінчжоу. (2019). Методи та умови формування художньо-синтетичного мислення у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства*. Матеріали і тези V Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса, 17-18 жовтня 2019 р.). Т. 2. С. 112-113. (Китайською мовою.).

徐兴洲 (2019)未来音乐艺术教师在声乐训练过程中学习艺术综合思维形成的方法。 社会文化发展背景下的音乐和舞蹈教育。第五届国际青年科学家和学生会议（敖德萨，2019年10月17日至18日）的材料和摘要。 敖德萨：乌克兰南方国立师范大学。2019。第 112-113 页. (Сюй Сінчжоу. (2019). Методи та умови формування художньо-синтетичного мислення у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. *Матеріали і тези V Міжнародної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (17-18 жовтня 2019 р.)*, 2, сс. 112-113. Одеса).

徐兴洲 (2020) 浅谈在声乐教学中对音乐审美能力的培养 ——以乌克兰音乐教学模式为例。《教育学文摘》北京，中国。第27期，第 227 页

徐兴洲 (2020) 浅谈在声乐教学中对音乐审美能力的培养 ——以乌克兰音乐教学模式为例。《教育学文摘》北京，中国。第27期，第 227 页。 (Сюй Сінчжоу (2020). Розвиток музично-естетичних здібностей у викладанні вокальної музики (на прикладі української моделі викладання музики). *Education Digest* (Пекин. КНР), (27), 227). Режим доступу: [www.chinaqikan.com/thesis/detail/4987416](http://www.chinaqikan.com/thesis/detail/4987416)

- 徐兴洲 (2022) 浅谈高校声乐课流行唱法与美声唱法的发展与融合 . 《教学与研究》北京, 中国. 第 16 期. 第 291 页. (Сюй Сінчжоу (2022). Розвиток та інтеграція класичного і естрадного (поп) вокалу в Китаї. *Education Digest* (Пекін), (16), 291). Режим доступу: [www.g3mv.com/thesis/view/6743216](http://www.g3mv.com/thesis/view/6743216)
- 徐兴洲 (2022) 浅谈高校声乐课流行唱法与美声唱法的发展与融合 . 《教学与研究》北京, 中国. 第 16 期. 第 291 页. (Сюй, Сінчжоу (2022). Розвиток та інтеграція класичного і естрадного (поп) вокалу в Китаї. *Education Digest*. Пекін. №16. С. 291. Китайською мовою). URL: <https://www.g3mv.com/thesis/view/6743216>
- 徐兴洲 (2023) 自 19 年末特殊时代背景下欧洲乌克兰的中小学音乐教育的发展。《New Exploratiom of Education》教育新探索.第 105-107 页。
- 徐兴洲 (2023) 自 19 年末特殊时代背景下欧洲乌克兰的中小学音乐教育的发展。《New Exploratiom of Education》教育新探索.第 105-107 页。(Сюй Синчжоу. (2023). Розвиток початкової та середньої музичної освіти в Україні і Європі після пандемії COVID-19. *New Exploratiom of Education* (КНР), (4), 105-107). Режим доступу: <https://cn.usppl.com/index.php/jyxts/article/view/115128>
- 徐兴洲. (2022) 乌克兰国立南方师范大学 多媒体技术在普通音乐教育中的应用 “文化、教育、科学和实践的集合 创造力: 光技术、作者的想法、传统和创新”第215-218页。(Сюй, Сінчжоу (2022). Застосування мультимедійних технологій у загальній музичній освіті. *Культура, освіта, творчість: світові технології, авторські ідеї, традиції і новаторство*. Збірник матеріалів. IV Міжнародної науково-практичної конференції. (м. Одеса. 1-2 грудня 2022 р.). С. 319-326. URL: <http://odnb.odessa.ua/vnn/book/10359>
- 徐兴洲. (2022) 乌克兰国立南方师范大学 多媒体技术在普通音乐教育中的应用 “文化、教育、科学和实践的集合 创造力: 光技术、作者的想法、传统和

创新”第215-218页。(Сюй, Сінчжоу (2022). Застосування мультимедійних технологій у загальній музичній освіті. *Збірник матеріалів. IV Міжнародної науково-практичної конференції «Культура, освіта, творчість: світові технології, авторські ідеї, традиції і новаторство» (1-2 грудня 2022 р.)*, сс. 319-326. Одеса. Режим доступу: <http://odnb.odessa.ua/vnn/book/10359>

**教育部**：义务教育音乐课程标准2011年版. Стандарти обов'язкової навчальної програми з музики, розроблені Міністерством освіти КНР. (2011). Видавництво Пекінського педагогічного університету. URL: <http://mat1.gting.com/edu/pdf/edu/xkb2011/20120130160216344.pdf>.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

**Матіриали до роботи методом  
побудови моделі соціально-педагогічної мотивації до  
визначення художньо-естетичного потенціалу вокальних творів**  
розроблено на основі дослідження П. Макінтайра, Г. Поттера та Дж. Бернс  
(MacIntyre, Potter, & Burns, 2012)

*Приклад заповнення здобувачкою  
Кристиною О.*

**1. Питальник**

*Будь ласка, відповісте на запитання, позначаючи відповідну ступінь  
інтенсивності прояву ваших ставлень.*

Таблиця 1

	дратує	скоріш дратує	не має значення	скоріш надихає	надихає
	1	2	3	4	5
Наскільки Вас надихає, або дратує:					
– емоційна атмосфера спілкування в класі з вокальної підготовки					v
– різноманітний репертур вокальних творів				v	
– логічно та зрозуміло побудована навчальна програма					v
– яскрава та творча особистість викладача			v		

	дратує	скоріш дратує	не має значення	скоріш надихає	надихає
	1	2	3	4	5
Наскільки позитивним є ваше ставлення до:					
– включення в репертуар вокальних творів різних етносів та культур			v		
– застосування нестандартних методів інтерпретаційної роботи (наприклад, драматизації вокального твору, екзеспліфікації тощо)	v				
– виконання вокальних творів з іномовним поетичним текстом				v	
Наскільки Вас мотивує до творчого аналізу вокального твору відчуття тривоги через недостатню обізнаність про:					
– специфічні виразні риси вокального твору, що зумовлюють його приналежність до певного художнього стилю				v	
– складний інтонаційно-гармонійний та/або метроритмовий план твору		v			
– іномовний поетичний текст вокального твору					v
Наскільки Вас мотивує до занять з вокальної підготовки:					
можливість у майбутній фаховій діяльності виконувати просвітницьку роль та долучати дітей до музичного мистецтва				v	
можливість здобуття конкурентної переваги на ринку праці			v		

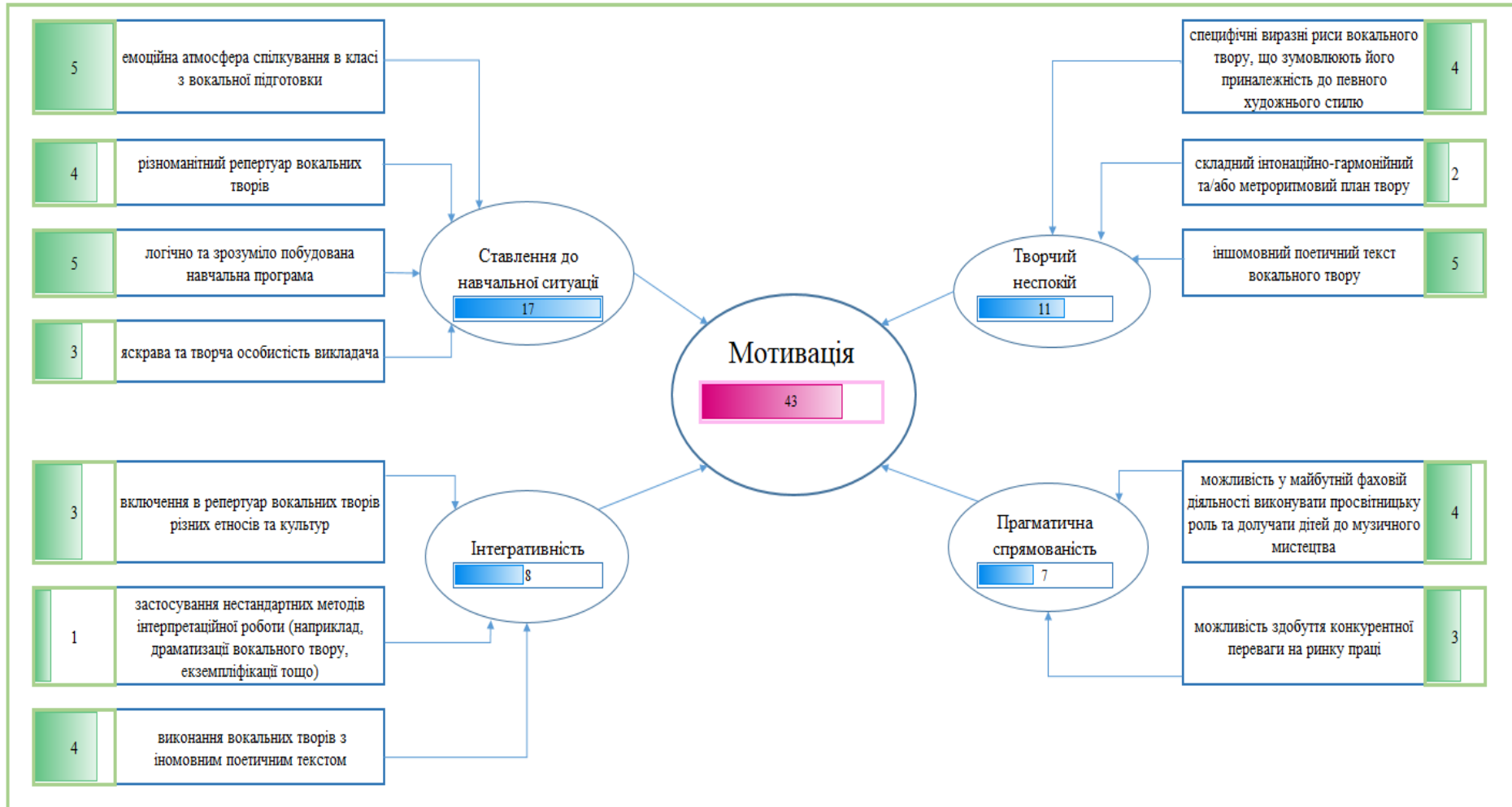


## 2. Таблиця

Таблиця 2

<b>Ставлення до навчальної ситуації</b>	<b>17</b>
емоційна атмосфера спілкування в класі з вокальної підготовки	5
різноманітний репертур вокальних творів	4
логічно та зрозуміло побудована навчальна програма	5
яскрава та творча особистість викладача	3
<b>Інтегративність</b>	<b>8</b>
включення в репертуар вокальних творів різних етносів та культур	3
застосування нестандартних методів інтерпретаційної роботи (наприклад, драматизації вокального твору, екзеспліфікації тощо)	1
виконання вокальних творів з іномовним поетичним текстом	4
<b>Творчий неспокій</b>	<b>11</b>
специфічні виразні риси вокального твору, що зумовлюють його приналежність до певного художнього стилю	4
складний інтонаційно-гармонійний та/або метроритмовий план твору	2
іношомовний поетичний текст вокального твору	5
<b>Прагматична спрямованість</b>	<b>7</b>
можливість у майбутній фаховій діяльності виконувати просвітницьку роль та долучати дітей до музичного мистецтва	4
можливість здобуття конкурентної переваги на ринку праці	3

### 3. Мапа шляхів (графічна візуалізація умотивованості до визначення художньо-естетичного потенціалу вокальних творів )



## Додаток Б

Результати констатувального експерименту

## Результати оцінювання сформованості художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на констатувальному етапі експерименту

Таблиця 3

Респонденти № з/п	1 критерій				2 критерій				3 критерій				Узагальнені результати				
	1 показник	2 показник	Kf <sub>1</sub>	Рівень	1 показник	2 показник	Kf <sub>2</sub>	Рівень	1 показник	2 показник	Kf <sub>3</sub>	Рівень	Kf <sub>1</sub>	Kf <sub>2</sub>	Kf <sub>3</sub>	ΣKf	Рівень
1	3	3	3,0	Д	2	3	2,5	С	3	3	3,0	Д	3,0	2,5	3,0	8,5	Д
2	3	2	2,5	С	2	3	2,5	С	2	3	2,5	С	2,5	2,5	2,5	7,5	С
3	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д
4	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д
5	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	1,0	1,0	1,0	3,0	Н
6	1	4	2,5	С	4	1	2,5	С	1	4	2,5	С	2,5	2,5	2,5	7,5	С
7	4	4	4,0	В	3	4	3,5	Д	4	3	3,5	Д	4,0	3,5	3,5	11,0	В
8	2	2	2,0	С	1	1	1,0	Н	1	2	1,5	Н	2,0	1,0	1,5	4,5	Н
9	4	4	4,0	В	3	4	3,5	Д	4	4	4,0	В	4,0	3,5	4,0	11,5	В

<b>10</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1	2	1,5	<b>Н</b>	2,0	1,0	1,5	4,5	<b>Н</b>
<b>11</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2,0	2,0	2,0	6,0	<b>С</b>
<b>12</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2,0	2,0	2,0	6,0	<b>С</b>
<b>13</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2,0	2,0	2,0	6,0	<b>С</b>
<b>14</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1,0	1,0	1,0	3,0	<b>Н</b>
<b>15</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1	2	1,5	<b>Н</b>	2,0	1,0	1,5	4,5	<b>Н</b>
<b>16</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3,0	3,0	3,0	9,0	<b>Д</b>
<b>17</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1,0	1,0	1,0	3,0	<b>Н</b>
<b>18</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	1	2	1,5	<b>Н</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2,0	1,5	2,0	5,5	<b>С</b>
<b>19</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	1	2	1,5	<b>Н</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2,0	1,5	2,0	5,5	<b>С</b>
<b>20</b>	3	2	2,5	<b>С</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2,5	2,0	2,0	6,5	<b>С</b>
<b>21</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	1	2	1,5	<b>Н</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2,0	1,5	2,0	5,5	<b>С</b>
<b>22</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1,0	1,0	1,0	3,0	<b>Н</b>
<b>23</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	1	2	1,5	<b>Н</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2,0	1,5	2,0	5,5	<b>С</b>
<b>24</b>	3	2	2,5	<b>С</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2	3	2,5	<b>С</b>	2,5	2,0	2,5	7,0	<b>С</b>
<b>25</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1,0	1,0	1,0	3,0	<b>Н</b>
<b>26</b>	2	1	1,5	<b>Н</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1,5	1,0	1,0	3,5	<b>Н</b>
<b>27</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1	2	1,5	<b>Н</b>	2,0	1,0	1,5	4,5	<b>Н</b>
<b>Σ средн</b>	<i>2,19</i>	<i>2,15</i>	<i>2,17</i>	<b>С</b>	<i>1,74</i>	<i>1,93</i>	<i>1,83</i>	<b>С</b>	<i>1,89</i>	<i>2,19</i>	<i>2,04</i>	<b>С</b>	<i>2,17</i>	<i>1,83</i>	<i>2,04</i>	<b>6,04</b>	<b>С</b>

## Додаток В

Результати формувального експерименту

**Результати моніторингу рівня сформованості художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва до початку формувального експерименту серед респондентів ЕГ**

Таблиця 4

Респонденти № з/п	1 критерій				2 критерій				3 критерій				Узагальнені результати				
	1 показник	2 показник	Kf <sub>1</sub>	Рівень	1 показник	2 показник	Kf <sub>2</sub>	Рівень	1 показник	2 показник	Kf <sub>3</sub>	Рівень	Kf <sub>1</sub>	Kf <sub>2</sub>	Kf <sub>3</sub>	ΣKf	Рівень
<b>1</b>	1	2	1,5	<b>Н</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1,5	1,0	1,0	3,5	<b>Н</b>
<b>2</b>	1	2	1,5	<b>Н</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1,5	1,0	1,0	3,5	<b>Н</b>
<b>3</b>	2	3	2,5	<b>С</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2,5	2,0	2,0	6,5	<b>С</b>
<b>4</b>	4	4	4,0	<b>В</b>	3	4	3,5	<b>Д</b>	4	3	3,5	<b>Д</b>	4,0	3,5	3,5	11,0	<b>В</b>
<b>5</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3,0	3,0	3,0	9,0	<b>Д</b>
<b>6</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2,0	2,0	2,0	6,0	<b>С</b>
<b>7</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	2	1	1,5	<b>Н</b>	2,0	1,0	1,5	4,5	<b>Н</b>
<b>8</b>	4	4	4,0	<b>В</b>	4	4	4,0	<b>В</b>	4	4	4,0	<b>В</b>	4,0	4,0	4,0	12,0	<b>В</b>

<b>9</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	1	2	1,5	<b>Н</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2,0	1,5	2,0	5,5	<b>С</b>
<b>10</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3,0	3,0	3,0	9,0	<b>Д</b>
<b>11</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	1	2	1,5	<b>Н</b>	2	1	1,5	<b>Н</b>	2,0	1,5	1,5	5,0	<b>Н</b>
<b>12</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2,0	2,0	2,0	6,0	<b>С</b>
<b>13</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	1	2	1,5	<b>Н</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2,0	1,5	2,0	5,5	<b>С</b>
<b>14</b>	3	4	3,5	<b>Д</b>	3	4	3,5	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3,5	3,5	3,0	10,0	<b>Д</b>
<b>15</b>	1	2	1,5	<b>Н</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1,5	1,0	1,0	3,5	<b>Н</b>
<b>16</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	2	3	2,5	<b>С</b>	3	2	2,5	<b>С</b>	3,0	2,5	2,5	8,0	<b>С</b>
<b>17</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	2	3	2,5	<b>С</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3,0	2,5	3,0	8,5	<b>Д</b>
<b>18</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2,0	2,0	2,0	6,0	<b>С</b>
<b>19</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2,0	2,0	2,0	6,0	<b>С</b>
<b>20</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	1	2	1,5	<b>Н</b>	2	1	1,5	<b>Н</b>	2,0	1,5	1,5	5,0	<b>Н</b>
<b>21</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	2,0	1,0	1,0	4,0	<b>Н</b>
<b>22</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3,0	3,0	3,0	9,0	<b>Д</b>
<b>23</b>	2	3	2,5	<b>С</b>	2	3	2,5	<b>С</b>	3	2	2,5	<b>С</b>	2,5	2,5	2,5	7,5	<b>С</b>
<b>24</b>	1	4	2,5	<b>С</b>	4	1	2,5	<b>С</b>	1	4	2,5	<b>С</b>	2,5	2,5	2,5	7,5	<b>С</b>
<b>25</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	2	3	2,5	<b>С</b>	3	2	2,5	<b>С</b>	3,0	2,5	2,5	8,0	<b>С</b>
<b>26</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2,0	2,0	2,0	6,0	<b>С</b>
<b>27</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	1	2	1,5	<b>Н</b>	2	1	1,5	<b>Н</b>	2,0	1,5	1,5	5,0	<b>Н</b>
<b>Σ средн</b>	<b>2,26</b>	<b>2,59</b>	<b>2,43</b>	<b>С</b>	<b>1,96</b>	<b>2,26</b>	<b>2,11</b>	<b>С</b>	<b>2,26</b>	<b>2,07</b>	<b>2,17</b>	<b>С</b>	<b>2,43</b>	<b>2,11</b>	<b>2,17</b>	<b>6,7</b>	<b>С</b>

**Результати моніторингу рівня сформованості художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва до початку формувального експерименту серед респондентів КГ**

Таблиця 5

Респонденти № з/п	1 критерій				2 критерій				3 критерій				Узагальнені результати				
	1 показник	2 показник	Kf <sub>1</sub>	Рівень	1 показник	2 показник	Kf <sub>2</sub>	Рівень	1 показник	2 показник	Kf <sub>3</sub>	Рівень	Kf <sub>1</sub>	Kf <sub>2</sub>	Kf <sub>3</sub>	ΣKf	Рівень
<b>1</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	2	3	2,5	<b>С</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3,0	2,5	3,0	8,5	<b>Д</b>
<b>2</b>	3	2	2,5	<b>С</b>	2	3	2,5	<b>С</b>	2	3	2,5	<b>С</b>	2,5	2,5	2,5	7,5	<b>С</b>
<b>3</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3,0	3,0	3,0	9,0	<b>Д</b>
<b>4</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3,0	3,0	3,0	9,0	<b>Д</b>
<b>5</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1,0	1,0	1,0	3,0	<b>Н</b>
<b>6</b>	1	4	2,5	<b>С</b>	4	1	2,5	<b>С</b>	1	4	2,5	<b>С</b>	2,5	2,5	2,5	7,5	<b>С</b>
<b>7</b>	4	4	4,0	<b>В</b>	3	4	3,5	<b>Д</b>	4	3	3,5	<b>Д</b>	4,0	3,5	3,5	11,0	<b>В</b>
<b>8</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1	2	1,5	<b>Н</b>	2,0	1,0	1,5	4,5	<b>Н</b>
<b>9</b>	4	4	4,0	<b>В</b>	3	4	3,5	<b>Д</b>	4	4	4,0	<b>В</b>	4,0	3,5	4,0	11,5	<b>В</b>
<b>10</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1	2	1,5	<b>Н</b>	2,0	1,0	1,5	4,5	<b>Н</b>
<b>11</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2,0	2,0	2,0	6,0	<b>С</b>
<b>12</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2,0	2,0	2,0	6,0	<b>С</b>
<b>13</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2,0	2,0	2,0	6,0	<b>С</b>

<b>14</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1,0	1,0	1,0	3,0	<b>Н</b>
<b>15</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1	2	1,5	<b>Н</b>	2,0	1,0	1,5	4,5	<b>Н</b>
<b>16</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3,0	3,0	3,0	9,0	<b>Д</b>
<b>17</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1,0	1,0	1,0	3,0	<b>Н</b>
<b>18</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	1	2	1,5	<b>Н</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2,0	1,5	2,0	5,5	<b>С</b>
<b>19</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	1	2	1,5	<b>Н</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2,0	1,5	2,0	5,5	<b>С</b>
<b>20</b>	3	2	2,5	<b>С</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2,5	2,0	2,0	6,5	<b>С</b>
<b>21</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	1	2	1,5	<b>Н</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2,0	1,5	2,0	5,5	<b>С</b>
<b>22</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1,0	1,0	1,0	3,0	<b>Н</b>
<b>23</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	1	2	1,5	<b>Н</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2,0	1,5	2,0	5,5	<b>С</b>
<b>24</b>	3	2	2,5	<b>С</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2	3	2,5	<b>С</b>	2,5	2,0	2,5	7,0	<b>С</b>
<b>25</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1,0	1,0	1,0	3,0	<b>Н</b>
<b>26</b>	2	1	1,5	<b>Н</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1,5	1,0	1,0	3,5	<b>Н</b>
<b>27</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1	2	1,5	<b>Н</b>	2,0	1,0	1,5	4,5	<b>Н</b>
Σ средн	<i>2,19</i>	<i>2,15</i>	<i>2,17</i>	<b>С</b>	<i>1,74</i>	<i>1,93</i>	<b>1,83</b>	<b>С</b>	<i>1,89</i>	<i>2,19</i>	<b>2,04</b>	<b>С</b>	<i>2,17</i>	<i>1,83</i>	<i>2,04</i>	<b>6,04</b>	<b>С</b>



**Результати оцінювання рівня сформованості художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на формувальному етапі експерименту серед респондентів ЕГ**

Таблиця 6

Респонденти № з/п	1 критерій				2 критерій				3 критерій				Узагальнені результати				
	1 показник	2 показник	Kf <sub>1</sub>	Рівень	1 показник	2 показник	Kf <sub>2</sub>	Рівень	1 показник	2 показник	Kf <sub>3</sub>	Рівень	Kf <sub>1</sub>	Kf <sub>2</sub>	Kf <sub>3</sub>	ΣKf	Рівень
<b>1</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3,0	3,0	3,0	9,0	<b>Д</b>
<b>2</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3,0	3,0	3,0	9,0	<b>Д</b>
<b>3</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3,0	3,0	3,0	9,0	<b>Д</b>
<b>4</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1	2	1,5	<b>Н</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	1,0	1,5	2,0	4,5	<b>Н</b>
<b>5</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3,0	3,0	3,0	9,0	<b>Д</b>
<b>6</b>	4	4	4,0	<b>В</b>	4	4	4,0	<b>В</b>	4	4	4,0	<b>В</b>	4,0	4,0	4,0	12,0	<b>В</b>
<b>7</b>	3	2	2,5	<b>С</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	2,5	3,0	3,0	8,5	<b>Д</b>
<b>8</b>	4	4	4,0	<b>В</b>	4	4	4,0	<b>В</b>	4	4	4,0	<b>В</b>	4,0	4,0	4,0	12,0	<b>В</b>
<b>9</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3,0	3,0	3,0	9,0	<b>Д</b>
<b>10</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3,0	3,0	3,0	9,0	<b>Д</b>
<b>11</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3,0	3,0	3,0	9,0	<b>Д</b>
<b>12</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3,0	3,0	3,0	9,0	<b>Д</b>
<b>13</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2	3	2,5	<b>С</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	2,0	2,5	3,0	7,5	<b>С</b>

14	2	1	1,5	<b>Н</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2	3	2,5	<b>С</b>	1,5	2,0	2,5	6,0	<b>С</b>
15	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3,0	3,0	3,0	9,0	<b>Д</b>
16	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3,0	3,0	3,0	9,0	<b>Д</b>
17	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	4	4	4,0	<b>В</b>	3,0	3,0	4,0	10,0	<b>Д</b>
18	4	3	3,5	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	4	4	4,0	<b>В</b>	3,5	3,0	4,0	10,5	<b>Д</b>
19	1	4	2,5	<b>С</b>	4	1	2,5	<b>С</b>	1	4	2,5	<b>С</b>	2,5	2,5	2,5	7,5	<b>С</b>
20	4	4	4,0	<b>В</b>	4	4	4,0	<b>В</b>	4	4	4,0	<b>В</b>	4,0	4,0	4,0	12,0	<b>В</b>
21	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3,0	3,0	3,0	9,0	<b>Д</b>
22	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3,0	3,0	3,0	9,0	<b>Д</b>
23	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3,0	3,0	3,0	9,0	<b>Д</b>
24	2	2	2,0	<b>С</b>	2	3	2,5	<b>С</b>	2	3	2,5	<b>С</b>	2,0	2,5	2,5	7,0	<b>С</b>
25	4	3	3,5	<b>Д</b>	4	4	4,0	<b>В</b>	4	4	4,0	<b>В</b>	3,5	4,0	4,0	11,5	<b>В</b>
26	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3,0	3,0	3,0	9,0	<b>Д</b>
27	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	3,0	3,0	3,0	9,0	<b>Д</b>
Σ средн	3,	2,9	<b>2,95</b>	<b>Д</b>	3,03	3,03	<b>3,03</b>	<b>Д</b>	3,1	3,26	<b>3,18</b>	<b>Д</b>	2,95	3,03	3,18	<b>9,16</b>	<b>Д</b>

**Результати оцінювання рівня сформованості художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на формувальному етапі експерименту серед респондентів КГ**

Таблиця 7

Респонденти № з/п	1 критерій				2 критерій				3 критерій				Узагальнені результати				
	1 показник	2 показник	Kf <sub>1</sub>	Рівень	1 показник	2 показник	Kf <sub>2</sub>	Рівень	1 показник	2 показник	Kf <sub>3</sub>	Рівень	Kf <sub>1</sub>	Kf <sub>2</sub>	Kf <sub>3</sub>	ΣKf	Рівень
1	3	3	3,0	Д	3	4	3,5	Д	4	4	4,0	В	3,0	3,5	4,0	10,5	Д
2	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д
3	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2,0	2,0	2,0	6,0	С
4	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д
5	3	3	3,0	Д	3	4	3,5	Д	4	3	3,5	Д	3,0	3,5	3,5	10,0	Д
6	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	9,0	Д
7	3	3	3,0	Д	3	3	3,0	Д	4	3	3,5	Д	3,0	3,0	3,5	9,5	Д
8	1	4	2,5	С	4	1	2,5	С	1	4	2,5	С	2,5	2,5	2,5	7,5	С
9	3	4	3,5	Д	3	4	3,5	Д	4	4	4,0	В	3,5	3,5	4,0	11,0	В
10	1	1	1,0	Н	1	1	1,0	Н	2	2	2,0	С	1,0	1,0	2,0	4,0	Н
11	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2	2	2,0	С	2,0	2,0	2,0	6,0	С
12	2	3	2,5	С	2	2	2,0	С	3	3	3,0	Д	2,5	2,0	3,0	7,5	С
13	2	2	2,0	С	1	2	1,5	Н	2	2	2,0	С	2,0	1,5	2,0	5,5	С

<b>14</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	2,0	2,0	3,0	7,0	<b>С</b>
<b>15</b>	2	3	2,5	<b>С</b>	2	3	2,5	<b>С</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	2,5	2,5	3,0	8,0	<b>С</b>
<b>16</b>	2	1	1,5	<b>Н</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	1,5	1,0	2,0	4,5	<b>Н</b>
<b>17</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	1	2	1,5	<b>Н</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2,0	1,5	2,0	5,5	<b>С</b>
<b>18</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	3	2	2,5	<b>С</b>	2,0	2,0	2,5	6,5	<b>С</b>
<b>19</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	1,0	1,0	2,0	4,0	<b>Н</b>
<b>20</b>	4	4	4,0	<b>В</b>	4	4	4,0	<b>В</b>	4	4	4,0	<b>В</b>	4,0	4,0	4,0	12,0	<b>В</b>
<b>21</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	2,0	2,0	3,0	7,0	<b>С</b>
<b>22</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	1	1	1,0	<b>Н</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	1,0	1,0	2,0	4,0	<b>Н</b>
<b>23</b>	4	4	4,0	<b>В</b>	4	4	4,0	<b>В</b>	4	4	4,0	<b>В</b>	4,0	4,0	4,0	12,0	<b>В</b>
<b>24</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	1	2	1,5	<b>Н</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2,0	1,5	2,0	5,5	<b>С</b>
<b>25</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	1	2	1,5	<b>Н</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2,0	1,5	2,0	5,5	<b>С</b>
<b>26</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	3	3	3,0	<b>Д</b>	2,0	2,0	3,0	7,0	<b>С</b>
<b>27</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2	2	2,0	<b>С</b>	2,0	2,0	2,0	6,0	<b>С</b>
Σ средн	<i>2,16</i>	<i>2,32</i>	<i>2,24</i>	<b>С</b>	<i>2,06</i>	<i>2,26</i>	<b>2,16</b>	<b>С</b>	<i>2,58</i>	<i>2,58</i>	<b>2,58</b>	<b>С</b>	<i>2,24</i>	<i>2,16</i>	<i>2,58</i>	<b>6,98</b>	<b>С</b>

## Додаток Д

## Статті в наукових фахових виданнях України

1. Сюй Сінчжоу, Федорець, М. (2020). Формування музично-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва як наукова проблема в Україні та Китаї. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі* (5), 36-42. Режим доступу: <https://doi.org/10.28925/2518-766X.2020.5.6>
2. Сюй Сінчжоу. (2021). Вокальна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва як умова формування художньо-естетичного досвіду. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7 (111), 248-257. Режим доступу: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/07/27.pdf>
3. Сюй Сінчжоу. (2022). Педагогічні умови впливу на художньо-естетичний досвід майбутніх учителів музичного мистецтва України та Китаю у процесі вокальної підготовки. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 4, 33-40. Режим доступу: <https://nv.pdpu.edu.ua/Magazin> <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2022-4-5>.

## Статті у науковому зарубіжних виданнях

4. 徐兴洲 (2020) 浅谈在声乐教学中对音乐审美能力的培养 ——以乌克兰音乐教学模式为例 。《教育学文摘》北京，中国。第27期，第 227 页 。 (Сюй Сінчжоу (2020). Розвиток музично-естетичних здібностей у викладанні вокальної музики (на прикладі української моделі викладання музики). *Education Digest* (Пекин. КНР), (27), 227 [китайською мовою]). Режим доступу: [www.chinaqikan.com/thesis/detail/4987416](http://www.chinaqikan.com/thesis/detail/4987416)
5. Сюй Сінчжоу. (2020). Застосування вчителями вокалу методу музичного естетичного досвіду в навчанні. *International Scientific journal Global science*

- and innovations: CENTRAL ASIA* (Nur-Sultan, Kazakhstan), 9-12. Режим доступу: <http://dspace-s.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/7306/1/.pdf>
6. 徐兴洲 (2022) 浅谈高校声乐课流行唱法与美声唱法的发展与融合 . 《教学与研究》北京, 中国. 第 16 期. 第 291 页. (Сюй Сінчжоу (2022). Розвиток та інтеграція класичного і естрадного (поп) вокалу в Китаї. *Education Digest* (Пекін), (16), 291 [китайською мовою]). Режим доступу: [www.g3mv.com/thesis/view/6743216](http://www.g3mv.com/thesis/view/6743216)
  7. 徐兴洲 (2023) 自 19 年末特殊时代背景下欧洲乌克兰的中小学音乐教育的发展 . 《New Exploratiom of Education》教育新探索. 第 105-107 页. (Сюй Синчжоу. (2023). Розвиток початкової та середньої музичної освіти в Україні і Європі після пандемії COVID-19. *New Exploratiom of Education* (КНР), (4), 105-107 [китайською мовою]). Режим доступу: <https://cn.usrp-pl.com/index.php/jyxts/article/view/115128>

### Статті апробаційного характеру

8. 徐兴洲 (2019)未来音乐艺术教师在声乐训练过程中学习艺术综合思维形成的方法。社会文化发展背景下的音乐和舞蹈教育。第五届国际青年科学家和学生会议（敖德萨，2019年10月17日至18日）的材料和摘要。敖德萨：乌克兰南方国立师范大学. 2019。第 112-113页. (Сюй Сінчжоу. (2019). Методи та умови формування художньо-синтетичного мислення у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. *Матеріали і тези V Міжнародної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (17-18 жовтня 2019 р.)*, 2, сс. 112-113. Одеса [китайською мовою]).
9. Сюй Сінчжоу. (2020). Музично-естетичний досвід в науковому дискурсі українських та китайських вчених. *Матеріали і тези VI Міжнародної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контекст культурного розвитку суспільства» (15-16 жовтня*

- 2020 р.), 3, сс. 95-99. Одеса. Режим доступу: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/07/32.pdf>
10. Сюй Сінчжоу. (2020). Проблема набуття художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. *Збірник матеріалів. II Міжнародної науково-практичної конференції «Культура, освіта, творчість: світові технології, авторські ідеї, традиції і новаторство» (1-2 грудня 2020 р.)*, сс. 319-326. Одеса. Режим доступу: <http://odnb.odessa.ua/vnn/book/10359>
  11. Сюй Синчжоу. (2021). Особливості вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в сучасному Китаї. *Матеріали і тези VII Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (4-5 листопада 2021 р.)*, 1, сс. 73-76. Одеса. Режим доступу: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/15908/1/Ashykhmina%20Nataliia%20Vitaliivna.pdf>
  12. 徐兴洲. (2022) 乌克兰国立南方师范大学 多媒体技术在普通音乐教育中的应用“文化、教育、科学和实践的集合 创造力：光技术、作者的想法、传统和创新”第 215-218 页。(Сюй, Сінчжоу (2022). Застосування мультимедійних технологій у загальній музичній освіті. *Збірник матеріалів. IV Міжнародної науково-практичної конференції «Культура, освіта, творчість: світові технології, авторські ідеї, традиції і новаторство» (1-2 грудня 2022 р.)*, сс. 319-326. Одеса. Режим доступу: <http://odnb.odessa.ua/vnn/book/10359>
  13. Сюй Сінчжоу. (2022). Формування художньо-естетичної культури здобувачів вищої педагогічної освіти в контексті європейського вибору. *Матеріали і тези VIII Міжнародної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (14-15 жовтня 2022 р.)*, 2, сс 77-81. Одеса.
  14. Сюй Сінчжоу. (2022). Вокальна підготовка в Китаї: Досвід та проблеми. *Збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції*

*«Культура, освіта, творчість: світові технології, авторські ідеї, традиції і новаторство»*, сс. 152-155. Одеса. Режим доступу:

<http://odnb.odessa.ua/vnn/book/10359>

### **Апробація результатів дослідження**

*на міжнародних науково-практичних конференціях:*

«Муз. та хореограф. освіта в контексті культурного розвитку суспільства»

(Одеса, 2019, 2020, 2021, 2022);

«Культура, освіта, творчість: світові технології, авторські ідеї, традиції і новаторство» (Одеса, 2020, 2022);

«Розвиток муз.-естет. здібностей у процесі викладання вокальної музики»

(Пекін, КНР, 2020);

«Global science and innovations Central Asia»

(Nur-Sultan, Kazakhstan, 2020).





УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Державний заклад

**"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені К. Д. УШИНСЬКОГО"**

65020, м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 753-08-53; факс: (048) 723-40-98  
E-mail: pdpu@pdpu.edu.ua

від 24.04.2023, № 729/24  
на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

### ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспіранта кафедри музичного мистецтва і хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» **Сюй Сінчжоу** з теми: **«Формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки»** за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Протягом 2019-2023 навчальних років в освітній процес кафедри музичного мистецтва і хореографії та кафедри теорії музики і вокалу впроваджувалася авторська інноваційна методика формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, майбутніх учителів музичного мистецтва. Зазначена методика охоплювала переважно процес вокальної підготовки здобувачів, які навчалися за двома спеціальностями: 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) у галузі знань 01 Освіта/Педагогіка та 025 Музичне мистецтво галузі знань 02 Культура і мистецтво. Визначений та ґрунтовно розглянутий дослідником феномен художньо-естетичного досвіду виявився актуальним для здобувачів, що навчаються за різними, але спорідненими спеціальностями.

У якості фахової основи дослідження було задіяно вокальну підготовку учителів музичного мистецтва, у якості змістової лінії навчання – вокальні твори та їх художньо-естетичний потенціал. Авторська інноваційна методика запроваджувалася в дисципліні: «Вокал», «Постановка голосу», «Методика викладання музичного мистецтва в закладах ЗСО», «Педагогіка мистецтва».

Актуалізація проблеми формування художньо-естетичного досвіду

майбутніх учителів музичного мистецтва в дисертаційному дослідженні Сью Синчжоу зумовлена низкою суперечностей, а саме:

- між актуальністю формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва і відсутністю визначених особливостей зазначеного досвіду у відповідності умовам сучасного мистецько-освітнього процесу;

- між необхідністю сформованості художньо-естетичного досвіду як фахової якості майбутніх учителів музичного мистецтва і відсутністю визначених критеріїв та показників оцінювання її сформованості;

- між важливістю проблеми формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва як інструменту комплексного художньо-виховного впливу на сучасних школярів та недостатністю методичного забезпечення цього процесу із застосуванням педагогічного потенціалу вокальної підготовки.

Відповідно до цього, дослідником розроблено компонентно-функціональну структуру художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки, яку складає єдність компонентів: ціннісно-мотиваційного, художньо-когнітивного та творчо-практичного.

Авторська інноваційна методика з формування художньо-естетичного досвіду запроваджувалася в освітній процес поетапно. Було застосовано наскрізну педагогічну умову: акцентуація художньо-естетичної домінанти вокального твору, що опановується здобувачами освіти. На першому етапі (заохочувально-установчому) створювалася педагогічна умова: стимулювання зацікавленого ставлення до художньо-естетичного сегменту вокальної підготовки (зокрема самооцінювання, самовдосконалення тощо), що сприяло виробленню інтенції майбутніх учителів музичного мистецтва до досягнення художньо-естетичного змісту музичних творів та формуванню відповідних ціннісних орієнтирів. На другому етапі (ментально-накопичувальному) запроваджувалася педагогічна умова: спонукання майбутніх учителів музичного мистецтва до набуття знань основ оцінювання емоційно-сміслового контенту твору. Акцент було зроблено на формуванні знань майбутніх учителів музичного мистецтва про художньо-естетичні особливості виразності вокальних творів та здатності їх автентичного вокально-виконавського втілення. На третьому етапі (самостійно-креаційному) забезпечувалася педагогічна умова: стимулювання до реалізації художньо-естетичного потенціалу вокального твору в інтерпретаційно-виконавському та педагогічно-комунікативному процесі. На цьому етапі цільну увагу було приділено формуванню умінь майбутніх учителів музичного мистецтва реалізовувати художньо-естетичний потенціал вокального твору у виконавському та музично-педагогічному видах діяльності. У процесі запровадження інноваційної методики застосовувався ресурс лабораторії «Інновації мистецької освіти».

Констатовано, що запровадження педагогічних умов сприяло формуванню художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва, посилюючи спонукання їх до рефлексії емоційно-сміслового контенту

музичного твору та сприяло набуттю низці фахових мотивів, знань та умінь, зокрема стосовно вокально-виконавської та вокально-педагогічної підготовки.

Ефективність зазначених умов та їх поетапного впровадження перевірялося експериментальним шляхом, у ході якого було отримано позитивні результати. Про результати запровадження авторської інноваційної методики заслухувалося на розширених засіданнях кафедри музичного мистецтва і хореографії (Протоколи: № 10 від 18.03.2021 р., №14 від 24.06.2022, № 9 від 16.03.2023).

Проректор з наукової роботи



Ганна МУЗИЧЕНКО

Завідувач кафедри  
музичного мистецтва і хореографії



Олена РЕБРОВА