

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

УДК: 378.011.3-051:784:005-027.522-043.83:[37.091.33-042.65:784.3](043)

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ЧЖАН ВЕНЛІ
ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ
МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ ЗАСОБАМИ САМОСТІЙНОЇ
РОБОТИ НАД КАМЕРНО-ВОКАЛЬНИМ РЕПЕРТУАРОМ

01 – Освіта/Педагогіка

011 Освітні, педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

Чжан Венлі 张文李 Чжан Венлі

Науковий керівник – Степанова Людмила Василівна
кандидат педагогічних наук, доцент

Чжан Венлі
张文李

Одеса – 2025

数字签名者: 张文李
日期: 2025. 10. 31
13:18:50 +02'00'

张文李

АНОТАЦІЯ

Чжан Венлі. Формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу засобами самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, 2025.

Зміст анотації

Дисертацію присвячено теоретичному обґрунтуванню, розробленню та експериментальній перевірці ефективності методики формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу засобами самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром для здобувачів за другим магістерським рівнем вищої освіти.

У сучасному динамічному суспільстві зростає потреба до фахівців, здатних самостійно вирішувати професійні питання, здійснювати ефективне планування та самоконтроль власної діяльності, а також спроможних до самостійного прийняття правильних рішень в умовах невизначеності. Вимоги ринку праці акцентують увагу на ініціативності, відповідальності та здатності до безперервної самоосвіти. З огляду на це, зростає потреба у формуванні в майбутніх фахівців високого рівня професійної самостійності та культури самоорганізації.

Ця проблема є актуальною і для галузі мистецької педагогіки, і, зокрема, вокальної. Успіх майбутнього викладача вокалу забезпечується не тільки його виконавською майстерністю, а й здатністю свідомо управляти власною творчою діяльністю, планувати хід освітнього процесу, прогнозувати результати

педагогічної роботи та самостійно розробляти художньо-інтерпретаційні концепції камерно-вокального репертуару.

Актуальність формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу зумовлена тим, що це вищий рівень якості володіння всім комплексом умінь та здатностей до самостійного стратегічного планування та оперативного самоуправління власною навчально-творчою діяльністю, глибокої художньо-аналітичної рефлексії та успішної реалізації індивідуальної виконавської концепції камерно-вокального репертуару в умовах професійної відповідальності. Саме тому проблема формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу засобами самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром є наріжною та вимагає системного наукового вирішення. Її розв'язання сприятиме підвищенню рівня професійної зрілості, розвитку творчої ініціативи, усвідомленню власної відповідальності за результати педагогічної та виконавської діяльності, що відповідає стратегічним орієнтирам сучасної мистецької освіти.

Дисертація є цілісним науковим аналізом проблеми формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу та обґрунтуванням методичних засад її формування засобами самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром. У роботі доведено, що культура професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу має свою специфіку, зумовлену їхніми властивостями та особливостями процесу вокально-виконавської підготовки. Ця специфіка виражається, по-перше, в інтегративному характері діяльності викладача вокалу, як вокаліста-виконавця і педагога. Відповідно до чого, формування в майбутніх викладачів вокалу культури професійної самоорганізації вимагає не просто педагогічних чи виконавських умінь, а їх системної єдності. Фахівець повинен уміти одночасно планувати власний творчий процес, як виконавець, аналізувати художній зміст, як інтерпретатор та

контролювати навчально-виховний процес під час роботи над вокальним репертуаром, як педагог.

Аналіз наукової літератури методичного характеру показав, що проблема формування культури професійної самоорганізації засобами самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром не стала предметом окремого дослідження, що викликає низку суперечностей: між зростанням вимог до професійної діяльності майбутніх викладачів вокалу та недостатньою сформованістю в них культури професійної самоорганізації як стрижневої якості вокаліста, що впливає на результативність процесу їхньої вокальної та педагогічної діяльності; між переконливим декларуванням науковцями та педагогами-дослідниками важливості здатності вокаліста до самоорганізації у виконавській й педагогічній діяльності та відсутністю практико-орієнтованої дидактичної стратегії її формування; між необхідністю підвищення якості виконавської підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва в її спрямуванні на самостійну роботу з навчальним репертуаром та відсутністю спеціальної методики формування культури професійної самоорганізації.

Необхідність розв'язання цих суперечностей, важливість і недостатня розробленість проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу засобами самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром».**

Мета дослідження – полягає в теоретичній розробці й експериментальній перевірці методики формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу засобами самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром. Досягненню мети сприяло розв'язання дев'яти завдань, які було логічно подано в трьох розділах дисертації. У першому розділі «Теоретичні основи формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу» відповідно до першого завдання дослідження проаналізовано та розкрито феномен культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів

вокалу в науковому дискурсі як педагогічну проблему; обґрунтовано соціальну та педагогічну актуальність проблеми, зумовлену необхідністю формування у майбутніх фахівців здатності до самостійного прийняття рішень, управління власною діяльністю та безперервного професійного саморозвитку; визначено, що культура професійної самоорганізації є ключовою умовою досягнення високої результативності викладацької та виконавської діяльності у сфері вокальної педагогіки.

Уточнено поняття «культура професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу», у дослідженні – **це рівень якості володіння всім комплексом умінь та здатностей до самостійного стратегічного планування та оперативного самоуправління власною навчально-творчою діяльністю, глибокої художньо-аналітичної рефлексії та успішної реалізації індивідуальної виконавської концепції камерно-вокального репертуару в умовах професійної відповідальності.**

Відповідно до другого завдання розкрито сутність культури професійної самоорганізації як інтегративної професійно-особистісної якості, що забезпечує здатність майбутнього викладача вокалу свідомо, системно й автономно управляти власними ресурсами та процесами для досягнення найвищої професійної результативності. Доведено, що сутність досліджуваного феномену розкривається через сформовану систему знань (когнітивний аспект) про закономірності саморегуляції, а також усвідомлене ціннісне ставлення (аксіологічний аспект) до професійної діяльності та власного здоров'я, як інструменту; здатність до самостійного планування (прогностичний аспект), оперативного самоуправління та ефективного самоконтролю (діяльнісний аспект) під час навчально-творчих процесів; високий рівень художньо-аналітичної рефлексії та інтерпретаційної майстерності (творчо-виконавський аспект), що дозволяє створювати індивідуально обґрунтовану виконавську концепцію камерно-вокального репертуару. Обґрунтовано трикомпонентну

структуру, що включає компоненти: *когнітивно-аксіологічний* (система знань і цінностей), *прогностично-діяльнісний* (планування, самоуправління) та *творчо-виконавський* (художня рефлексія, інтерпретація).

Відповідно до третього завдання проведено аналіз наукових джерел та доведено, що самостійна робота є провідним чинником і ключовим засобом формування КПС, оскільки саме вона активізує внутрішні механізми саморегуляції. Обґрунтовано, що камерно-вокальний репертуар виступає оптимальним освітньо-організаційним простором, де завдяки глибині музично-поетичного контенту та жанровій специфіці, майбутній викладач набуває досвіду інтеграції аналітичних, технічних та інтерпретаційних умінь.

У другому розділі «Методологічні засади формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу засобами самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром» відповідно до четвертого завдання розроблено методологію дослідження. Обґрунтовано систему наукових підходів, що формують методологічну базу: особистісно орієнтованого, фасилітативного, праксеологічного та герменевтичного підходів.

Особистісно орієнтований підхід підкреслює важливість особистісної внутрішньої мотивації майбутніх викладачів вокалу до самостійної роботи та активної співпраці з викладачем у процесі навчання. Практиологічний підхід сприяє формуванню чітких патернів самостійної роботи, що дозволяє підвищити рівень професійної підготовки магістрантів-вокалістів. Фасилітативний підхід забезпечує індивідуалізацію навчального процесу, що позитивно впливає на розвиток самоорганізації, критичного мислення та творчих здібностей. Використання герменевтичного підходу сприяє глибшому розумінню музичних творів, формуванню емоційного зв'язку з музикою та розвитку навичок інтерпретації вокальних творів.

Проведене дослідження показало, що застосування обраних наукових підходів сприяє правильній організації самостійної роботи магістрантів-

вокалістів, її спрямовування на професійне самовдосконалення, усвідомлення цінності майбутньої вокально-викладацької діяльності. Визначені наукові підходи закладають основу методологічної бази дослідження. Представлена методологічна стратегія дозволяє спрямувати хід подальших розвідок на розробку та наукове обґрунтування педагогічних умов та методів підготовки майбутніх викладачів вокалу до самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром.

Особливе значення для організації вокально-педагогічного процесу мають особистісно-орієнтований підхід, що надає психолого-педагогічне підґрунтя для розуміння саморуху та індивідуальної траєкторії саморозвитку студента, та герменевтичний підхід, який є необхідним для творчої інтерпретаційної діяльності вокаліста. Таким чином, синтез цих підходів забезпечив наукову строгість та міждисциплінарність дослідження, дозволивши розробити методичні засади, які системно впливають на всі структурні компоненти феномену.

Відповідно до п'ятого завдання визначено та обґрунтовано наукові принципи та педагогічні умови формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу музичного мистецтва. Визначено наукові принципи (принцип системної організації вокальної підготовки магістрантів, принцип свідомого оволодіння вокально-виконавськими навичками та вміннями, принцип герменевтичного осягнення смислів, закладених у конкретному вокальному творі) та педагогічні умови (впровадження цілісної поетапно структурованої моделі опрацювання вокального твору камерного жанру; цілеспрямованого педагогічного стимулювання магістрантів до самостійної діяльності; фасилітативної підтримки інтерпретаційної активності магістрантів-вокалістів у процесі смислового аналізу та художнього осмислення вокального твору) формування феномену, які є необхідними для реалізації методичних засад у процесі виконавської підготовки.

Доведено, що система наукових принципів стала методологічною базою для побудови авторської методики, забезпечуючи її внутрішню логіку та ефективність. Зокрема, принцип інтеграції сприяв об'єднанню знаннєво-ціннісного, прогностично-діяльнісного та творчо-виконавського компонентів, тоді як принцип рефлексивності та творчої свободи став основою для розвитку умінь самоаналізу та індивідуальної інтерпретації. Уточнено роль педагогічних умов у процесі формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу. Доведено, що педагогічні умови є організаційно-дидактичним забезпеченням ефективного впровадження методичних засад.

У відповідності до шостого завдання доведено доречність вибору камерно-вокального репертуару як освітньо-організаційного простору для формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу. Камерно-вокальний репертуар розглянуто як освітньо-організаційний простір та ключовий засіб, що, завдяки своїй жанрово-стилістичній специфіці забезпечує потребу у глибокій інтерпретації та самоконтролі та набуває значущості оптимального середовища для практичної реалізації методичних засад і формування творчо-виконавського компоненту культури професійної самоорганізації. Обґрунтовано, що камерно-вокальний репертуар є наскрізним інструментом у процесі виконавської підготовки, що забезпечує не тільки технічні, але й глибинні механізми формування культури професійної самоорганізації.

У третьому розділі «Експериментальна робота з формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу засобами самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром» відповідно до сьомого завдання розроблено та науково обґрунтовано критеріально-діагностувальний апарат. Цей апарат є системою критеріїв, показників та якісних дескрипторів рівнів сформованості культури професійної самоорганізації. Критерії було визначено відповідно до компонентно-структурної моделі культури професійної самоорганізації, а саме: знаннєво-ціннісний критерій, за яким оцінюється

когнітивно-аксіологічний компонент (глибина знань та мотиваційна стійкість); планувально-регулятивний критерій, за яким оцінюється прогностично-діяльнісний компонент (здатність до цілепокладання, планування та оперативного самоуправління); рефлексивно-інтерпретаційний критерій, за яким оцінюється творчо-виконавський компонент (художня довершеність, оригінальність концепції та критичний самоаналіз).

Відповідно до восьмого завдання проведено експериментальну перевірку ефективності методики формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу засобами самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром. У ході формувального експерименту доведено, що цілеспрямоване та систематичне застосування методичних засад, побудованих на принципах інтеграції, рефлексивності та творчої свободи, забезпечує статистично значущий приріст рівня сформованості культури професійної самоорганізації у магістрантів експериментальної групи порівняно з контрольною.

Під час експерименту підтверджено доцільність використання самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром як ключового засобу формування культури професійної самоорганізації. Робота над цим жанром виявилася оптимальним освітньо-організаційним простором, де магістранти практично застосовували свої знання та ціннісні орієнтації, реалізовували прогностично-діяльнісні вміння з планування власної діяльності й здійснення самоконтролю власних дій та психоемоційних відгуків та творчо-виконавську здатність до інтерпретації й художньої рефлексії, як важливих складових культури професійної самоорганізації.

Відповідно до дев'ятого завдання проведено порівняльний аналіз результатів констатувальної та прикінцевої діагностики рівнів сформованості культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу. За результатами другого діагностичного зрізу було засвідчено, що вищого рівня в

ЕГ досягли на 19,7% респондентів більше, чим під час констатувального зрізу, а у КГ їх кількість зросла тільки на 6,5%. На достатньому рівні в ЕГ було виявлено зростання кількості здобувачів на 29,8%, у КГ - на 9,6%. На задовільному рівні кількість респондентів, порівняно з результатами констатувального зрізу, в ЕГ зменшалася на 16,5 %, тоді як в КГ — лише на 5,8 %. Відповідним чином, на нижчому рівні в ЕГ їх кількість зменшилася на 33%, а в КГ - тільки на 10,4 %.

Проведений аналіз достовірно засвідчив позитивну динаміку формування культури професійної самоорганізації у магістрантів експериментальної групи після впровадження розроблених методичних засад. Було зафіксовано статистично значущий приріст кількості магістрантів з високим та середнім рівнями сформованості культури професійної самоорганізації, тоді як у контрольній групі ці показники майже залишилися на вихідному, констатувальному рівні, що є підтвердженням ефективності методики.

Отже, отримані результати діагностики засвідчили ефективність впровадженої методики формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу засобами самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром.

Ключові слова: *культура професійної самоорганізації; самостійна робота; вища мистецько-педагогічна освіта; здобувачі вищої освіти; виконавська підготовка; герменевтичний, праксеологічний, особистійно орієнтований, фасилітативний підходи; педагогічні принципи; організаційно-педагогічні засади та педагогічні умови; майбутні викладачі вокалу; камерно-вокальний репертуар; підготовка здобувачів вищої освіти; інтерпретація вокального твору; герменевтично-інтерпретаційна діяльність: музичне виконавство; текст.*

Статті у фахових виданнях України

1) Степанова Л.В. **Чжан Венлі**. (2024). Теоретичні аспекти підготовки здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти до самостійної роботи над вокальним репертуаром. Науковий журнал «Інноваційна педагогіка». Видавничий дім «Гельветика», 2024 № 75. С. 76-86

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/75.9>

<http://innovpedagogy.od.ua/archives/2024/75/11.pdf>

2) **Чжан Венлі** (2025). Наукові підходи до підготовки здобувачів вищої мистецької освіти до самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром. Південноукраїнські мистецькі студії . № 1

DOI: <https://doi.org/10.24195/artstudies.2025-1.9>

<https://artstudies.pdpu.edu.ua/index.php/artstudies/article/view/157/146>

3) **Чжан Венлі** (2025). До визначення організаційно-педагогічних засад підготовки здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти до самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром. «Наука і техніка сьогодні» : 2025.No 7(48)2025. С.980-997

DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-7\(48\)-980-997](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-7(48)-980-997)

<http://perspectives.pp.ua/index.php/nts/article/view/26911/26883>

Статті у зарубіжних виданнях

4) **Чжан Венлі**, Сунь Кеао. (2025). Вокально-слуховий самоконтроль як важлива складова самостійної роботи над вокальним репертуаром. *Débats scientifiques et orientations prospectives du développement scientifique: avec des matériaux de la VIII conférence scientifique et pratique internationale, Paris, 4 avril 2025. Paris-Vinnytsia: La Fedeltà & UKRLOGOS Group LLC.* С.295-298

DOI <https://doi.org/10.36074/logos-04.04.2025.056>

<https://archive.logos-science.com/index.php/conference-proceedings/article/view/2918>

Статті апробаційного характеру

5) Чжан Венлі (2023) Особливості підбору вокального навчального репертуару для вокалістів початківців. *Теорія модернізації в контексті сучасної світової науки: матеріали I Міжнародної наукової конференції, м. Полтава, 23 червня, 2023 р.* / Міжнародний центр наукових досліджень. Вінниця: Європейська наукова платформа, 2023. С. 204-206.

6) Чжан Венлі (2023) 对“歌手独立工作能力”概念的界定 До визначення поняття «навички самостійної роботи вокаліста» *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези IX Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 20-21 жовтня 2023 р.). Т.1. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2023. С. 80-82.*

7) Zhang Wenli (Чжан Венлі), (2024). Regional features of training of future vocal teachers at universities in china. *Матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції «Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики», (24 квітня 2024 р.) Переяслав : Університеті Григорія Сковороди в Переяславі. С. 54-55.*

8) Zhang Wenli (Чжан Велі). (2024). Personality-oriented approach as a methodological basis for preparing applicants for art education for independent work over chamber vocal repertoire. *Матеріали і тези X Міжнародної конференції молодих учених та студентів. Матеріали і тези X Міжнародної конференції молодих учених та студентів (18-19 жовтня 2024 р.) Т. 2. Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського. С.94-96.*

9) Stepanova L., **Zhang Wenli**, Sun Keao (2024). To the problem of forming the skills of applicants for musical education to create their own interpretation of the artistic imagt during independent work on a vocal work. *Proceedings of the 1st International scientific and practical conference. SPC “Sci-conf.com.ua”. Lviv, Ukraine. 2024. Pp. 21-27. URL:*

<https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2024/03/PERSPECTIVES-OF->

ABSTRACT

Zhang Wenli. Formation of the culture of professional self-organization of future vocal teachers by means of independent work on chamber-vocal repertoire. – Qualifying scientific work on the rights of a manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in specialty 011 Educational, Pedagogical Sciences – State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky," Odesa, 2025.

The contents of the abstract

The dissertation is devoted to the theoretical substantiation, development, and experimental verification of the effectiveness of the methodology for forming the culture of professional self-organization of future vocal teachers by means of independent work on chamber-vocal repertoire for students at the second (Master's) level of higher education.

In modern dynamic society, there is a growing need for specialists capable of independently solving professional issues, performing effective planning and self-monitoring of their own activities, and being capable of independently making correct decisions in conditions of uncertainty. Labor market requirements emphasize initiative, responsibility, and the ability for continuous self-education. Given this, the need to form a high level of professional independence and a culture of self-organization in future specialists is increasing.

This problem is also relevant for the field of artistic pedagogy, and vocal pedagogy in particular. The success of a future vocal teacher depends not only on their performance skills but also on the ability to consciously manage their own creative process, predict the results of pedagogical work, and independently develop artistic and interpretive concepts of the chamber-vocal repertoire.

The relevance of forming a culture of professional self-organization among future vocal teachers is determined by the fact that it represents the highest level of quality in mastering the entire complex of skills and abilities for independent strategic planning and operative self-management of their own educational and creative activities, deep artistic and analytical reflection, and successful implementation of an individual performance concept of the chamber-vocal repertoire under conditions of professional responsibility. That is why the problem of forming a culture of professional self-organization of future vocal teachers by means of independent work on the chamber-vocal repertoire is fundamental and requires a systemic scientific solution. Its resolution will contribute to increasing the level of professional maturity, developing creative initiative, and realizing personal responsibility for the results of pedagogical and performance activities, which corresponds to the strategic guidelines of modern art education.

The dissertation is a holistic scientific analysis of the problem of forming the culture of professional self-organization of future vocal teachers and the substantiation of the methodical principles of its formation by means of independent work on the chamber-vocal repertoire.

The culture of professional self-organization of future vocal teachers has its own specificity, conditioned by their characteristics and the features of the vocal performance training process. This specificity is expressed, firstly, in the integrative nature of the vocal teacher's activity, both as a vocalist-performer and a pedagogue. Accordingly, the formation of a culture of professional self-organization in future vocal teachers requires not just pedagogical or performance skills, but their systemic unity. The specialist must be able to simultaneously plan their own creative process as a performer, analyze the artistic content as an interpreter, and control the educational and training process while working on the vocal repertoire as a pedagogue.

Analysis of the scientific literature of a methodical nature showed that the problem of forming the culture of professional self-organization by means of

independent work on the chamber-vocal repertoire has not become the subject of a separate study, which gives rise to a number of contradictions: between the growing demands for the professional activity of future vocal teachers and the insufficient formation of a culture of professional self-organization in them as a core quality of a vocalist, which affects the effectiveness of both their vocal and pedagogical activities; between the convincing declaration by scholars and educational researchers of the importance of a vocalist's ability to self-organize in performance and pedagogical activity and the absence of a practice-oriented didactic strategy for its formation; between the need to improve the quality of performance training for future masters of musical art, particularly in its focus on independent work with the study repertoire, and the lack of a special methodology for forming the culture of professional self-organization.

The necessity of resolving these contradictions, the importance, and the insufficient development of the problem determined the choice of the dissertation research topic: "Formation of the culture of professional self-organization of future vocal teachers by means of independent work on the chamber-vocal repertoire."

The goal of the study is the theoretical development and experimental verification of the methodology for forming the culture of professional self-organization of future vocal teachers by means of independent work on the chamber-vocal repertoire. The achievement of the goal was facilitated by the solution of nine objectives, which were logically implemented and presented in the three chapters of the dissertation. In the first chapter, "Theoretical foundations for the formation of the culture of professional self-organization of future vocal teachers," in accordance with the first objective of the study, the phenomenon of the culture of professional self-organization of future vocal teachers in the scientific discourse as a pedagogical problem was analyzed and revealed; the social and pedagogical relevance of the problem was substantiated, which is conditioned by the necessity of forming in future specialists the ability for independent decision-making, management of their own

activities, and continuous professional self-development; it was determined that the culture of professional self-organization is a key condition for achieving high effectiveness in teaching and performance activities in the field of vocal art.

The concept of "culture of professional self-organization of future vocal teachers" has been clarified; in the study, it is defined as the level of quality in mastering the entire complex of skills and abilities for independent strategic planning and operative self-management of one's own educational and creative activities, deep artistic and analytical reflection, and successful implementation of an individual performance concept of the chamber-vocal repertoire under conditions of professional responsibility.

In accordance with the second objective, the essence of the culture of professional self-organization is revealed as an integrative professional-personal quality that ensures the future vocal teacher's ability to consciously, systematically, and autonomously manage their own resources and processes to achieve the highest professional effectiveness.

It is proven that the essence of the phenomenon under study is revealed through a formed system of knowledge (cognitive aspect) about the patterns of self-regulation, as well as a conscious value attitude (axiological aspect) towards professional activity and one's own health as an instrument; the ability for independent planning (prognostic aspect), operative self-management, and effective self-control (activity aspect) of the educational and creative process; a high level of artistic and analytical reflection and interpretive mastery (creative-performance aspect), which allows for the creation of an individually justified performance concept of the chamber-vocal repertoire. A three-component structure is substantiated, which includes the cognitive-axiological (system of knowledge and values), prognostic-activity (planning, self-management), and creative-performance (artistic reflection, interpretation) components.

In accordance with the third objective, an analysis of scientific sources was conducted, and it was proven that independent work is the leading factor and key means

of forming the Culture of Professional Self-Organization (CPSO), as it is precisely independent work that activates the internal mechanisms of self-regulation. It is substantiated that the chamber-vocal repertoire serves as the optimal educational and organizational space where, thanks to the depth of the musical-poetic content and genre specificity, the future teacher gains experience in integrating analytical, technical, and interpretive skills.

In the second chapter, "Methodological foundations for the formation of the culture of professional self-organization of future vocal teachers by means of independent work on the chamber-vocal repertoire," in accordance with the fourth objective, the research methodology was developed. The system of scientific approaches that form the methodological basis was substantiated: the personality-oriented, facilitative, praxeological, and hermeneutic approaches.

The personality-oriented approach emphasizes the importance of the future vocal teachers' internal personal motivation for independent work and active cooperation with the teacher in the learning process. The praxeological approach contributes to the formation of clear patterns of independent work, which allows for increasing the level of professional training of vocalist students. The facilitative approach ensures the individualization of the educational process, which positively affects the development of self-organization, critical thinking, and creative abilities. The use of the hermeneutic approach contributes to a deeper understanding of musical works, the formation of an emotional connection with music, and the development of skills in interpreting vocal works.

The conducted research showed that the application of the chosen scientific approaches contributes to the proper organization of vocalist students' independent work, its direction towards professional self-improvement, and the realization of the value of future vocal and teaching activities. The defined scientific approaches lay the foundation for the methodological base of the research. The presented methodological strategy allows for directing the course of further investigations toward the

development and scientific substantiation of pedagogical conditions and methods for preparing future vocal teachers for independent work on the chamber-vocal repertoire.

Of particular importance for the vocal-pedagogical profile are the personality-oriented approach, which provides the psychological and pedagogical foundation for understanding the student's self-movement and individual self-development trajectory, and the hermeneutic approach, which is necessary for the vocalist's creative interpretive activity. Thus, the synthesis of these approaches ensured the scientific rigor and interdisciplinarity of the research, allowing for the development of methodological principles that systematically influence all structural components of the phenomenon.

In accordance with the fifth objective, the scientific principles and pedagogical conditions for the formation of the culture of professional self-organization of future vocal music teachers were defined and substantiated.

The following scientific principles (the principle of systemic organization of students' vocal training, the principle of conscious mastery of vocal performance skills and abilities, the principle of hermeneutic comprehension of the meanings embedded in a specific vocal work) and pedagogical conditions (implementation of a holistic, stage-by-stage structured model for working through a chamber-genre vocal work; purposeful pedagogical stimulation of students towards independent activity; facilitative support of the interpretive activity of vocalist students in the process of semantic analysis and artistic comprehension of the vocal work) for the formation of the phenomenon, necessary for the realization of methodological principles in the performance training process, were defined.

It is proven that the system of scientific principles became the methodological basis for constructing the author's methodology, ensuring its internal logic and effectiveness. In particular, the principle of integration contributed to the unification of the knowledge-value, prognostic-activity, and creative-performance components, while the principle of reflexivity and creative freedom became the basis for developing skills of self-analysis and individual interpretation. The role of pedagogical conditions in the

process of forming the culture of professional self-organization of future vocal teachers was clarified. It is proven that the pedagogical conditions are the organizational and didactic provision for the effective implementation of the methodological principles.

In accordance with the sixth objective, the relevance of choosing the chamber-vocal repertoire as an educational and organizational space for forming the culture of professional self-organization of future vocal teachers is proven. The chamber-vocal repertoire is considered as an educational and organizational space and a key means that, due to its genre and stylistic specificity, ensures the need for deep interpretation and self-control and acquires significance as an optimal environment for the practical implementation of methodological principles and the formation of the creative-performance component of the culture of professional self-organization. It is substantiated that the chamber-vocal repertoire is an indispensable tool in the process of performance training, providing not only technical but also deep mechanisms for forming the culture of professional self-organization.

In the third chapter, "Experimental work on the formation of the culture of professional self-organization by means of independent work on the chamber-vocal repertoire," in accordance with the seventh objective, the criterion-diagnostic apparatus was developed and scientifically substantiated. This apparatus is a system of criteria, indicators, and qualitative descriptors for the levels of formation of the culture of professional self-organization. The criteria were defined in accordance with the component-structural model of the culture of professional self-organization, namely: the knowledge-value criterion, which assesses the cognitive-axiological component (depth of knowledge and motivational stability); the planning-regulatory criterion, which assesses the prognostic-activity component (ability for goal-setting, planning, and operative self-management); the reflexive-interpretive criterion, which assesses the creative-performance component (artistic perfection, originality of conception, and critical self-analysis).

In accordance with the eighth objective, an experimental verification of the

effectiveness of the methodology for forming the culture of professional self-organization of future vocal teachers by means of independent work on the chamber-vocal repertoire was conducted.

During the formative experiment, it was proven that the purposeful and systematic application of methodological principles built on the principles of integration, reflexivity, and creative freedom ensures a statistically significant increase in the level of formation of the culture of professional self-organization among master's students in the experimental group compared to the control group.

During the experiment, the expediency of using independent work on the chamber-vocal repertoire as a key means of forming the culture of professional self-organization was confirmed. Work on this genre proved to be the optimal educational and organizational space where master's students practically applied their knowledge and value orientations, realized prognostic-activity skills of planning their own activities and exercising self-control over their own actions and psycho-emotional responses, and demonstrated the creative-performance ability for interpretation and artistic reflection, as important components of the culture of professional self-organization.

In accordance with the ninth objective, a comparative analysis of the results of the initial (statutory) and final diagnostics of the levels of formation of the culture of professional self-organization of future vocal teachers was conducted. According to the results of the second diagnostic cut, it was evidenced that 19,7% more respondents achieved the highest level in the Experimental Group (EG) than in the first cut, while in the Control Group (CG), this number increased by only 6.5%. At a sufficient level, an increase in the number of students by 29.8% was found in the EG, and by 9.6% in the CG. At a satisfactory level, the number of respondents in the EG decreased by 16.5% compared to the results of the initial cut, while in the CG, it decreased by only 5.8%. Correspondingly, at the lower level, their number decreased by 33% in the EG, and by only 10.4% in the CG.

The conducted analysis reliably demonstrated the positive dynamics of the formation of the Culture of Professional Self-Organization (CPSO) in the students of the experimental group after the implementation of the developed methodological principles. A statistically significant increase in the number of students with high and medium levels of formation of the culture of professional self-organization was recorded, whereas in the control group, these indicators almost remained at the initial, statutory level, which confirms the effectiveness of the methodology.

Thus, the obtained diagnostic results confirmed the effectiveness of the implemented methodology for forming the creative competence of future music teachers based on a functional-systemic approach.

Key words: culture of professional self-organization, independent work, higher art and pedagogical education, higher education students, performance training, hermeneutic, praxeological, personality-oriented, facilitative approaches, pedagogical principles, organizational and pedagogical foundations and pedagogical conditions, future vocal teachers, chamber-vocal repertoire, training of higher education students, interpretation of a vocal work, hermeneutic-interpretive activity, musical performance, text.

Articles in professional journals of Ukraine

1) Stepanova L.V., Zhang Wenli. (2024). Theoretical aspects of preparing applicants for higher artistic and pedagogical education for independent work on vocal repertoire. Scientific Journal "Innovative Pedagogy." Publishing House "Helvetika," 2024 № 75. P. 76-86

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/75.9>

<http://innovpedagogy.od.ua/archives/2024/75/11.pdf>

2) Zhang Wenli (2025). Scientific approaches to preparing applicants for higher art education for independent work on chamber-vocal repertoire. South Ukrainian Art Studies. № 1

DOI: <https://doi.org/10.24195/artstudies.2025-1.9>

<https://artstudies.pdpu.edu.ua/index.php/artstudies/article/view/157/146>

Keywords: independent work of applicants for higher art education, methodology, scientific approaches, facilitative approach, praxeological approach, hermeneutic approach, future vocal teachers, chamber-vocal repertoire, vocal work

3) Zhang Wenli (2025). Towards defining the organizational and pedagogical principles for preparing applicants for higher artistic and pedagogical education for independent work on chamber-vocal repertoire. "Science and Technology Today": 2025. No 7(48)2025. P. 980-997

DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-7\(48\)-980-997](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-7(48)-980-997)

<http://perspectives.pp.ua/index.php/nts/article/view/26911/26883>

Articles in foreign journals

4) Zhang Wenli, Sun Ke'ao. (2025). Vocal-auditory self-control as an important component of independent work on vocal repertoire. Débats scientifiques et orientations prospectives du développement scientifique: c avec des matériaux de la VIII conférence scientifique et pratique internationale, Paris, 4 avril 2025. Paris-Vinnytsia: La Fedeltà & UKRLOGOS Group LLC,. P. 295-298

DOI <https://doi.org/10.36074/logos-04.04.2025.056>

<https://archive.logos-science.com/index.php/conference-proceedings/article/view/2918>

Approbation articles:

5) Zhang Wenli (2023). Features of selecting vocal study repertoire for beginner vocalists. Theory of modernization in the context of modern world science: materials of the I International Scientific Conference, Poltava, June 23, 2023 / International Center for Scientific Research. Vinnytsia: European Scientific Platform, 2023. P. 204-206.

6) Zhang Wenli (2023). 对“歌手独立工作能力”概念的界定 Towards defining the concept of "vocalist's independent work skills." Musical and choreographic education

in the context of cultural development of society. Materials and abstracts of the IX International Conference of Young Scientists and Students (Odesa, October 20-21, 2023). Vol. 1. Odesa: S. D. Ushynsky South Ukrainian National Pedagogical University, 2023. P. 80-82.

7) ZHAHG Wenli (Zhang Wenli), (2024). REGIONAL FEATURES OF TRAINING OF FUTURE VOCAL TEACHERS AT UNIVERSITIES IN CHINA. Materials of the XI International Scientific and Practical Conference "Regional Cultural, Artistic and Educational Practices," (April 24, 2024) Pereiaslav: Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav. P. 54-55.

8) Zhang Wenli (Zhang Veli). (2024). Personality-oriented approach as a methodological basis for preparing applicants for art education for independent work over chamber vocal repertoire. Materials and abstracts of the X International Conference of Young Scientists and Students (October 18-19, 2024) Vol. 2. Odesa: S. D. Ushynsky South Ukrainian National Pedagogical University. P. 94-96.

9) Stepanova L., Zhang Wenli, Sun Keao (2024). TO THE PROBLEM OF FORMING THE SKILLS OF APPLICANTS FOR MUSICAL EDUCATION TO CREATE THEIR OWN INTERPRETATION OF THE ARTISTIC IMAGE DURING INDEPENDENT WORK ON A VOCAL WORK. Proceedings of the 1st International scientific and practical conference. SPC "Sci-conf.com.ua". Lviv, Ukraine. 2024. Pp. 21-27. URL:

ЗМІСТ

Вступ.....	26
Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ.....	38
1.1 Культура самоорганізації майбутнього викладача вокалу як педагогічна проблема.....	38
1.2. Компонентна структура феномену «культура професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу.....	63
1.3 Самостійна робота як чинник професійного становлення майбутніх викладачів вокалу.....	90
Висновки до 1 розділу.....	100
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ.....	103
2.1 Наукові підходи формування в майбутніх викладачів вокалу культури професійної самоорганізації	103
2.2 Організаційно-педагогічні засади формування культури професійної самоорганізації засобами самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром.....	124
2.3 Камерно-вокальний репертуар як освітньо-організаційний простір для формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу.....	140
Висновки до 1 розділу.....	152
РОЗДІЛ 3 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ ЗАСОБАМИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ НАД КАМЕРНО-ВОКАЛЬНИМ РЕПЕРТУАРОМ.....	157

3.1. Критеріально-діагностичний інструментарій виявлення рівнів сформованості культури професійної самоорганізації.....	157
3.2. Сутність і хід експериментальної роботи з формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу.....	190
3.3 Порівняльний аналіз результатів констатувальної та прикінцевої діагностики рівнів сформованості культури професійної самоорганізації в майбутніх викладачів вокалу.....	216
Висновки до 3 розділу.....	224
ВИСНОВКИ.....	228
Список використаної літератури.....	238
ДОДАТКИ.....	263

ВСТУП

Актуальність і доцільність дослідження. У сучасних умовах розвитку освіти підготовка майбутніх викладачів поступово набуває нових смислових орієнтирів. Це зумовлено підвищенням вимог до рівня їхньої професійної культури, особливо в частині усвідомленого управління власною діяльністю та відповідальності за результати педагогічної роботи. Ця тенденція повністю узгоджується із сучасними соціокультурними реаліями як України, так і Китаю, та з головною стратегічною метою освіти – виховання творчої, культурно розвиненої та соціально відповідальної особистості.

В обох країнах актуалізується потреба у вдосконаленні системи професійної підготовки педагогічних кадрів, зокрема викладачів мистецьких дисциплін, адже саме вони формують ціннісні орієнтири, естетичний світогляд і духовну культуру молоді. У сучасному суспільстві викладач мистецтва виступає провідником у світ духовних і культурних цінностей, і від його професійного рівня та культури самоорганізації значною мірою залежить якість гуманітарного розвитку майбутніх поколінь. Тому в мистецько-педагогічній галузі зростає потреба у фахівцях, здатних самостійно організовувати, планувати та аналізувати професійну діяльність для ефективної інтеграції художнього, педагогічного та культуротворчого досвіду в освітній процес.

У зв'язку із зазначеним актуальність проблеми формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу засобами самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром зумовлюється необхідністю забезпечення професійного становлення викладачів на основі гуманістичних і творчих цінностей. Застосування праксеологічного підходу та інноваційних технологій сприяє їхньому самовдосконаленню, активізації розвитку творчого потенціалу та розширенню можливостей для самореалізації. Особливого значення набуває створення умов для формування креативного художньо-педагогічного середовища, що забезпечує ефективне опанування рефлексивних

механізмів саморегуляції у професійній діяльності. Зважаючи на те, що викладач вокалу у своїй діяльності поєднує виконавську, педагогічну та культуротворчу функції, критичною умовою досягнення високої результативності є сформована а нього культура професійної самоорганізації.

У наукових колах актуалізується проблема підвищення якості мистецько-педагогічної освіти, що зумовлює потребу в новому осмисленні сутності культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу. У сучасному науково-освітньому дискурсі культура розглядається ширше ніж сукупність духовних і моральних цінностей. Вона постає як мірило професійної зрілості фахівця, що відображає рівень його компетентності, майстерності, творчої ініціативи та здатності до ефективної діяльності. У такому контексті поняття «культура» набуває професійно-особистісного змісту, відображаючи рівень володіння системою знань, умінь і ціннісних орієнтацій, необхідних для успішного виконання педагогічних і творчих функцій. У цьому сучасна мистецька освіта орієнтується на формування фахівця, який володіє широким спектром знань, умінь і ціннісних орієнтацій, необхідних для педагогічної та виконавської роботи.

Згідно з положеннями Закону України «Про вищу освіту» та китайської програми «План дій щодо реформування та розвитку художньої освіти (2020 - 2035)», мистецько-педагогічна освіта визначається як важлива складова культурного розвитку суспільства, що впливає на формування духовних і моральних орієнтирів особистості. Формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу є одним із ключових завдань мистецької освіти, оскільки саме вона забезпечує гармонійне поєднання знань, умінь і цінностей, необхідних для ефективного самовдосконалення, творчої самореалізації та педагогічного лідерства в сучасному культурному просторі.

У дослідженні передбачається, що сформована культура професійної самоорганізації є суттєвим чинником ефективності педагогічної діяльності у сфері вокального мистецтва. Вона інтегрує когнітивні, мотиваційні та діяльнісні

складові, забезпечуючи гармонійну взаємодію між внутрішніми установками викладача і зовнішніми вимогами педагогічної практики. Культура самоорганізації дає змогу педагогу самостійно визначати цілі, прогнозувати результати, здійснювати самоконтроль і самокорекцію. Це є запорукою творчої стабільності, професійної гнучкості та духовної зрілості фахівця. Формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу стає важливою умовою підготовки нової генерації педагогів, які володіють не тільки фаховими компетентностями, а й високою етичністю, соціальною активністю, глибоким розумінням духовних цінностей та культурного надбання людства. Такі нові критерії висувають до педагога сучасні вимоги ринку праці. Саме такі викладачі здатні реалізувати гуманістичну місію освіти – виховання особистості, орієнтованої на гармонійний розвиток, творчість і культурний діалог у глобалізованому світі.

У сучасному науковому середовищі освітньої галузі спостерігається помітне зростання уваги до поняття культури як багатогранної узагальнюючої категорії. Цей термін розглядається як комплексне, узагальнююче поняття, що охоплює широкий діапазон інтелектуальних, духовно-моральних, поведінкових і професійно-діяльнісних характеристик особистості. Як наслідок, активне впровадження цієї категорії в педагогічні розвідки стимулює процес формування значної кількості нових педагогічних категорій і концептів. Зокрема йдеться про такі поняття й терміни: «культура педагогічного мислення» (В. Балтремус, М. Голубєва, М. Лісовий та ін.), «культура педагогічного мовлення» (В. Авраменко, Н. та В. Антонюки, Т. Боляк, Т. Калюжна), «культура професійної діяльності» (В. Захарова) «культура професійного саморозвитку» (С. Білозерська, Ю. Запорожцева, І. Шингоф 2021), «професійна педагогічна культура» (В. Буряк, В. Захарова, 2023, І. Пальшкова, 2011; Р. Михайлишин, 2012) тощо. Диференціація термінологічного апарату в сучасній науці відображає цілеспрямоване прагнення до поглибленого осмислення якісних характеристик

як освітнього процесу, так і професійного становлення здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти.

У контексті мистецько-педагогічної освіти культура розглядається як умова формування особистості педагога-творця, здатного усвідомлено керувати власною діяльністю, приймати самостійні рішення, прогнозувати результати та здійснювати рефлексію професійного зростання. Такий підхід відображає зв'язок культури з категоріями самоосвіти, саморозвитку та самоорганізації, що набувають особливої актуальності в сучасній освітній парадигмі.

Концептуальні аспекти педагогічного дослідження феномену культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу базуються на парадигмі гуманістичної педагогіки, які розглядають культуру як системоутворюючий чинник професійного розвитку особистості, що висвітлювали в працях видатні українські вчені: І. Зязюн, О. Рудницька, Н. Миропольська, В. Кремень, І. Бех, Л. Масол. На думку науковців, педагогічна культура є синтезом духовного, інтелектуального та діяльнісного досвіду, який забезпечує гармонію між знанням, цінностями та поведінкою вчителя. Вона визначає не тільки рівень професійної компетентності, а й якість педагогічної взаємодії, спрямованої на розвиток творчого потенціалу учнів.

Однак, на сьогодні проблема формування культури професійної самоорганізації у сфері фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу залишається недостатньо розробленою на теоретичному та методичному рівнях.

Унаслідок теоретичного аналізу наукових джерел із заявленої проблематики та узагальнення практичного досвіду функціонування системи вищої музично-педагогічної освіти, нами було ідентифіковано низку суперечностей, які виникають між:

- зростанням вимог до професійної діяльності майбутніх викладачів вокалу та недостатньою сформованістю в них культури професійної

самоорганізації як стрижневої якості вокаліста, що впливає на результативність процесу їхньої вокальної та педагогічної діяльності;

- переконливим декларуванням науковцями та педагогами-дослідниками важливості здатності вокаліста до самоорганізації у виконавській й педагогічній діяльності та відсутністю практико-орієнтованої дидактичної стратегії її формування;
- необхідністю підвищення якості виконавської підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва в її спрямуванні на самостійну роботу з навчальним репертуаром та відсутністю спеціальної методики формування культури професійної самоорганізації.

Необхідність розв'язання цих суперечностей, важливість і недостатня розробленість проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу засобами самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром»**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та становить частину наукової теми «Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців мистецького та мистецько-педагогічного профілю в контексті соціокультурної парадигми» (реєстраційний номер 0120U002017).

Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Протоколом № 4. від 26.10.2023 р.

Мета дослідження – полягає в теоретичній розробці й експериментальній перевірці методики формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів засобами самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром.

Завдання дослідження:

1. Розглянути феномен культури професійної самоорганізації як педагогічну проблему.
2. Визначити сутність та структуру феномену «культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу».
3. Уточнити сутність самостійної роботи в контексті засобу формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу.
4. Обґрунтувати наукові підходи до формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу.
5. Визначити наукові принципи та педагогічні умови формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу.
6. Розглянути камерно-вокальний репертуар як освітньо-організаційний простір для формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу.
7. Розробити критерії оцінювання та рівні сформованості культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу.
8. Експериментально перевірити ефективність методики формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу засобами самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром.
9. Провести порівняльний аналіз результатів констатувальної та прикінцевої діагностики рівнів сформованості культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу.

Об'єкт дослідження — процес виконавської підготовки майбутніх викладачів вокалу у закладах вищої мистецько-педагогічної освіти.

Предмет дослідження — методичні засади формування культури професійної самоорганізації у майбутніх викладачів вокалу засобами самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром.

Методологічну основу дослідження становлять філософські концепції культури в контексті її гуманістичного, людинотворчого виміру (Сократ, Платон, Арістотель), у яких зосереджувалася увага на культивуванні людської душі (paideia) і формуванні ідеального громадянина через освіту та етичні цінності, культивуванні духу та розуму (cultura animi) (Цицерон); деякі ідеї з філософського вчення Августина «про свободну волю» та Фоми Аквінського «про гармонію душі»; теорії філософів Нового часу про культурну самоцінність особистості, саморозвиток та морально-етичне вдосконалення (І. Кант, Г. Гегель, Ф. Шиллер, Й. Гердер, В. Дільтей та ін.); теорії розвитку та самореалізації особистості у філософській антропології (А. Гелен, Г. Плеснер) та самоорганізації (Л. Орбан); ідеї української національної філософії, про культуру як внутрішнє, духовне явище, що формує національний дух та самосвідомість особистості (Г. Сковорода, П. Кулиш, М. Костомаров) та переконання мислителів про зв'язок культури з етикою, волею та боротьбою за свободу та культуру особистості як інструмент самоствердження та подолання «внутрішньої рабської» психології І. Франко, Л. Українка, В. Винниченко та ін.).

Теоретичні основи дослідження феномену культури професійної самоорганізації закладають: сучасні концепції гуманістичної педагогіки, які представлені як системоутворюючий чинник професійного розвитку особистості у працях апологетів психологічної науки (Е. Еріксон, А. Маслоу, К. Роджерс, З. Фройд, Е. Фромм, К. Юнг та ін.); психологічні чинники розкриття індивідуальності на рівні культури (О. Гончарова, Ю. Колісник-Гуменюк, Л. Мартиненко); погляди про педагогічну культуру як синтез духовного, інтелектуального та діяльнісного досвіду (І. Зязюн, О. Рудницька, Н. Миропольська, І. Бех, Л. Масол); трактування культури педагогічного мислення як основи морально-ціннісних орієнтирів, почуттів емпатії та творчого потенціалу (В. Балтремус, М. Голубева, М. Лісовий). А також обґрунтовані визначення наукових понять: «культура професійної діяльності» (В. Захарова);

«культура професійного саморозвитку» (С. Білозерська, Ю. Запорожцева, І. Шингоф 2021); «професійна педагогічна культура» (В. Буряк, В. Захарова, 2023, І. Пальшкова, 2011; Р. Михайлишин, 2012); «розвиток вокальної культури студентів мистецько-педагогічних ЗВО» (А. Мартинюк, 2020); «розвиток навичок самоорганізації у професійній сфері» (Н. Мирончук, С. Яценко), «методологія музичної освіти» (І. Барановська, О. Реброва, О. Отич, С. Шип).

Самоорганізація як предмет філософського осмислення сутності людської природи набула глибоко осмислення й поширення у працях І. Канта, Г. Гегеля, філософської антропології А. Гелена, Г. Плесснера, загальній теорії систем Л. Берталанфі, кібернетиці Н. Вінер, У. Ешбі. Важливу роль у формуванні теорії самоорганізації зіграли роботи А. Пумнкаре. У вітчизняній літературі філософські і методологічні проблеми концепції самоорганізації розглянуті в роботах Н. Петрук, Л. Бевзенко, Л. Горбунова, І. Добронравова, О. Князева та ін.

У дослідженнях висвітлено насущні питання організації вокальної підготовки в закладах вищої педагогічної освіти (С. Гмиріна, В. Кузьмічова, Ся Цзін та ін.), формування виконавської компетентності майбутніх викладачів вокалу (О. Гетало, Г.Усова та ін.), розвитку творчої самостійності та вокально-виконавського самовдосконалення (Т. Киченко, Ю. Мережко, Н. Толстова та ін.). Значну увагу науковці приділяють організаційно-методичним аспектам професійної підготовки до вокально-педагогічної діяльності (Н.Овчаренко, Є. Проворова, С. Сисоєва, та ін.), розробці організаційно-методичної моделі формування вокально-виконавської культури майбутніх вчителів співу (Н. Кравцова, І. Швець та ін.), удосконаленню організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на активізацію мотивації студентів-вокалістів до самостійної роботи над вокальним репертуаром (Г. Китайгородська, Е. Куцин, О. Петрикова Т. Раструба, О. Шуляр та ін.). Зазначені аспекти професійної підготовки майбутніх співаків і викладачів вокалу є актуальними і для наукової мистецько-педагогічної галузі Китаю. Зокрема, у працях Ван Ліфень, Лу Шучан,

Хань Юйцен підіймаються насущні питання організації самостійної роботи студентів музичних і музично-педагогічних університетів КНР.

Методи дослідження: Для реалізації мети і вирішення поставлених завдань у дослідженні використано комплекс методів, а саме: *теоретичні* – аналіз, порівняння, узагальнення філософських, психологічних, педагогічних, мистецтвознавчих, музично-педагогічних джерел – для уточнення змісту та розкриття сутності поняття «культура професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу» і визначення методологічного та методичного забезпечення формування цієї важливої професійної якості викладача вокалу; теоретичного моделювання – для визначення компонентної структури феномену «культура професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу», обґрунтування критеріїв та показників оцінювання рівнів сформованості культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу, розробки процесуальної моделі формування умінь і навичок самостійної роботи; наочне моделювання – для схематичного представлення компонентної структури та методики формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу; *емпіричні* – узагальнення педагогічного та методичного досвіду, інноваційних практик і технік; педагогічний експеримент, який організовувався за констатувальним і формувальним етапами – з метою перевірки ефективності методики формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу; обґрунтування педагогічних умов, організаційних форм, методів і технологій формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу; методи педагогічної діагностики (педагогічне спостереження, анкетування, тестування, метод експертних оцінок, методика діагностики теоретичної та виконавської підготовки) – для визначення стану сформованості культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу; формувальний експеримент – для практичного втілення та перевірки ефективності запропонованої методики формування культури професійної самоорганізації

майбутніх викладачів вокалу; *статистичні* – методи математичної статистики – для опрацювання результатів педагогічного експерименту і підтвердження достовірності результатів дослідження за F^* критерієм Фішера.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що *вперше* здійснено цілісний науковий аналіз проблеми формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу засобами самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром; розкрито сутність феномену культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу, визначено його компонентну структуру, що складається з когнітивно-аксіологічного, прогностично-діяльнісного, творчо-виконавського компонентів; розглянуто камерно-вокальний репертуар як освітньо-організаційний простір для формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу; розроблено методику формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу, яка містить комплекс взаємопов'язаних методів, засобів та технологій, серед яких: фасилітативні бесіди, настановчий діалог, комплекс творчих завдань з осмислення прихованих смислів твору (на заняттях з курсу виконавської майстерності (вокал)); іноваційних та інтерактивних методів (вербальна реплікація, контент-дайджест, відео-кейс та ін.); визначено та обґрунтовано педагогічні умови формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу; обґрунтовано критерії та показники рівня сформованості культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу.

Уточнено сутність понять: культура, професійна самоорганізація, самостійна робота над камерно-вокальним репертуаром та ін.

Удосконалено науково-теоретичну базу для формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу, як складової підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва в українських педагогічних університетах за спеціальністю 025 Музичне мистецтво.

Подальшого розвитку набули:

Концепція самоорганізації як інтегративної професійної якості, у межах якої самоорганізація трактувалася не як сукупність технік тайм-менеджменту, а як фундаментальна характеристика фахівця, що забезпечує здатність до самостійного визначення цілей, планування, організації, регулювання й оцінювання власної діяльності. Такий підхід дав змогу розглядати культуру професійної самоорганізації як цілісну, динамічну й багаторівневу систему.

Концепція рефлексивно-інтерпретаційної діяльності, побудована на положеннях музичної герменевтики про досягнення смислової природи твору й необхідність індивідуальної інтерпретації. Застосування цієї концепції стало визначальним для теоретичного обґрунтування творчо-виконавського компоненту КПС та для формування методології роботи з камерно-вокальним репертуаром.

Концепція фасилітативної підтримки, що ґрунтується на положеннях педагогічної фасилітації як інструменту гуманізації освітнього процесу. Цей підхід дав підстави вважати фасилітаційні технології необхідним елементом методичного забезпечення підготовки майбутніх викладачів вокалу, оскільки вони сприяють розвитку суб'єктності, творчої активності, відповідальності та рефлексивності здобувачів.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в застосуванні методики діагностики організаційних та самоорганізаційних умінь, методів і педагогічних умов формування культури професійної самоорганізації в освітній процес підготовки магістрантів спеціальності 025 Музичне мистецтво, зокрема, у таких дисциплінах, як: «Виконавська майстерність з фаху», «Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у закладах фахової передвищої та вищої освіти» та ін.. Запропоновані методи можуть бути застосовані в організації асистентської практики магістрантів і аспірантів, а також виробничої (педагогічної) практики магістрантів у закладах мистецької освіти.

Використання запропонованої методики має значний потенціал і відкриває широкі перспективи в контексті підготовки магістрантів-вокалістів до самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром. Розроблена система спрямована на формування вмінь усвідомленого, структурованого та рефлексивно вмотивованого опрацювання вокального матеріалу, що забезпечує поглиблене розуміння форми й змісту художнього твору, розвиток інтерпретаційної самостійності та становлення цілісної культури професійної самоорганізації. Перспективним напрямом є впровадження окремих елементів методики у формат спеціалізованих тренінгів та практикуми з психоемоційної підготовки до сценічно-виконавської діяльності, де актуалізуються навички саморегуляції, аналітичної рефлексії та вокально-педагогічної автономії.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес ДЗ «Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (довідка № 3136/24 від 27.12.2024 р.).

Апробація отриманих результатів дослідження.

Основні положення, результати та висновки дослідження було оприлюднено на 11 конференціях різних рівнів.

Публікації. Основні результати дисертації висвітлено у 9 публікаціях, із яких 3 статті надруковано в наукових фахових виданнях України, із них 1 у співавторстві, та 6 – апробаційного характеру, із них – 4 видані українською мовою, 1 – у зарубіжному виданні.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. (205 найменувань, із них 49 – іноземними мовами) та 19 додатків на 40 сторінках. Робота містить 4 рисунки та 10 таблиць обсягом 12 сторінок. Загальний обсяг роботи викладено на 304 сторінках, з яких основного тексту – 201 сторінка.

Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ

1.1 Культура самоорганізації майбутнього викладача вокалу як педагогічна проблема

У сучасному освітньому просторі підготовка майбутніх викладачів набуває нових змістових акцентів, що зумовлено зростанням вимог до рівня їхньої професійної компетентності, зокрема в контексті усвідомленого управління власною діяльністю. У сфері мистецької та педагогічної освіти зростає потреба у відповідальних та ініціативних педагогічних працівниках, здатних до самостійного прийняття рішень в організації освітнього процесу та своєї професійної діяльності. В умовах реформування вищої мистецько-педагогічної освіти зростає значення особистісних і професійних якостей, що забезпечують конкурентно спроможність фахівця, його здатність до безперервного розвитку та творчої самореалізації. Однією з ключових умов досягнення високої результативності викладацької діяльності у сфері вокального мистецтва є сформована культура професійної самоорганізації, яка виступає важливою складовою професійно-педагогічної культури майбутнього фахівця, забезпечуючи його конкурентоспроможність, здатність до безперервного розвитку та творчої самореалізації.

Вибудовування теоретико-методологічних основ феномену «культура професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу» потребує визначення ключових понять дослідження – «культура» та «самоорганізація».

Останнім часом у науковому дискурсі освітньої галузі спостерігається зростання дослідницького інтересу до культури як узагальненої категорії, з широким спектром інтелектуальних, духовно-моральних, поведінкових і професійно-діяльнісних характеристик особистості. Застосування цього терміну в дослідженнях педагогічного спрямування зумовлює тенденцію до виникнення

великої кількості педагогічних категорій, зокрема – «культура педагогічного мислення» (В. Балтремус, М. Голубєва, М. Лісовий та ін.), «культура педагогічного мовлення» (В. Авраменко, Н. та В. Антонюки, Т. Боляк, Т. Калюжна), «культура професійної діяльності» (В. Захарова) «культура професійного саморозвитку» (С. Білозерська, Ю. Запорожцева, І. Шингоф 2021), «професійна педагогічна культура» (В. Буряк, В. Захарова, 2023, І. Пальшкова, 2011; Р. Михайлишин, 2012) тощо. Така термінологічна диференціація засвідчує прагнення сучасної науки до більш глибокого розуміння якісних параметрів освітнього процесу й професійного становлення здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти.

Історично категорія «культура» відзначається полісемантичністю, що зумовлено її інтерпретацією в межах різноманітних наукових парадигм та світоглядних традицій. У *Тлумачному словнику української мови* подано низку дефініцій цього феномену. Зокрема: «Культура – це сукупність матеріальних і духовних цінностей людства, що нагромаджена, закріплена та впроваджена упродовж різних історичних періодів і передається з покоління в покоління»; «...сукупність матеріальних пам'яток, що характеризують рівень і стадію розвитку суспільства в певну епоху»; «... сукупність цінностей певних соціально-культурних груп» (Бусел, 2005). У контексті нашого дослідження особливого значення набувають ті інтерпретації, які розглядають культуру як прояв високого рівня організації соціальних і професійних спільнот, націй і народів, людства у цілому, а також певний рівень чи тип розвитку окремих живих істот – від простих біологічних організмів до людини. Виходячи з цього, науковий інтерес у межах нашої роботи становлять, насамперед, визначення «культури»: «рівня освіченості, вихованості» та «рівня, ступеня досконалості певної господарської або розумової діяльності» (Там саме).

Етимологічно слово «культура» походить від латинського *cultūra*, що в перекладі означає «оброблення», «удосконалення», «культивування». Термін

«культура» виникає в аграрній сфері (*cultūra agri* – оброблення землі), однак з часом воно набуває філософського значення – удосконалення духовної та соціальної свідомості людини (*cultūra animi*). За Цицероном, культура, у контексті вигартовування людської душі, трактується як добровільне обмеження своїх потреб заради того, щоб не перешкоджати реалізації потреб інших.

Мислителями античної доби (Сократ, Платон, Арістотель та ін.) було закладено філософське розуміння феномену культури, як шляху до морального та інтелектуального вдосконалення людини. Відповідно до вчення Сократа, основою виховання культурної особистості є турбота людини про свою душу, що реалізується через «*gnōthi seauton*» (*пізнай самого себе*). На думку філософа, самопізнання є вихідною точкою для життя за моральними нормами, прийнятими у суспільстві, і джерелом глибшого розуміння світу та власного місця в ньому. За Платоном, культура особистості є результатом виховання доброчесного громадянина, здатного жити за законами істини, добра й краси. На думку філософа, для формування культурної особистості не достатньо лише знань – необхідний «поворот душі» у бік істинного буття через філософське пізнання та гармонійний розвиток внутрішнього світу людини (Платон, 2000). У філософії Арістотеля культура особистості розглядається як цілеспрямований процес формування в людини доброчесностей (*aretē*), які забезпечують гармонію між розумом, емоціями та діями. Мислитель наголошував на важливості практичного розуму (*phronesis*) та ролі виховання в набутті навичок доброчинного життя через свідомий вибір, повторення правильних вчинків і формування сталих моральних звичок. Таким чином, культура в арістотелівському розумінні є поєднанням інтелектуального розвитку з етичним і соціальним досвідом (Арістотель, 2002).

У Середньовіччі (зокрема, в працях Августина Блаженного та Фоми Аквінського) поняття культури набуло теологічного забарвлення. Акцент змістився на культуру як шлях до спасіння та вдосконалення душі через пізнання божественної істини (*cultus* – поклоніння). Культивування духу (*cultura animi*)

ототожнювалося з розвитком християнських чеснот і підпорядкуванням розуму вірі.

В епоху Відродження (гуманісти Еразм Роттердамський, Леонардо да Вінчі, Мішель де Монтень) відбулося відродження античного ідеалу людини (*Homo universalis*). Культура була переосмислена як особистісна цінність, що ґрунтується на освіті, знанні класичної спадщини та розкритті творчого потенціалу людини. Гуманісти висунули ідею самоцінності людської особистості та її здатності до нескінченного вдосконалення через освіту та мистецтво.

Генезис феномену «культура особистості» у філософії Нового часу характеризується переходом від зовнішніх нормативних приписів до внутрішніх етичних засад. В цей період поняття культури все більше асоціюється з духовним розвитком, самосвідомістю та моральною автономією індивіда, що заклало основи сучасної педагогічної думки про самоорганізацію. У зв'язку з чим, акцент наукових інтересів зміщується на ідеї особистісного самовизначення, усвідомлення себе як моральної істоти та раціональності як джерела етичного саморозвитку. Цей перехід особливо яскраво висвітлено в працях філософів німецької класичної школи. Засновник німецької класичної філософії І. Кант розглядає культуру як поступове удосконалення людства, спрямоване на формування моральної особистості, яка керується категоричним імперативом – внутрішнім моральним законом (Єрмоленко, 2024). Культура, на погляд мислителя, забезпечує «перехід» людини зі стану незрілості до моральної «самості». Саме культура є засобом підкорення волі моральному закону. І. Кант розмежовував «культуру вміння» (технічну) і «культуру формування» (моральну), підкреслюючи, що справжнє призначення людини – це культивування розуму та здатності до самостійного етичного вибору (Кант, 2007).

Інший представник німецької класичної філософії – Г. Гегель трактував культуру як об'єктивацію духу у зовнішній діяльності та історії. Він розумів

культуру як процес подолання відчуження та становлення абсолютної ідеї. Феномен культури особистості (нім. *Bildung*) посідає одне з центральних місць у його концепції розвитку духу та становлення самосвідомості (Там саме). Цей феномен філософ розглядає як складний і тривалий процес внутрішньої роботи індивідуума над собою, що відбувається через взаємодію з суспільством у соціальному, історичному та духовному вимірах. На погляд філософа, культура особистості є результатом інтеріоризації духовного досвіду, культурних норм і цінностей, які сформовані в межах конкретного соціуму, культури та людства в цілому. Тому культура і є тим механізмом, через який індивід усвідомлює свою свободу і формує свою свідомість у взаємодії із соціальним середовищем. А сам процес культурного самоформування відображає внутрішній шлях особистості від природної безпосередності до свідомої, етично вмотивованої самореалізації в суспільстві.

Ф. Шиллер (F. Schiller) зробив важливий внесок, розглядаючи культуру крізь призму естетичного виховання. Ідеї філософа, що у 1795 році були викладені в «Листах про естетичне виховання людини», мають суттєве значення для методологічного обґрунтування дослідження культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу. У своїй концепції естетичного виховання Шиллер підкреслює, що культура особистості неможлива без гармонійної єдності раціонального й чуттєвого начал, без здатності до самодисципліни, внутрішньої свободи та усвідомленої творчої діяльності (Schiller, 1962). Він стверджував, що краса та мистецтво є єдиним шляхом до гармонійного примирення почуттєвого та розумного начал у людині. Культура через естетичне виховання має формувати цілісну особистість, здатну до свободи та творчості. Такий підхід є методологічно релевантним для нашого дослідження, оскільки саме вокально-виконавська діяльність (особливо в її камерно-вокальній формі) вимагає інтеграції інтелектуального розуміння, емоційної чутливості та естетичного смаку.

Особливий інтерес в межах нашого дослідження викликають погляди В. Дільтея (Dilthey). Він не був педагогом у прямому сенсі, але його філософські погляди на культуру мали фундаментальний вплив на педагогічну думку, і особливо на педагогічну герменевтику, кінця XIX – початку XX століття, особливо як апологета «наук про дух» (Geisteswissenschaften). Філософ розумів культуру як сукупність об'єктивацій життєвого переживання (Erlebnis) людей. Культура – це все, що створено людиною: мистецтво, право, релігія, наука, історичні твори. Це все інтегрується в «об'єктивний дух» – матеріалізовані думки, почуття та вольові акти, що існують поза індивідуальною свідомістю. В. Дільтей протиставив «науки про природу» (які пояснюють явища) «наукам про дух» (які розуміють культурні явища). Природні явища пояснюються причинно-наслідковими зв'язками, тоді як культурні явища потребують розуміння (герменевтики).

Розуміння є основним методом пізнання культури. Воно полягає у «вживанні» себе в переживання іншої епохи чи особистості, щоб відтворити її життєвий світ. Головним герменевтичним методом досягнення розуміння культурного явища (наприклад, художнього твору) – це так зване «герменевтичне коло». За цим методом необхідно постійно рухатися від частини до цілого і навпаки, немов би по колу. Сенс деталі можна зрозуміти лише через контекст цілого твору, а сенс цілого – через його складові частини.

Погляди В. Дільтея стали вирішальними для обґрунтування ролі гуманітарних дисциплін в освіті (Dilthey, 1883, репр. 2017). Філософ наголошував, що культурні явища, твори, художній досвід не можуть сприйматися механічно чи формально; потрібне «вживання», «співпереживання», інтерпретація з урахуванням історичного, соціального, духовного контексту. Ці дільтейські ідеї стимулювали розвиток педагогіки, спрямованої на формування цілісної, історично усвідомленої особистості, здатної до глибокої рефлексії. Освітній процес став розглядатися не як проста передача фактів, а як процес інтерпретації,

розуміння і переосмислення культурної спадщини. Це безпосередньо стосується мистецько-педагогічної освіти, де виконання і викладання вимагають саме герменевтичних умінь. Педагогіка почала враховувати «життєвий світ» учня та його переживання як основу для навчального процесу. В. Дільтей забезпечив філософське підґрунтя для обґрунтування необхідності гуманітарного розвитку та інтерпретаційної діяльності як центральної ланки освіти (Dilthey, 1883, repr. 2017). Праці В. Дільтея закладають теоретичні підстави для того, щоб розглядати вокальну підготовку як культурно-історичний та ціннісно орієнтований процес.

Завдяки філософським працям І. Канта, Г. Гегеля, Ф. Шиллера, В. Дільтея та інших мислителів Нового часу, поняття культури остаточно утвердилося як фундаментальна філософська категорія, нерозривно пов'язана з самістю особистості, процесами саморозвитку, морально-етичним удосконаленням та формуванням автономної суб'єктності. Саме в цей період культура починає розглядатися не лише як сукупність надбань людства, а як внутрішня сила й механізм упорядкування, що забезпечує цілісність, свободу та гармонію особистості. Таке розуміння стало важливим теоретичним підґрунтям для подальших педагогічних інтерпретацій феномену самоорганізації, заклавши основу для обґрунтування її природо відповідності, саморегулятивних механізмів і ціннісно-гуманістичного змісту у професійній підготовці майбутніх викладачів вокалу.

Упродовж тривалого часу культура, як феномен та наукове поняття наповнювалося новими змістами, відбиваючи зміну уявлень про людину, її діяльність, суспільні відносини та цінності. У науках про «дух людини» – психології, педагогіці, соціології, культурології – термін «культура» набуває різних трактувань, зберігаючи при цьому загальну ідею цілісної системи норм, знань, цінностей і способів людської життєдіяльності. К. Юнг розглядав культуру через призму колективного несвідомого (Jung, 1991). Він стверджував, що в культурі матеріалізуються архетипи (універсальні, первинні образи,

символи та моделі поведінки), успадковані людством. Культура є системою символів, що дозволяє індивіду інтегрувати свідоме та несвідоме та досягати індивідуальності (Jung, 1991). Через це К. Юнг трактував культуру як простір архетипів, що впливають на структуру свідомого й несвідомого. З. Фройд навпаки убачав у культурі результат сублимації та придушення інстинктів (*Eros* і *Tanatos*) (Freud, 2021). На його думку, культура є необхідним механізмом, який обмежує агресію та забезпечує соціальне співіснування шляхом встановлення норм, табу та моральних правил. З цієї позиції, культура – це ціна, яку людина платить за цивілізацію. Е. Фромм, представник неофройдизму, акцентував на соціально-психологічному аспекті (Fromm, 1955). Він розглядав культуру як систему, що пропонує індивіду механізми адаптації та задоволення його екзистенційних потреб. Таким чином психоаналітичні підходи З. Фрейда та соціально-психологічні ідеї Е. Фромма підкреслюють, що культура визначає механізми соціальної поведінки, систему моральних орієнтацій та способи внутрішнього самовпорядкування людини.

Культура впливає на формування соціального характеру, який є спільним для більшості членів суспільства. Значний внесок у розуміння внутрішніх механізмів розвитку особистості здійснили представники гуманістичної психології. Зокрема, А. Маслоу та К. Роджерс наголошували на самоактуалізації, самореалізації та свободі вибору як ключових чинниках поступу особистості. У їхніх концепціях постає важлива для нашого дослідження думка: культура професійної діяльності розвивається тоді, коли освітній процес створює можливості для прояву внутрішніх потенцій та творчої ініціативи здобувача. У ширшому психологічному вимірі культура розглядається як потужний регулятор розвитку особистості, який одночасно має зовнішній та внутрішній характер.

У контексті нашого дослідження важливими постають праці в галузі синергетики, зокрема концепції Г. Хакена (Haken, 2006), які доводять існування механізмів саморуху й саморозвитку у відкритих нелінійних системах. Ці ідеї

стали філософським підґрунтям для розуміння самоорганізації як процесу внутрішньої перебудови, підвищення впорядкованості та подолання ентропійних тенденцій у складних педагогічних системах. Саме з позицій синергетичного бачення самотійна робота здобувача розглядається як динамічний процес, у якому навіть незначні зміни в мотивації, знаннях чи виконавському досвіді можуть ініціювати суттєві зрушення у формуванні культури професійної самоорганізації.

Українська філософія розглядала культуру не стільки як сферу зовнішніх досягнень, скільки як внутрішнє, духовне явище, що формує національний дух та самосвідомість. У цей період культура розглядалася через призму гуманізму та християнської етики, де освіта і знання (як світські, так і теологічні) були ключовими інструментами для формування освіченої та моральної особистості (Києво-Могилянська Академія). У XVIII ст. Г. Сковорода заклав основи розуміння культури через кордоцентризм (філософію серця) та принцип самопізнання («Пізнай себе») (Карівець, 2023). Культура для нього – це насамперед внутрішня духовна робота людини над собою (культивування «внутрішньої людини») та «сродна праця» (діяльність, відповідна природним схильностям). За вченням Сковороди, істинна культура призводить до щастя і гармонії.

Наприкінці XIX – на початку XX століття в українській гуманітарній думці посилюється інтерес до осмислення феномена культури як фундаментального чинника національного й особистісного становлення. У добу національно-культурного відродження, представлену ідеями П. Куліша, М. Костомарова, І. Франка, культура постає не просто як сукупність духовних надбань народу, а як смислотворча основа існування спільноти. Вона охоплює традиції, мову, фольклор, звичаєвість і історичну пам'ять, виконуючи функцію збереження та відтворення національної ідентичності в умовах бездержавності.

У творчості Л. Українки й В. Винниченка культура набуває виразного антропологічного й етичного виміру. Вона постає як внутрішня духовно-вольова сила, що формує здатність особистості до самоствердження, відповідального вибору, подолання внутрішніх обмежень і пасивності. У такому контексті культура особистості розглядається як інтегративна якість, що поєднує моральні цінності, інтелектуальну рефлексію, свободу волі та здатність до творчої самореалізації. Саме завдяки культурі людина вибудовує власну духовну автономію, набуває здатності до осмисленої дії та стає активним суб'єктом культурно-історичного процесу.

У першій половині XX століття вагомий внесок у розвиток національної культурологічної думки здійснив Д. Чижевський (1992). У його працях культура постає як явище, що розвивається відповідно до внутрішніх стильових домінант і закономірностей історичної динаміки. Учений розглядав культуру крізь призму еволюції художніх стилів, підкреслюючи, що кожна епоха формує специфічний тип чуттєвості, мислення та творчої поведінки людини. У цьому контексті він запропонував цілісну систематизацію української культури, виділивши її характерні стильові риси, зокрема барокову образність і духовну наснаженість (Чижевський, 1992).

У сучасних філософських дослідженнях культура все частіше трактується як чинник, що визначає можливості суспільства в умовах глобалізаційних трансформацій. Акцент зміщується на збереження національної ідентичності в діалозі з іншими культурами, розвиток культури толерантності, інформаційної та екологічної культури, формування відповідального й самостійного суб'єкта. Такий підхід підсилює розуміння культури як багатовимірного духовного феномену, який відображає не тільки колективний історичний досвід, а й внутрішній світ особистості, її здатність до самопізнання, самотворення і морального вибору.

Аналіз джерел показав, що в українській філософській традиції послідовно розкривається розуміння феномену культури як інтегральної характеристики буття особистості й народу, що поєднує духовні цінності, національну самосвідомість, історичну пам'ять та етичні орієнтири. Культура постає не просто системою знань або норм, а способом існування людини, формою її самореалізації та відповідального ставлення до світу.

У китайській філософській думці феномен культури (文, wén, або 文化, wénhuà) традиційно не відокремлювався від етики, політики та освіти, а розглядався як цілісна система морально-етичного та соціального вдосконалення. У конфуціанстві феномен культури трактується передусім як шлях морального вдосконалення та внутрішнього упорядкування особистості (孔子, Xunzi, 1997). За Конфуцієм Мен-цзи термін 文 (wén) охоплює значення «культурність», «освіченість», «вихованість» і навіть «нормативну зразковість поведінки», тобто позначає не стільки інтелектуальну, скільки етичну досконалість людини (孟子, Mèngzǐ, 1980). Культура постає не результатом вільного самовираження, а продуктом навчання, систематичної праці над собою та свідомого дотримання ритуалу (лі) – універсального механізму гармонізації взаємин між людьми та впорядкування їхньої поведінки відповідно до космічної та соціальної рівноваги.

У цьому контексті культура розуміється як форма самовдосконалення через засвоєння історичних, моральних і суспільно значущих норм. За Конфуцієм, метою культурного розвитку є формування «гідної людини» (цзюнь-цзи) – особистості, що поєднує високий рівень моральної свідомості, культурну розвиненість, здатність до самоконтролю та відповідальне ставлення до власної діяльності й до суспільства (孔子, Kǒngzǐ, 1980). Саме така особистість постає носієм культурної традиції та гарантом соціальної гармонії.

Альтернативне трактування феномену культури подає даоська традиція через принцип у-вей («недіяння»). У цьому підході справжня культура

пов'язується зі слідуванням природному шляху Дао. Її сутність полягає у внутрішній гармонії, спонтанності та невимушеному саморозвитку, що постає наслідком відмови від надмірної регламентації поведінки та штучно встановлених соціальних норм. У цьому контексті культура не ототожнюється з ритуалом чи формальною освіченістю, а постає як процес глибинного самопізнання, повернення до власної природи та звільнення від зовнішніх обмежень.

У вченні легістів (кит. 法家 фацзя – «школа закону») культура інтерпретувалася передусім як інструмент упорядкування соціального життя. Це вчення протистояло конфуціанству, яке наголошувало на моралі, традиції та вихованні чеснот. Легісти, навпаки, стверджували, що людина за своєю природою егоїстична, тому для керування суспільством потрібні жорсткі правила, а не тільки моральні норми. Тому феномен культури зводився до системи чітко визначених, універсальних і жорстких законів, які, на думку представників цього напрямку, є єдиним надійним механізмом забезпечення суспільної стабільності. У такому розумінні культура постає не як сфера духовного саморозвитку чи морального вдосконалення, а як нормативно-правовий каркас, покликаний регулювати поведінку людини та гарантувати ефективне функціонування держави.

Узагальнюючи вище зазначене, можемо стверджувати, що в сучасних наукових трактуваннях культура постає не лише як зовнішня система норм, традицій і правил, а як внутрішній механізм саморегуляції. Саме таке розуміння є концептуально значущим для проблеми формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу, оскільки поєднує зовнішні педагогічні впливи з внутрішніми процесами усвідомлення, самоконтролю, творчої ініціативи та професійного зростання.

Теоретичною базою для подальших педагогічних досліджень феномену культури є сучасні концепції гуманістичної педагогіки, які розглядають її як

системоутворюючий чинник професійного розвитку особистості. У педагогічній науці культура трактується не лише як сукупність соціально засвоєних норм і цінностей, а передусім як інтегративна характеристика особистості, що виявляється у способах мислення, діяльності, спілкування та самореалізації. Науковці (І. Зязюн, О. Рудницька, Н. Миропольська, В. Кремень, І. Бех, Л. Масол) підкреслюють, що педагогічна культура є синтезом духовного, інтелектуального та діяльнісного досвіду, який забезпечує гармонію між знанням, цінностями та поведінкою вчителя. Вона визначає рівень професійної компетентності та якість педагогічної взаємодії, спрямованої на розвиток творчого потенціалу учнів.

У контексті мистецько-педагогічної освіти культура розглядається як умова формування особистості педагога-творця, здатного усвідомлено керувати власною діяльністю, приймати самостійні рішення, прогнозувати результати та здійснювати рефлексію професійного зростання. Такий підхід відображає зв'язок культури з категоріями самоосвіти, саморозвитку та самоорганізації, що набувають особливої актуальності в сучасній освітній парадигмі.

Вагомої значущості набуває розуміння феномену культури в педагогічній науці. У педагогіці «культура» визначається як багаторівневе утворення, що охоплює когнітивний, ціннісний і діяльнісний компоненти професійного становлення вчителя. Це поняття стає методологічним підґрунтям для дослідження культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу, адже саме через культуру особистість педагога здатна гармонізувати внутрішній світ із вимогами професії, реалізуючи свій творчий і духовний потенціал. Наприклад, науковці І. Зязюн (2008), О. Пехота (2010) розглядали саморегуляцію педагога як ключову складову його педагогічної майстерності та готовності до професійної діяльності, адже «...педагогічна майстерність – це певний комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності викладача» (Зязюн, 2008). У наш час усталеним є розуміння цього поняття як високого ступеня «...освіченості, вихованості людей,

а також рівень опанування певної галузі знань чи діяльності (культура виробництва, культура праці ...)» (Гончаренко, 1987, с. 182).

У психології культура розглядається як феномен, що відображає «...особливості поведінки, свідомості та діяльності людей в конкретних формах життя (культура праці, культура побуту, художня культура тощо), а також як спосіб життєдіяльності людини, колективу та суспільства в цілому» (Овчаренко, 2016, с. 11).

Теоретичною базою для подальших педагогічних досліджень феномену культури є сучасні концепції гуманістичної педагогіки, які розглядають її як системоутворюючий чинник професійного розвитку особистості. У педагогічній науці культура трактується як сукупність соціально засвоєних норм і цінностей, і передусім як інтегративна характеристика особистості, що виявляється у способах мислення, діяльності, спілкування та самореалізації. Науковці (І. Зязюн, О. Рудницька, Н. Миропольська, В. Кремень, І. Бех, Л. Масол) підкреслюють, що педагогічна культура є синтезом духовного, інтелектуального та діяльнісного досвіду, який забезпечує гармонію між знанням, цінностями та поведінкою вчителя. Вона визначає рівень професійної компетентності та якість педагогічної взаємодії, спрямованої на розвиток творчого потенціалу учнів.

У мистецько-педагогічних джерелах феномен культура розглядається в контексті професійної педагогічної діяльності. Так у «Словнику мистецьких термінів» Г. Сотська та Т. Шмельова (2016) надається наступну дефініцію цього феномену: «Культура (від лат. culture – виховання, освіта, розвиток) – предметно-ціннісна форма освоювально-перетворюючої діяльності, у якій відображається історично визначений рівень розвитку суспільства й людини, породжується і стверджується людський сенс життя; сфера духовного життя суспільства, що охоплює систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької), а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування (школи, ВНЗ, клуби, театри, музеї, творчі спілки тощо)» (Сотська & Шмельова, 2016, с. 9).

О. Отич, яка досліджувала педагогічний аспект культури, зауважила на тому, що ще в період античності, коли починає осмислюватися важливість виховання гідного громадянина, між феноменами «культура» та «педагогіка» встановлюється тісний зв'язок. Як зазначає вчена: «Культура виникла у процесі тривалої еволюції людства, навчання, виховання і закріплення в культурних нормах суспільно цінних моделей поведінки. Головним засобом її формування завжди була освіта...» (Отич, 2014, с. 140). У сучасних науково-педагогічних працях терміном «культура» позначається вияв найвищого рівня людської освіченості та професійної компетентності людини, оскільки повноцінне розкриття індивідуальності відбувається саме на рівні культури (Ю. Колісник-Гуменюк, Л. Мартиненко & О. Гончарова, та ін.). Дослідники акцентують увагу на тому, що ефективність педагогічної праці зумовлена низкою чинників: по-перше, дотриманням визначених професійних норм, етичних принципів, освітніх стандартів та соціальних очікувань щодо ролі педагога; по-друге, рівнем сформованості педагогічних знань, практичних умінь, педагогічного досвіду; по-третє, особистісними якостями викладача, зокрема його морально-ціннісними орієнтирами, розвиненістю почуття емпатії та творчого потенціалу (Лісовий & Балтремус, 2024). На думку сучасних науковців, культура педагогічної діяльності (або інакше – педагогічна культура) виступає інтегративною характеристикою, що охоплює як зовнішні регламентовані аспекти професії, так і внутрішні особистісні ресурси викладача. Вона проявляється в здатності викладача забезпечувати якісний освітній процес, дотримуючись педагогічної етики, підтримуючи атмосферу довіри й співпраці та сприяючи всебічному розвитку здобувачів освіти.

У контексті мистецько-педагогічної освіти культура розглядається як умова формування особистості педагога-творця, здатного усвідомлено керувати власною діяльністю, приймати самостійні рішення, прогнозувати результати та здійснювати рефлексію професійного зростання. Такий підхід відображає зв'язок

культури з категоріями самоосвіти, саморозвитку та самоорганізації, що набувають особливої актуальності в сучасній освітній парадигмі

У сучасному науковому дискурсі «професійна культура викладача» має різні дефініції. У дослідженнях О. Заболотного цей феномен розглядається як «...сукупність компетенцій, які характеризують норми поведінки, регулюють професійно-особистісну поведінку викладача в педагогічній діяльності» (Заболотній, 2023, с. 15). У працях О. Отич «педагогічна культура» трактується як «...професійна культура людини, яка займається професійною педагогічною діяльністю. Вона становить собою гармонію високорозвиненого педагогічного мислення, знань, почуттів і професійної творчої діяльності, що сприяє ефективній організації педагогічного процесу» (Отич, с. 142).

Нам імпонує позиція авторів щодо розуміння професійної культури педагога як такої, що окреслює межі його професійної ідентичності, оскільки визначає сферу відповідальності та стиль педагогічної взаємодії зі здобувачами освіти. У контексті нашого дослідження професійну ідентичність розглядаємо як усвідомлення педагогом себе як суб'єкта професійної діяльності – фахівця, який приймає й реалізує притаманні професії ролі, інтегрує рольові установки, професійні цінності й переконання, етичні норми та межі професійної відповідальності. Інакше кажучи, професійна ідентичність – це уявлення викладача про те, яким він має бути як фахівець у сфері професійної діяльності, яку місію виконує, які цінності передає здобувачам освіти та який обирає стиль взаємодії з учасниками освітнього процесу.

Отже, у ході теоретичного аналізу науково-педагогічної літератури з'ясовано, що феномен культури в педагогічній науці осмислюється як багаторівневе утворення, що охоплює когнітивний, ціннісний і діяльнісний компоненти професійного становлення вчителя. Педагогічна культура охоплює як зовнішні, так і внутрішні чинники професійної діяльності викладача та ґрунтується на усвідомленому самовизначенні та здатності до самоорганізації.

Вона формується на основі: професійної освіти, внутрішньої мотивації до педагогічної діяльності, вивчення педагогічного досвіду та рефлексії власних дій.

У межах нашого дослідження особливий інтерес викликають погляди Р. Михайлішина на проблему формування професійної культури та роль у цьому процесі умінь самоорганізації. На думку вченого: «Професійно-педагогічна культура вчителів... – це світ особливих предметів, створюваних педагогічною діяльністю на рівні професійно-організованого соціуму» (Михайлишин, 2012, с. 12). Надане визначення підкреслює, що ця культура формується під впливом вимог професійного середовища (вокально-педагогічного соціуму). Це прямо корелює з першою суперечністю нашого дослідження – зростанням вимог до професійної діяльності викладачів вокалу. Культура педагогічної самоорганізації є відповіддю фахівця на ці вимоги, забезпечуючи його конкурентоспроможність та здатність до безперервного розвитку. Згідно з цим твердженням, культура професійної самоорганізації викладача не тільки забезпечує якість освітнього процесу, а й створює особливі відносини з учнями й колегами, позитивно впливає на хід освітнього процесу та забезпечує сприятливу робочу атмосферу в колективі. У цьому контексті, зазначений феномен є тим самим «особливим предметом» – інтегративною, внутрішньою якістю, яка народжується у процесі свідомої педагогічної діяльності викладача вокалу (а саме – самостійної роботи, рефлексії, планування).

Погляди Р. Михайлішина на професійно-педагогічну культуру закладають важливе методологічне підґрунтя для розуміння професійної культури в контексті самоорганізації, що і є предметом нашого дослідження. Доводи науковця є потужною підставою для розуміння сутності феномену культури професійної самоорганізації, яка своєю природою є не статичною властивістю, а динамічним результатом творчої, самоорганізованої педагогічної діяльності фахівця. Адже саме у процесі самостійної, цілеспрямованої роботи вокаліст набуває здатності до саморегуляції, художньої рефлексії та планування,

які є ключовими компонентами його професійно-педагогічної культури. У такому контексті поняття культура стає методологічним підґрунтям для дослідження культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу, адже саме через культуру педагог як особистість здатен гармонізувати внутрішній світ із вимогами професії, реалізуючи свій творчий і духовний потенціал.

У працях П. Щербаня обґрунтовано основні компоненти педагогічної культури, серед яких особливу увагу привертає компонент «наукова організація праці (культура праці)». Цей компонент охоплює здатність викладача самостійно структурувати свою педагогічну діяльність, зокрема: ефективно організовувати та проводити освітній процес, раціонально планувати й використовувати час, добирати оптимальні ресурси та методи, а також здійснювати постійне самовдосконалення на основі аналізу та рефлексії власної діяльності (Щербань, 2002). Такий підхід є концептуально близьким до нашого дослідницького припущення про важливість формування в майбутніх викладачів вокалу культури самоорганізації як важливої складової їхньої професійно-педагогічної культури.

У контексті нашого дослідження важливо, що акцент на організації та культурі праці як складовій педагогічної культури створює концептуальні передумови для осмислення феномена *культури професійної самоорганізації викладача вокалу*. Адже саме культура праці, у широкому розуміння, передбачає здатність педагога до внутрішньої саморегуляції, відповідального ставлення до власного професійного розвитку та ініціативності у виборі шляхів досягнення поставлених навчальних завдань.

У широкому міждисциплінарному контексті «самоорганізація» визначається як процес упорядкування, що виникає завдяки внутрішнім механізмам системи без зовнішнього прямого впливу. У педагогіці цей термін набуває особливого значення, пов'язаного з активністю суб'єкта щодо свідомої

побудови власної діяльності, прийняття рішень, цілепокладання, рефлексії та самоконтролю (Токуєва, 2023).

Теоретичний аналіз наукових джерел засвідчив, що поняття «самоорганізація» має міждисциплінарний характер і є предметом наукових досліджень з природничих, технічних, соціальних та гуманітарних наук, набуваючи специфічного змісту залежно від контексту. У філософії поняття «самоорганізація» має багатопланове трактування й розглядається в контексті онтологічних, гносеологічних та антропологічних проблем, охоплюючи як макрорівень (розглядаються закономірності розвитку космосу, природи та суспільства), так і мікрорівень (розуміючи самоорганізацію найвпливовішим чинником саморозвитку індивідуума).

Ідеї самоорганізації мають давнє походження та глибокі філософські витоки. У перших космогонічних концепціях античних мислителів простежується прообраз ідеї самоорганізації космосу як рушійної сили, що започаткувала процес творення світу. Давньогрецькі філософи вважали, що до початку цього процесу матерія перебувала в хаотичному та пасивному стані. Платон, розвиваючи цю думку в діалозі «Тімей», стверджував, що впорядкування хаосу стало можливим лише завдяки активізації самоорганізуючої сили всесвітнього розуму (Деміурга). Ідея самоорганізації у Платона охоплює не тільки космогонічний аспект, а й антропологічний вимір. На думку мислителя, самоорганізація, як потужна внутрішня інтенція, є точкою сходження та рушієм піднесення особистості через цілеспрямовані самоорганізаційні зусилля, результатом яких стає гармонізація душі й тіла. Остання розумілася філософом як впорядкований стан, у якому розум домінує над чуттєвими бажаннями та узгоджує їх.

Аристотель, розвиваючи цю ідею, конкретизував її через поняття «добродітність» (*aretê*) як стійкого стану душі, що досягається шляхом свідомого вибору та багаторазового повторення морально правильних дій. Він

підкреслював, що внутрішня впорядкованість і гармонія між розумом, емоціями та вчинками не є природженими, а формуються у процесі виховання й особистісного самовдосконалення. Таким чином в аристотелівському розумінні, самоорганізація є важливим чинником морального становлення людини та ключовим механізмом перетворення її потенційних здібностей на реальні особистісні чесноти.

У християнській думці, ідея самоорганізації не була поширеною та не здобула розвинення. Проте, Аврелій Августин розробив філософське вчення «про свободну волю». Він вважав, що «...людина як своєрідний мікрокосм поєднує в собі природу матеріальних тіл – рослин та тварин, розумну душу та свободну волю» (Данильян&Дзьобань, 2013. с.71). Думка філософа, що нематеріальна безсмертна душа є вільною в прийнятті своїх рішень – була вихідною точкою в трактуванні першості волі й віри над розумом. Але, за Августином, свобода волі не є абсолютною, адже є обмеженою «божественним передвічним рішенням» (Там саме, с. 71-72). У релігійній сфері одним з центральних питань є узгодження внутрішнього життя людини з божественним порядком. Зокрема, Фома Аквінський обґрунтовував, що гармонія душі досягається шляхом духовного впорядкування життя особистості відповідно до вищого (божественного) вищого закону

Самоорганізація як предмет філософського осмислення сутності людської природи набула глибоко осмислення й поширення у працях І. Канта, Г. Гегеля, філософської антропології А. Гелена, Г. Плесснера, загальній теорії систем Л. Берталанфі, кібернетиці Н. Вінер, У. Ешбі. У вітчизняній літературі філософські і методологічні проблеми концепції самоорганізації розглянуті в роботах Н. Петрук, Л. Бевзенко, Л. Горбунова, І. Добронравова, О. Князева, С. Курдюмова.

Концептуально близькими до проблеми нашого дослідження є окремі положення сучасної філософської антропології, зокрема ідеї А. Гелена та

Г. Плеснера, які по-новому осмислюють питання розвитку, самореалізації та культурного становлення особистості. У працях цих мислителів, справедливо визнаних апологетами філософської антропології, людина постає як багатомірна, активна та «відкрита істота» (*exzentrisches Wesen*), здатна до самотворення та свідомої організації власного буття. Зокрема, нам імпонує висвітлене в працях А. Гелена уявлення про людину як біологічно «неприспособовану» істоту, від природи позбавлену жорстко фіксованої інстинктивної програми, що зумовлює необхідність компенсувати цю первину несталість через спрямовану на самоформування індивідуальну активність, створення культури та опанування соціально значущих форм поведінки (Gehlen, 1940, 2006). На думку вченого, культура водночас постає і засобом, і результатом самоорганізації людини та людства, як когерентної єдності індивідуумів. Адже процес творення культури вимагає від кожної особистості вироблення індивідуальних стратегій взаємодії з навколишнім середовищем, планування власної діяльності та забезпечення внутрішньої структурованості.

Методологічної значущості набувають теорія персонального усуспільнення Г. Плеснера та його ідеї про «ексцентричну позиціональність» людини – здатність знаходитися в середині власного життя та виходити за його межі, для здійснення немовби ззовні оцінювання своїх дій та саморефлексії (Plessner, 1975). Така подвійність людського буття створює передумови для формування культури особистості як відкритого процесу самоконструювання, у якому поєднуються індивідуальна свобода.

У психології феномен саморегуляції (від латинського *regulare* – приводити до порядку, налагоджувати) розуміється як свідоме управління власним психоемоційним станом, яке досягається через цілеспрямований вплив людини на саму себе, використовуючи такі засоби, як вербальні установки, візуальні образи або інакше – уявлення та фізіологічний контроль (йдеться про управління м'язовим тонусом і диханням). Проблема формування саморегуляції особистості

досить широко представлена у психологічних дослідженнях. Зокрема її розглядають як умову формування лідерських якостей майбутнього педагога Є. Антипін, С. Паламар, Ю. Савченко,

Вихідною точкою для розуміння природи самоорганізації є ідеї гуманістичної психології (зокрема у працях К. Роджерса та А. Маслоу), згідно з якими людина розглядається не просто як сукупність окремих рис чи поведінкових реакцій, а як цілісна, гармонійна та взаємопов'язана система, для якої пріоритетного значення набувають власні потреби, інтерес, цінності, цілі, прагнення та здатність до саморефлексії. Завдяки цьому кожна особистість є унікальною, у певній мірі, сконцентрованою на собі та «відкритою до самоактуалізації» (за Роджерсом). На думку засновника гуманістичної психології – К. Роджерса, «відкритість до самоактуалізації» йдеться від природного прагнення кожної людини реалізувати свій потенціал, розвивати свої здібності, досягати максимальної повноти особистісного та професійного розвитку. Учений стверджував, що таке прагнення є внутрішньою властивістю, яка притаманна лише людині, і тим самим відрізняє людину від інших живих істот. Нам імпонує концептуальне положення гуманістичної психології, за яким кожна людина має вроджене прагнення «ставати кращою версією себе», розкриваючи свої таланти, розвиваючи моральні якості, формуючи власну систему цінностей та вибудовуючи власний сенс життя.

На цьому підґрунті стає можливим осмислення культури професійної самоорганізації як однієї з форм реалізації вищезазначених антропологічних властивостей – прагнення до самоактуалізації та вдосконалення. У контексті професійної діяльності – зокрема педагогічної, мистецької чи освітньої – культура самоорганізації постає більше, ніж набір прийомів або інструментів професійного становлення. Цей феномен має розглядатися як цілісна система смислів, цінностей, практик і установок, що регулюють професійну поведінку

індивіда та забезпечують його здатність до свідомого й відповідального управління власним творчим і навчальним процесом.

Інакше кажучи, культура професійної самоорганізації виступає як форма культурної практики, в якій реалізується сутність людини як самотворчого суб'єкта, здатного цілеспрямовано організовувати власну діяльність, визначати пріоритети, здійснювати рефлексію над своїм розвитком, адаптуватися до змін і водночас залишатися вірним внутрішнім професійним орієнтирам. Вона стає необхідною умовою життєздатності суб'єкта у складному й динамічному професійному середовищі сучасності.

Проблема формування культури самоорганізації у науковій думці висвітлено через синонімічне поняття – саморегуляцію особистості, яка досить широко представлена у психолого-педагогічних дослідженнях. Зокрема, Є. Антипін, С. Паламар, Ю. Савченко розглядають саморегуляцію як умову формування лідерських якостей у процесі становлення майбутнього педагога (2022). Учені наголошують, що для «майбутнього педагога значущим стає усвідомлене керування власними пізнавальними процесами, поведінкою, психічними станами в процесі як навчальної так і майбутньої професійної діяльності» (Паламар, Савченко & Антипін 2022, с.67). Суголосною є думка Ю. Стрижак, яка у своїх працях доводить значущість саморегуляції як основи успішного професійного становлення студентів в закладі вищої освіти. Нам імponує думка науковиці про саморегуляцію як загальне психологічне явище, що впливає на особистісний і професійний розвиток здобувача освіти, які, у свою чергу, мають нерозривні зв'язки та взаємоумовненість у формуванні здатності майбутніх фахівців до самоорганізації (Стрижак, 2023, с.70).

Дійсно, професійна самоорганізація є близькою за суттю до саморегуляції, й обидві виступають ключовими поняттями у психології організації праці (як індивідуальної, так і спільної) та ґрунтовно висвітлена в дослідженнях соціальної психології і праксеології. Таке розуміння значною мірою базується на ідеях

Л. Орбан-Лембрик, присвячених зазначеній проблемі. Згідно з поглядами вченої, самоорганізація є інтегрованою якістю, що виявляється у здатності людини до самостійного визначення ідей, планування, організації, регуляції й оцінювання своєї діяльності (Орбан-Лембрик, 2009). Вона також уточнює, що метод самоорганізації базується на саморегуляції та використанні самостійних дій людини для керування своїм психоемоційним станом.

Багато дослідників у галузі педагогічних наук розглядають освітній процес у вищій школі як складну динамічну систему формування патернів професійної поведінки, що ґрунтується на внутрішній вмотивованості, навчальній та творчодіяльній активності, усвідомленості та ініціативності здобувачів освіти. Науковці наголошують на важливості залучення здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти до професійної діяльності та ознайомлення з її специфікою й видами як необхідної умови формування глибокого розуміння професійної сфери та розвитку навичок самоорганізації (Н. МIRONЧУК, С. ЯЦЕНКО та ін.). Так, самоорганізація в професійній діяльності, як основа ефективності педагога, висвітлена у працях Н. МIRONЧУК (2020). Дослідниця підкреслює, що ця властивість є ключовою професійною якістю педагога, яка безпосередньо забезпечує результативність його праці та життєдіяльності. У дослідженнях ученої доводиться, що на ефективність праці викладача впливає низка чинників, зокрема: «рівень розвитку пізнавальних можливостей (увага, мислення, пам'ять, уява тощо), рівень розвитку здібностей, характер мотивації, ступінь прояву вольових зусиль та професійна спрямованість» (МIRONЧУК, 2009, с. 33). Водночас, ці особистісні характеристики найбільш оптимально проявляються за умови доцільної самоорганізації викладача у професійній діяльності.

Ми поділяємо позицію науковців, адже вважаємо, що самоорганізація є однією з ключових професійних властивостей, необхідних для успішного вирішення завдань педагогічної практики. Таким чином пропонуємо уточнене визначення поняття **«культура професійної самоорганізації майбутніх**

викладачів вокалу» як рівень якості володіння всім комплексом умінь та здатностей до самостійного стратегічного планування та оперативного самоуправління власною навчально-творчою діяльністю, глибокої художньо-аналітичної рефлексії та успішної реалізації індивідуальної виконавської концепції камерно-вокального репертуару в умовах професійної відповідальності.

У межах нашого дослідження також важливо враховувати, що самоорганізація, яка за своєю природою має вроджену основу, все ж таки піддається цілеспрямованому формуванню та вихованню, що доведено в наукових дослідженнях. Зокрема, у працях О. Савченко, підкреслюється, що самоорганізація в освітньому процесі є умовою розвитку самостійності, ініціативності й відповідальності, а також важливим індикатором сформованості професійної культури викладача.

У дослідженні передбачається, що для професійної діяльності викладача вокалу є природними такі характеристики як самостійність і творча варіативність у виборі дидактичних підходів до занять. Але на нашу думку, є вкрай важливим, щоб самостійна освітня діяльність здобувачів мистецько-педагогічної освіти була цілеспрямованою та усвідомленою. Саме тому освітній процес у мистецько-педагогічних закладах має бути орієнтований на формування культури професійної самоорганізації майбутніх фахівців, яка вбирає високий рівень відповідальності за результати навчання, здатність до самоконтролю, стратегічного планування та осмисленого прийняття рішень у вокально-педагогічній діяльності з урахуванням індивідуальних освітніх потреб кожного учня-співака. З огляду на викладене, варто зауважити, що процес формування культури професійної самоорганізації здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти не може бути стихійним або безсистемним. Його організація потребує цілеспрямованого, поетапного педагогічного супроводу, що передбачає формування мотиваційної, організаційної та рефлексивної готовності здобувача

до самостійного управління власною навчально-творчою діяльністю. Саме тому вважаємо доцільним говорити про складний урегульований процес підготовки магістрантів, як майбутніх викладачів вокалу, до професійної самоорганізації.

1.2. Компонентна структура феномену «культура професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу»

Дослідження проблеми формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу передбачає системне осмислення її структури та внутрішньої логіки розвитку. Узагальнюючи результати теоретичного огляду наукової літератури, розглядаємо культуру професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу як інтегративне особистісно-професійне утворення, що виявляється у здатності суб'єкта ефективно планувати, регулювати й оцінювати власну діяльність у процесі художньо-виконавського саморозвитку. Вона охоплює комплекс знань, умінь, навичок, цінностей, установок і способів самоорганізації й саморегуляції, спрямованих на реалізацію фахової та педагогічної діяльності відповідно до вимог сучасного освітнього і культурного простору.

Важливим етапом дослідження є структурування самого процесу формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу через визначення внутрішньої організації досліджуваного феномену та виявлення взаємозв'язків його складових елементів і механізмів їх функціонування. З урахуванням специфіки вокально-педагогічної діяльності та закономірностей самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром вважаємо, що для розробки компонентної структури культури професійної самоорганізації доцільним є звернення до наукових праць, у яких обґрунтовується логіка виокремлення структурних компонентів досліджуваних феноменів. Такий підхід дає змогу з'ясувати тенденції сучасної мистецької педагогіки у визначенні компонентного складу професійно значущих якостей і

компетентностей педагога-музиканта, а також виявити методологічні підходи, на яких ґрунтується подібне структурування. У цьому контексті особливого значення набуває огляд наукових пропозицій щодо структурного складу досліджуваних феноменів.

У науково-педагогічному дискурсі прийнятим є розуміння самоорганізації як багатоскладової якості педагога. З огляду на це, наростає необхідність наукового осмислення її сутності та конкретизації специфіки її структурної будови. Так у працях Н. Мирончук, самоорганізація у професійній педагогічній діяльності розглядається як «...свідома діяльність особистості педагога, спонукувана й спрямована цілями та цінностями самокерування, організації, самовдосконалення у професійній діяльності та збереження професійного здоров'я, здійснювана системою інтелектуальних, мотиваційних, вольових дій і спрямована на вирішення завдань раціональної організації праці та ефективного виконання професійно-педагогічних завдань» (Мирончук, 2015, с. 104). Нам імпонує позиція науковиці щодо трактування сутності та ролі самоорганізації в діяльності викладача як динамічної здатності індивіда до мобілізації власних особистісних ресурсів та гнучкої адаптації до мінливих змісту й умов професійної педагогічної діяльності. Саме це передбачає усвідомлення майбутніми викладачами потреби в безперервній самоосвіті та спроможність підтримувати свій професійно-творчий і соціальний потенціал на високому рівні.

Ключовою метою самоорганізації є раціональна оптимізація особистих можливостей і ресурсів для свідомого керування власною діяльністю. Це спрямовано на досягнення бажаних результатів, подолання несприятливих зовнішніх обставин і збереження особистісно-професійної ефективності. Уміння самоорганізації дозволяють ефективно використовувати час, відокремлювати головне від другорядного, мінімізувати стрес та підвищувати мотивацію для досягнення професійних і життєвих цілей.

Н. Мирончук досліджує сутність самоорганізації, спираючись на ідеї О. Ішкова про складові феномену, а саме: цілепокладання, яке відображає рівень розвитку умінь прийняття і утримання мети; аналіз ситуації, що відбиває рівень розвитку уміння виявлення та аналізу істотних обставин для досягнення поставленої мети; планування, що вказує на рівень розвитку уміння планувати власну діяльність; самоконтроль, що відповідає за рівень розвитку умінь контролю і оцінки людиною власних дій, психічних процесів і станів); корекція відображає рівень розвитку умінь корекції людиною своїх цілей, способів і плану дій, критеріїв оцінювання, форм самоконтролю, вольової регуляції та поведінки у цілому; та особистісний компонент – вольові зусилля. На цій основі вчена пропонує власну компонентну структуру самоорганізації, яка охоплює з: педагогічної рефлексії, професійної компетентності, здатності до самоуправління власною діяльністю (Мирончук, 2015, с. 168).

Для ходу наших розвідок є цінною думка Т. Калюжної про структуру саморегуляції особистості. У працях вченої доведено, що структура зазначеного феномену має охоплювати компоненти, які тісно пов'язані з процесом формування культури професійної самоорганізації. Отже учена убачає, що структура самоорганізації визначається дескрипторами, які відображають суб'єкт-об'єктні відносини у діяльності, а саме:

- суб'єктність у праці: «...людина виступає як суб'єкт праці, включений до процесу навчальної або виробничої діяльності, в якому до дій і результатів праці пред'являються конкретні вимоги» (Калюжна, 2013).
- регулятивно-корекційний цикл, який передбачає розробку «...програми виконавчих дій, узгоджену з умовами діяльності, неперервний контроль за ходом її реалізації, оцінку досягнутих результатів, рішення про необхідність корекції і характер корекційної діяльності» (Калюжна, 2013).

На нашу думку, такий підхід підкреслює циклічний характер саморегуляції – від планування до корекції, що є важливим чинником у формуванні культури професійної самоорганізації під час навчання в ЗВО.

У наукових розвідках А. Зарицької розглядаються компоненти: емотивно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний і рефлексивно-регулятивний компоненти. Доцільність визначення емотивно-ціннісного компоненту зумовлено тим, що він відповідає за систему внутрішніх інтенцій і особистісних орієнтацій, що визначають ставлення майбутнього викладача вокалу до власної професійної діяльності. Дослідниця виокремлює складові цього компоненту серед яких: «особистіно-професійні мотиви, пізнавальний інтерес, потреба самореалізації у музично-педагогічній діяльності та самовдосконаленні продуктивних компетентностей, емоційна стійкість, емоційний інтелект» (Зарицька, 2016, с. 6).

Когнітивно-діяльнісний компонент визначено з огляду на важливість когнітивної та діяльнісної активності майбутніх вчителів музики під час навчання та педагогічної праці. Цей компонент поєднує в собі фахову компетентність і усвідомлення акмеологічних закономірностей професійної самореалізації, що передбачає володіння дидактично-нормативними, педагогічно-методологічними, психологічними знаннями та знаннями з теорії та методики музичної освіти. Діяльнісна складова забезпечується здатністю викладача музики до інноваційного підходу та технологічної творчості, що підвищує ефективність та результативність його професійної діяльності (Там саме).

У контексті нашого дослідження найбільший інтерес становить розроблений та обґрунтований дослідницею рефлексивно-регулятивний компонент, який охоплює систему умінь і якостей, що забезпечують усвідомлене управління власною професійною діяльністю майбутнього вчителя музики. Він включає здатність до різних типів рефлексії – перспективної (передбачення

результатів), ситуативної (аналіз дій у процесі діяльності) та ретроспективної (оцінку вже здійсненої діяльності).

Важливими складниками, на думку вченої, є:

- адекватна й особистісна самооцінка;
- здатність до безперервного акмеологічного саморозвитку;
- вдосконалення власного педагогічного потенціалу (Там саме).

А. Зарицька дуже слушно відносить до цього компоненту уміння педагогічного самоменеджменту, в саме: планування, організацію, контроль й корекцію власної діяльності. Ми згодні з доводами дослідниці, що зазначені уміння сприяють підвищенню ефективності професійного зростання й самореалізації у сфері музично-педагогічної освіти.

У працях Л. Тоцької розглядається сутність професійної самоорганізації у сфері вокальної педагогіки, що є безпосереднім відображенням проблематики нашого дослідження. Науковиця акцентує на важливості забезпечення науково-теоретичного підґрунтя вокальної підготовки. Вона зауважує, що це підґрунтя полягає в засвоєнні «історико-теоретичних і дидактичних основ вокальної педагогіки та виконавства», які сприяють «формуванню необхідного обсягу знань і співацьких навичок у майбутній вокально-педагогічній діяльності студентів» (Тоцька, 2010, с. 8).

Ми поділяємо думку вченої щодо пріоритетності теоретичної підготовки до самостійної роботи, адже глибоко переконані: саме осмислення базових положень і понять, їхньої сутності та глибинного змісту, забезпечує знанням узагальненого й інтегративного характеру. Це, у свою чергу, надає фахівцеві спроможності самостійно аналізувати та осмислювати результати спостереження, здійснювати обґрунтоване прогнозування навчального процесу своїх вихованців, проводити моніторинг і контроль їхньої успішності, а також об'єктивно оцінювати та вдосконалювати якість власної виконавської й викладацької діяльності.

У працях Д. Муса та А. Рінгдал (Moos & Ringdal (2012) розглядаються перспективи інтеграції саморегульованого навчання в освітній процес навчального закладу. Автори зазначають, що поряд із такими важливими чинниками як: мотивація, установка на досягнення цілей, вольові зусилля, а також практичні навички планування, самоконтролю, самооцінювання та коригування власної роботи, для ефективної самоорганізації необхідними є когнітивні знання про стратегії навчання. Ми згодні з думкою авторів, що когнітивні знання становлять інтелектуальний фундамент будь-якої організаційної та самоорганізаційної діяльності. Оскільки саме вони забезпечують усвідомленість, системність і цілеспрямованість дій суб'єкта. Без достатнього рівня знань про закономірності процесів оволодіння фаховими навичками, способи оптимізації власної діяльності та механізми самоконтролю неможливе формування ефективної стратегії професійного самоорганізації. У цьому контексті когнітивні знання виступають основою розвитку рефлексивної свідомості, що забезпечує здатність аналізувати результати власної діяльності, оцінювати її ефективність і вносити необхідні корективи.

У дослідженнях Г. Усової підкреслюється важливість системного накопичення професійно орієнтованих знань здобувачами музичної освіти. Авторка наголошує на необхідності глибокого пізнання та усвідомлення анатомо-фізіологічних відмінностей студентів-вокалістів, зумовлених їхніми етнічними та расовими особливостями, оскільки ці чинники істотно впливають на формування вокальних навичок і вибір відповідних методів навчання. «З погляду завдань нашого дослідження, важливим є й накопичення знань про анатомо-фізіологічні властивості китайських і українських студентів, їх певні структурні відмінності. Цей факт необхідно враховувати також з огляду на те, що ці чинники відображаються на формуванні вокальних навичок і, відповідно, потребують варіювання методики їх удосконалення» (Усова, 2024).

Отже, теоретичний огляд наукових праць, дотичних до проблематики нашого дослідження, дав змогу визначити логіку та стратегію розробки компонентної структури феномену культури професійної самоорганізації, що відображає взаємозв'язок її змістовних і функціональних складників.

Вихідною точкою для визначення компонентів феномену нашого дослідження є розуміння того, що культура професійної самоорганізації – це одна з ключових професійно значущих якостей викладача вокалу, яка забезпечує його успішну самореалізацію у виконавській та викладацькій діяльності. У цьому контексті самоорганізація розглядається як цілісний процес професійного становлення й готовності до майбутньої фахової діяльності, що має власну внутрішню логіку, етапність, стратегію та способи реалізації. Вона передбачає усвідомлене планування, прогнозування, регулювання, координацію та оцінювання власної діяльності у межах навчально-творчої, виконавської та педагогічної практики. З огляду на зазначене, під час розробки компонентної структури феномену «культура професійної самоорганізації викладача вокалу» ураховуємо організаційно-регулятивний характер зазначеного феномену та спрямованість на забезпечення цілісності, системності та ефективності професійного саморозвитку педагога-вокаліста. На наш погляд, така структура має відображати взаємозв'язок когнітивних, ціннісно-мотиваційних, процесуальних, рефлексивно-регулятивних і творчо-виконавських аспектів діяльності викладача вокалу, що забезпечують гармонійну інтеграцію знань, умінь, професійних якостей та рефлексивного досвіду у процесі самоорганізації.

Розглядаючи культуру професійної самоорганізації як цілісну інтегративну якість викладача вокалу, яка детермінується його професійно значущими знаннями, світоглядними установками й ціннісними орієнтаціями, припускаємо, що інтеграція комплексу загальнонаукових, міждисциплінарних та фахових знань із морально-етичними, духовно-гуманістичними та художньо-естетичними цінностями забезпечує формування здатності викладача вокалу до ефективного,

усвідомленого та творчого самоуправління у професійній діяльності. Ураховуючи зазначене, вважаємо доцільним виокремлення **когнітивно-аксіологічного компоненту**, який відображає інтелектуально-світоглядну основу культури професійної самоорганізації викладача вокалу та відповідає за:

- рівень сформованості загальнонаукових, вокально-педагогічних та фахових знань, набутих у процесі навчання в закладі вищої освіти;
- розуміння сутності, закономірностей і механізмів самоорганізаційних процесів у навчальній, вокально-виконавській та вокально-педагогічній діяльності;
- сформованість особистісно-професійної системи цінностей, що визначає ставлення до виконавської й педагогічної діяльності вокаліста та професійного самовдосконалення;
- наявність внутрішньої мотивації до саморозвитку, самовиховання та безперервного професійного зростання;
- розвиток професійної самодисципліни, відповідальності та волевих якостей, необхідних для організації та регуляції власної діяльності.

Когнітивно-аксіологічний компонент відповідає за формування теоретичного підґрунтя культури самоорганізації майбутнього викладача вокалу та визначає рівень його підготовленості до самостійного управління власним професійним становленням. У працях А. Мартинюка, особливу увагу зосереджено на ролі теоретичних знань як основи професійного становлення майбутнього співака, що забезпечує усвідомлене формування його виконавських умінь і педагогічних компетентностей. Науковець підкреслює, що всебічна теоретична підготовка становить ключовий чинник успішної самореалізації митця. Адже специфіка професійної діяльності у сфері музичної педагогіки полягає в поєднанні усіх видів музично-виконавської та музично-педагогічної підготовки майбутнього фахівця. Що передбачає обов'язковість набуття «...необхідного обсягу знань щодо будови голосового апарату та його

функціонування, основних принципів охорони співацьких голосів» (Мартинюк, 2020 а, с. 116). Учений наголошує на важливості розширення теоретичних вокальних знань за рахунок поєднання з «...комплексом музично-педагогічних знань, умінь і навичок» (Мартинюк, 2020 б, с. 169). Ми згодні з позицією вченого, оскільки передбачаємо, що саме таке поєднання забезпечує формування здатності до рефлексії, самоорганізації та ціннісного осмислення власної діяльності.

Результати теоретичного аналізу наукових праць констатують – в основі будь-якої професійної діяльності полягають знання. Знання як наукове поняття є однією з базових у філософії, педагогіці, психології та теорії пізнання, оскільки відображає сутність інтелектуальної діяльності людини та її здатність до усвідомлення й осмислення дійсності. У найзагальнішому значенні знання є результатом будь-якої пізнавальної діяльності людини, що відображає об'єктивну реальність у формі уявлень, понять, суджень, теорій, законів, правил, норм тощо.

Як наукова категорія, знання характеризуються такими основними ознаками:

- об'єктивність змісту (відображає реальні зв'язки й закономірності навколишнього світу);
- суб'єктивністю засвоєння (індивідуально переживається, структурується, інтеріоризується у свідомості людини);
- системністю (існує у взаємозв'язку між поняттями, фактами, теоріями, правилами, закономірностями);
- діяльнісною спрямованістю (набуває реальної цінності у процесі застосування, перетворення дійсності, прийняття рішень);
- еволюційністю (знання розвивається, уточняється, поглиблюється у процесі пізнання, дослідження, рефлексії).

У педагогічному контексті *знання* розглядаються як результат і водночас засіб навчально-пізнавальної діяльності, що формує когнітивну основу професійної компетентності, професійних умінь, ціннісних орієнтацій. Як важлива складова професійної діяльності викладача вокалу знання виступають фундаментом професійної культури, який визначає якість його педагогічного мислення, рівень усвідомленості, змісту та засобів власної діяльності.

З огляду на зазначене, ми виокремлюємо *знаннєвий елемент* когнітивно-аксіологічного компоненту, який відповідає за систему теоретичних та практико-орієнтованих знань у галузі вокальної педагогіки та мистецької педагогіки, у цілому. До категорії теоретичних знань у сфері вокальної педагогіки належать науково обґрунтовані уявлення, поняття, закономірності й принципи, що відображають сутність, зміст, цілі та механізми процесу вокально-педагогічної діяльності. Вони охоплюють знання з галузей вокальної методології, музичної психології, педагогіки, анатомо-фізіологічних основ голосоутворення, теорії інтерпретації та основних положень музичної герменевтики, традицій стилістично-виконавської культури.

Категорія практико-орієнтованих знань охоплює уміння, навички й технологічні прийоми, що забезпечують ефективну реалізацію вокально-педагогічних знань у процесі навчання співу, а саме: володіння методами постановки голосу, роботою над диханням, артикуляцією, інтонацією, сценічною виразністю, а також уміння організовувати навчальний процес, добирати репертуар, здійснювати художньо-педагогічний аналіз вокальних творів. Цей тип знань є операційно-діяльнісною основою культури професійної самоорганізації, адже саме через практику відбувається перехід, конкретизація й творче осмислення теоретичних положень. Ці знання є системним утворенням узагальнених способів дій та емпіричних уявлень, безпосередньо спрямованих на ефективне розв'язання професійно-педагогічних і виконавських завдань. На наш погляд, у структурі культури професійної самоорганізації вони відіграють

провідну роль, оскільки забезпечують перехід від усвідомлення до діяльності, від знання до дії, виступаючи основою формування вмінь планувати, організовувати, контролювати та рефлексувати власну фахову діяльність.

Отже, для забезпечення ефективного виконання педагогічних, виконавських та організаційно-творчих завдань, викладач вокалу має оволодіти системою спеціальних теоретичних і практичних знань, що охоплюють закономірності голосоутворення, формування та резонування вокального звуку.

До таких знань належать:

- анатомічні знання про будову людського тіла та голосового апарату;
- фізіологічні знання про дихальну координацію, артикуляційні та фонаційні процеси;
- уявлення про фізичні закономірності голосоутворення, зокрема про взаємозв'язок між висотою звуку та частотою коливань голосових зв'язок, амплітудою їх коливань і гучністю звуку, в також уявлення про роль резонаторів, обертонів і темброву забарвленість голосу.

Важливо зауважити, що розуміння базових положень і понять, їхньої сутності й глибинного змісту надає знанням узагальненого й інтегративного характеру, а також спроможності самостійно осмислювати результати спостереження й здійснювати обґрунтоване прогнозування процесу навчання своїх вихованців, моніторинг і контроль ступеня їхньої успішності, оцінювати якість своєї виконавської й викладацької діяльності та її вдосконалювати. Вірогідно, що без достатнього рівня теоретичних знань про закономірності процесів оволодіння фаховими навичками, механізми самоконтролю та способи оптимізації власної діяльності неможливе формування ефективної стратегії професійної самоорганізації, оскільки саме вони забезпечують усвідомленість, системність і цілеспрямованість дій суб'єкта. У цьому контексті теоретичні знання виступають основою розвитку рефлексивної свідомості, що забезпечує здатність аналізувати результати власної діяльності, оцінювати її ефективність і

вносити необхідні корективи. У свою чергу, практико-орієнтовні знання забезпечують здатність майбутнього викладача вокалу до розуміння закономірностей вокально-виконавського процесу, методів педагогічного впливу, психології спілкування зі студентами та учнями, засад сценічної саморегуляції, що дозволяє ефективно поєднувати виконавську, навчальну та виховну функції.

Не менш значущими для професійної самоорганізації викладачів вокалу є знання з теорії та історії музичного мистецтва, а також музикознавча підготовка. У сучасних дослідженнях акцентується необхідність поглиблення теоретичних та історико-музикознавчих знань співаків (Гринь, (2024), Н. Кьон (2006; 2023), Лю Сяофан (2024), К. Марченко (2022), Се Цзін (2011), Л. Степанова (2023), Г. Усова (2024) та ін.). Учені підкреслюють, що недостатній рівень музично-теоретичної підготовки, обмежене знання з історії та теорії музики, вузький вокально-слуховий тезаурус, а до того ж ще й недостатня обізнаність із виконавською спадщиною видатних співаків зумовлюють поверхове розуміння художньо-стильової специфіки творів вокально-навчального репертуару та особливостей різних вокальних шкіл та епохальних художніх стилів. Це вкрай суттєво знижує здатність викладачів вокалу до стильової автентичності виконання та ускладнює створення адекватної інтерпретацію вокального твору.

Як слушно підкреслюють у своїх працях сучасні науковці Л. Тоцька (2010) та Г. Усова (2024) та ін.), у музикознавчому контексті вокальну підготовку слід розуміти як динамічний і багатовимірний процес, що відображає історичну змінність і взаємозв'язок вокально-педагогічних шкіл різних епох. Еволюція вокальної педагогіки нерозривно пов'язана з розвитком музичного мистецтва, стилістичними тенденціями часу, трансформацією художніх ідеалів та виконавських вимог. Окрім цих чинників, вона також детермінується зміною технічних і методичних підходів до навчання співу.

Важливо, що інтеграція теоретичних і практико-орієнтованих знань у когнітивно-аксіологічному компоненті має принципове значення для усвідомленого опанування культурою професійної самоорганізації майбутніми викладачами вокалу. Саме ці знання забезпечують глибше розуміння взаємозв'язку між природними вокальними задатками співака, фізіологічними параметрами голосоутворення та вокально-педагогічними методами їх розвитку. Такий підхід формує в майбутнього викладача не лише суто теоретичні уявлення, а й уміння критично осмислювати й планувати власні дії на підставі власних ціннісних орієнтацій, світоглядних позицій та уподобань.

Наступним структурним елементом когнітивно-аксіологічного компоненту культури професійної самоорганізації викладача вокалу є *ціннісний елемент*. Виокремлюючи його виходимо з розуміння, що формування усвідомленого ставлення магістрантів до професійної самоорганізації ґрунтується на сформованих ціннісних орієнтаціях, широкому світоглядному баченні та глибокому розумінні ролі педагога в соціокультурному розвитку й духовному збагаченні нового покоління. У педагогічних колах усталеною є думка, що саме через ціннісну сферу, крізь призму художньо-естетичного світогляду відбувається усвідомлення смислу й значущості власної діяльності.

На основі аналізу наукових праць, робимо висновок, що на формування вокально-виконавських традицій має потужний вплив музично-естетичний світогляд вокаліста та його педагога, що передбачає осмислення вокального мистецтва в єдності його історичного, художнього та духовного вимірів. У цьому контексті історико-теоретичні, вокально-методичні та музикознавчі знання є вагомим підґрунтям вокальної підготовки, що відображається в спадкоємності традицій і водночас відкритості до нових інтерпретаційних підходів, зумовлених як культурно-історичними процесами, так і потребами сучасної виконавської практики. Такий підхід дозволяє розглядати вокальну освіту як багатовимірний процес, що охоплює як вдосконалення техніки вокального виконання

(розширення можливостей голосу – діапазону, гнучкості, сили, тембрового забарвлення та виразності), так і формування художньо-інтерпретаційного мислення та, взагалі, художньо-естетичного світогляду.

У працях О. Ребрової (2019; 2023) наголошується, що художній світогляд є важливою базою для формування професійної культури здобувачів мистецько-педагогічної освіти, як майбутніх виконавців, викладачів та вчителів цієї галузі. І. Барановська, Т. Коваль та О. Граб (2024) також надають вагомого значення світогляду майбутнього фахівця мистецько-педагогічної галузі. Вони визначають естетичний світогляд як професійно- й життєвозначущу інтегративну якість, що охоплює систему естетичних знань, цінностей, переконань та практичних умінь. Ми згодні з поглядами учених і передбачаємо, що художньо-естетичний світогляд забезпечує здатність майбутнього педагога-музиканта до особистісного осмислення та оцінювання художніх явищ, самостійної естетичної орієнтації та вибору ціннісних пріоритетів. На нашу думку, глибоке занурення в естетичні основи мистецтва є необхідною когнітивно-аксіологічною передумовою для самостійної та глибокої інтерпретації камерно-вокального репертуару. Вихідною точкою таких міркувань є переконання, що майбутні викладачі вокалу мають усвідомлювати: удосконалення технічних можливостей відбувається поряд із розвитком уміння глибоко розуміти зміст вокального твору, розкриттям його емоційно-образного потенціалу та виявленням індивідуального виконавського трактування. Передбачаємо, що знання методики вокального виконавства, механізмів і стратегій вокально-педагогічної діяльності є важливою підставою для формування навичок самоорганізації навчальної та професійної діяльності. Саме на цьому підґрунті поступово зміцнюється й розвивається внутрішня мотивація до професійної самореалізації педагогів, яка трансформується у стійку потребу в особистісному та професійному зростанні.

Передбачаємо, що для майбутнього викладача вокалу така потреба виступає внутрішнім рушієм і основою вольової стійкості у процесі

саморозвитку, спонукає його до активного усвідомленого управління своєю творчо-педагогічною діяльністю й підвищенням рівня власної культури професійної самоорганізації. У складі когнітивно-аксіологічного компоненту ціннісний елемент відповідає за систему художньо-естетичних і духовно-моральних цінностей та естетичних, мистецько-педагогічних орієнтацій. Саме ціннісне ставлення до музичного мистецтва як до духовного феномена, складової культурної спадщини людства та потужного засобу виховання в учнів творчих особистостей, зумовлює формування в майбутнього викладача вокалу усвідомленого ставлення до своєї професійної місії як до морального обов'язку перед суспільством.

У межах нашого дослідження є важливим, що ціннісний елемент забезпечує духовно-моральне підґрунтя самоорганізації, сприяє формуванню етичних стандартів поведінки у взаємодії між викладачем та студентам/учнями, підтримує високий рівень культури професійного спілкування та взаємоповаги у творчо-педагогічному процесі. Усвідомлення гуманістичних і мистецьких цінностей майбутніми викладачами вокалу сприяє підвищенню рівня естетичного сприйняття творів музичного мистецтва, поглиблює емоційно-ціннісне ставлення до творчості, розвиває художні смаки й уподобання, формує відповідальність за збереження й примноження національних та світових музичних традицій.

Узагальнюючи зазначене, варто зауважити, що виокремлення в когнітивно-аксіологічному компоненті двох взаємопов'язаних елементів – знаннєвого й ціннісно-мотиваційного, які у своїй єдності забезпечують цілісність і глибину професійного становлення майбутнього фахівці, є умовною. Адже вони взаємопроникають і доповнюють один одного, формуючи підґрунтя для усвідомленої мотивації, світоглядних орієнтацій та стійкої внутрішньої потреби в саморозвитку й творчій самореалізації. Знаннєвий елемент відображає рівень володіння системою теоретичних і практико-орієнтованих знань у галузі

вокального мистецтва, що визначає здатність майбутнього викладача вокалу організовувати власну діяльність, прогнозувати її результати й застосовувати отримані результати у творчих і навчальних ситуаціях. У свою чергу, ціннісно-мотиваційний елемент наповнює цю систему знань духовно-моральним і художньо-естетичним змістом, сприяючи формуванню світоглядних орієнтацій, професійної етики, гуманістичного ставлення до мистецтва й вихованців. Саме гармонійна взаємодія знаннєвого та ціннісно-мотиваційного складників створює основу для усвідомленої, морально вмотивованої та культурно спрямованої самоорганізації викладача вокалу.

Другий компонент культури професійної самоорганізації майбутнього викладача вокалу виокремлено виходячи з розуміння значущості практичної сторони професійного становлення – його здатності до ефективного застосування в реальних педагогічних і виконавських ситуаціях навичок самоорганізації та самостійної роботи. Йдеться про такі чинники, як мотиваційна налаштованість на досягнення мети, розвиток вольових якостей, оволодіння навичками планування, самоконтролю, самооцінювання та коригування власної роботи, які безпосередньо визначають результативність процесу самоорганізації у вокально-педагогічній практиці. Отже, когнітивно-аксіологічний компонент забезпечує змістовне та ціннісно-смісловне підґрунтя діяльності, що є підтвердженням цілісності професійної свідомості, де поєднуються знання (когнітивний аспект) і цінності (аксіологічний аспект).

З урахуванням зазначеного, логічним продовженням розробки та обґрунтування структури культури професійної самоорганізації є виокремлення **прогностично-діяльнісного компоненту**, який відображає праксіологічний вимір професійної підготовленості майбутніх викладачів вокалу до планування й здійснення майбутньої фахової діяльності. Якщо когнітивно-аксіологічний компонент забезпечує змістовне та ціннісно-смісловне підґрунтя діяльності, то прогностично-діяльнісний спрямований на її реалізацію, конкретизацію у діях,

рішеннях і результатах. Саме під час планування та здійснення професійної діяльності накопичені знання, переконання й цінності набувають прикладного характеру, перетворюючись на усвідомлені дії, навички самоуправління, планування та прогнозування ефективності власної професійно-виконавської діяльності.

Прогностично-діяльнісний компонент виокремлено з урахуванням важливості перелічених вище чинників, які безпосередньо впливають на ефективність самоорганізації педагога-вокаліста у вокально-педагогічній діяльності. Його зміст полягає у здатності фахівця ефективно реалізувати професійно-виконавські дії та передбачати їх результативність, прогнозувати можливі труднощі та шляхи їх подолання. Цей компонент відповідає за розвиток вмінь планувати власну діяльність, раціонально розподіляти час і зусилля, адекватно оцінювати ситуації навчально-виконавського процесу, знаходити та приймати оптимальні рішення.

Важливо, що саме прогностично-діяльнісний компонент відображає динамічну сутність і специфіку культури професійної самоорганізації майбутнього викладача вокалу. Термін «динамічна сутність культури професійної самоорганізації» розглядається нами крізь призму її активного, процесуального виміру. Адже він охоплює ті прояви, які пов'язані з реальними діями, вольовими зусиллями, а також організацією та свідомою регуляцією власної вокально-викладацької та виконавської діяльності в часовому континуумі, перетинаючи межі суто теоретичного усвідомлення чи ціннісних ставлень. У свою чергу, під «динамічною специфікою культури професійної самоорганізації» майбутнього викладача вокалу розуміємо її функціональний аспект, який висвітлює особливості прояву культури професійної самоорганізації у практичній діяльності, які реалізуються через процедури саморегуляції, зокрема такі як: планування, прогнозування та самоконтроль.

Обидва аспекти прогностично-діяльнісного компоненту висвітлюють змістовий і структурно-функціональний виміри культури професійної самоорганізації. При цьому змістовий вимір розкриває внутрішню активну природу цього феномену, а структурно-функціональний – відповідає за свідому самоорганізацію власної діяльності викладачем вокалу через прогнозування, цілепокладання, передбачення труднощів. З огляду на зазначене вважаємо доречним виокремити функції прогностично-діяльнісного компоненту професійної самоорганізації викладача вокалу, які безпосередньо пов'язані з його здатністю до свідомого планування, ефективної реалізації та корекції як власної виконавської, так і педагогічної діяльності. Отже вважаємо, що цей компонент виконує дві основні групи функцій – стратегічну й операційну. Кожна з яких охоплює відповідні уміння. А саме стратегічна функція відповідає за формування уміння цілепокладання, передбачення, планування, тоді як операційна (діяльнісна) функція – за дії та управління процесом: реалізація плану, самоконтроль, корекція. Виходячи з цього можемо виокремити два елементи прогностично-діяльнісного компоненту: стратегічно-планувальний та операційно-регулятивний.

Стратегічно-планувальний елемент є необхідною складовою прогностично-діяльнісного компоненту, оскільки він забезпечує перехід від розуміння й передбачення цілі запланованої роботи до конкретних дій, а також визначає передбачувані результати самостійної роботи та вектор професійного розвитку. Під час самостійної роботи магістранта-вокаліста саме цей елемент відповідає за здатність до стратегічного мислення та самостійної розробки довгострокового плану опрацювання вокального твору та підготовки його до сценічного виконання. Це є вкрай необхідним у власній вокальній підготовці, а в майбутньому – вокальній підготовці своїх учнів. З педагогічної точки зору, добре коли майбутній викладач вокалу здатен не тільки розробити хід одного конкретного заняття (наприклад, під час роботи над конкретним камерно-

вокальним твором це може бути: розбір твору, робота над текстом чи концептом виконавської інтерпретації), а мав би перспективне бачення цілі пролонгованих занять впродовж певного часу (наприклад, у ході підготовки до конкурсу, концерту чи екзамену). При цьому важливими є здатність до управління своєю діяльністю під час незапланованих обставин та спроможність миттєво реагувати на ситуацію. Адже вокальна педагогіка і виконавство завжди пов'язані з високою невизначеністю (фізичний стан голосу, нестійкий емоційний стан тощо). Саме стратегічне планування дозволяє передбачити можливі ситуативні складнощі, продумати шляхи й методи їх вирішення.

Наступним елементом обрано *регулятивно-вольовий*, який є логічним продовженням стратегічно-планувального і становить операційну фазу прогностично-діяльнісного компоненту культури професійної самоорганізації майбутнього викладача вокалу. Саме він забезпечує переведення плану в дію та підтримання цієї дії до отримання кінцевого результату. Цей елемент відображає динамічну сутність культури самоорганізації, фокусуючись на безпосередньому управлінні діяльністю та вольовій мобілізації особистості майбутнього викладача вокалу. Його сутність розкривається через уміння оперативного самоуправління та вольову стійкість. Для ефективного самоуправління критично важливими є уміння самоконтролю над якістю звуку, диханням, роботою м'язів голосового апарату та діафрагми, інтонаційною точністю, технічною правильністю та емоційною подачею. Здійснення оперативного саомоніторингу та коригування фізіологічних відчуттів та дій і під час співу є ключовим механізмом реалізації цього феномену.

У свою чергу вольові зусилля забезпечують регулятивно-вольову функції фізично-енергетичну та психоемоційну стійкість. Фізично-енергетичну стійкість вокаліста ми розглядаємо як здатність співака підтримувати оптимальний рівень фізичного тону, дихальної, голосової та м'язової витривалості, а також

енергетичну збалансованість організму під час тривалих занять, репетицій чи концертних виступів.

Фізично-енергетична стійкість охоплює:

- Оптимальний рівень фізичного тону для підтримання належної фізичної форми та загальної витривалості організму.
- Дихальна витривалість, що визначається здатністю ефективно контролювати повітряний потік та підтримувати опору звуку під час тривалого співу.
- Голосова та м'язова витривалість забезпечує спроможність голосового апарату та супутніх м'язів (зокрема, діафрагми, м'язів пресу) зберігати працездатність і точність функціонування в умовах значних емоційних й фізичних навантажень.
- Енергетична збалансованість організму задля забезпечення внутрішньої рівноваги, необхідної для контролю над виконавськими процесами під час занять, репетицій чи концертних виступів.

Іншими словами, це здатність тіла й психіки вокаліста зберігати працездатність і контроль над виконавськими процесами за умов значних емоційних й фізичних навантажень

У свою чергу психоемоційна стійкість є вкрай важливим доповненням регулятивно-вольового елементу, що робить вольові зусилля продуктивними, стійкими до стресу та цілеспрямованими, забезпечуючи здатність майбутнього викладача вокалу зберігати концентрацію, самовладання та емоційний баланс у непередбачуваних умовах виконавської та викладацької діяльності.

Узагальнюючи вищесказане визначаємо прогностично-діяльнісний компонент критично важливим у структурі культури професійної самоорганізації майбутнього викладача вокалу. Завдяки складовим елементам він функціонує як єдиний механізм та забезпечує системний зв'язок між мисленням і дією, перетворюючи усвідомлені настанови на ефективний професійний результат. На

нашу думку, зазначений компонент набуває особливої значущості у процесі самостійної роботи магістрантів-вокалістів над камерно-вокальним репертуаром, яку ми розглядаємо як змодельовані навчально-професійні ситуації. Під час самостійної роботи природно створюються необхідні умови й обставини для формування їхньої здатності до самоорганізації, саморефлексії та прогнозування результативності власних виконавських дій.

Обґрунтування визначення когнітивно-аксіологічного та прогностично-діяльнісного компонентів дозволило розкрити ідейно-ціннісну основу (як відповідь на питання: що робити?) та механізми планування й регуляції (відповідь питання – як організувати?) культури професійної самоорганізації майбутнього викладача вокалу. Однак, ці елементи набувають свого завершеного сенсу лише у фазі безпосередньої практичної реалізації, що охоплює творче застосування знань, втілення стратегічних планів та здійснення ефективної самоорганізації. Саме тому логічним завершенням структурування феномену культури професійної самоорганізації майбутнього викладача вокалу є творчо-виконавський компонент. Він слугує інтеграційним полем, де набуті знання, сформовані ціннісні орієнтації та розроблені плани матеріалізуються у формі індивідуальної, художньо обґрунтованої інтерпретації навчального репертуару. Саме цей компонент відображає вищий рівень зрілості самоорганізації, що проявляється у здатності до свідомого, емоційно насиченого та естетично досконалого творчого самоуправління.

На нашу думку, **творчо-виконавський компонент** підкреслює динаміку, активність та безперервність процесу самоорганізації. Адже культура самоорганізації – це не статичний стан, а здатність до постійного самоконтролю та регуляції, що було висвітлено під час обґрунтування прогностично-діяльнісного компоненту. До того ж, виконання як процес включає усі етапи самоорганізації: планування, мобілізацію ресурсів, самоконтроль, самокорекцію та безпосереднє творче втілення. Для нас є важливим, що творчо-виконавський

компонент вказує на подвійність професійної діяльності викладача вокалу, котрий з одного боку, є співаком і потребує високорозвиненої культури самоорганізації для якісної підготовки та оригінального виконання репертуару, а з іншого – вчителем, який вимагає культури самоорганізації для творчого виконання навчального плану та методичної роботи для забезпечення якісної вокальної підготовки здобувачів музичної освіти. До того ж, культура професійної самоорганізації полягає в ефективній організації шляху до досягнення творчого результату. При цьому варто зауважити, що культура професійної самоорганізації полягає не стільки у високому кінцевому результаті, скільки у сформованій здатності викладача вокалу до стабільної, усвідомленої та систематичної саморегуляції власної діяльності. З огляду на зазначене, творчо-виконавський компонент у структурі культури професійної самоорганізації є інтегруючою складовою. Він узагальнює та синтезує результати освоєння теоретичних, практико-орієнтованих знань і художньо-естетичних цінностей (що складають когнітивно-аксіологічний компонент) та опанування умінь прогнозування й навичок реалізації фахової діяльності (які охоплює прогностично-діяльнісний компонент).

Творчо-виконавський компонент культури професійної самоорганізації майбутнього викладача музичного мистецтва ми розуміємо як інтегративну якість особистості, що відображає її здатність до свідомого, естетично довершеного та оригінального втілення художнього задуму. Це проявляється через уміння й навички самоорганізації в процесі інтерпретаційної діяльності (виконавської та педагогічної) з метою досягнення високого художнього результату при роботі з камерно-вокальним репертуаром.

У ході розробок даного компоненту як завершальної та інтегруючої структурної складової досліджуваного феномену ми керувалися розумінням специфіки культури професійної самоорганізації, яка вимагає двовекторної творчої реалізації, та її процесуально-динамічного характеру. Двовекторний

напрям творчих зусиль пов'язаний з тим, що викладач вокалу є і вокалістом-виконавцем, що потребує певного рівня культури самоорганізації задля творчої реалізації через виконавсько-інтерпретаційну діяльність, та педагогом, що також потребує певного рівня самоорганізації задля творчого втілення навчального процесу та досягнення найкращих освітніх результатів магістрантами. Обрання творчо-виконавського компонента дозволяє охопити самоорганізацію в обох цих аспектах: від саморегуляції у сценічно-виконавській діяльності до креативності при викладанні вокалу.

З огляду на сказане, передбачаємо, що творчо-виконавський компонент культури професійної самоорганізації майбутнього викладача вокалу доцільно розглядати як інтегративне поєднання двох взаємопов'язаних елементів – творчості та виконавства. Такий підхід дає змогу глибше розкрити специфіку цього компонента, адже творча складова відображає здатність магістрантів до креативного самовираження, художньої інтерпретації та навіть імпровізації. Тоді як виконавська – забезпечує професійну майстерність, технічну досконалість і сценічну реалізацію творчих задумів. У процесі професійної підготовки, зокрема під час самостійної роботи над камерним камерно-вокальним репертуаром, саме гармонійне поєднання творчого пошуку з виконавською дисципліною формує цілісну систему професійної самоорганізації. Творчість спрямовує на оригінальність, гнучкість, і художнє мислення, а виконавство – на структурованість, системність і відповідальне ставлення до власної діяльності. Таким чином, творча та виконавська сфери не лише взаємодоповнюють, а й взаємно стимулюють одна одну, забезпечуючи розвиток культури самоорганізації як основи професійного становлення майбутнього викладача вокалу. Варто зауважити, що успішне поєднання цих двох вимірів вимагає чіткого розмежування умінь формування задуму (інтерпретаційно-виконавського та дидактично-методичного) та умінь і навичок його втілення.

З урахуванням зазначеного убачаємо доцільним у творчо-виконавському компоненті виокремити два взаємозалежні елементи: креативно-концептуальний та художньо-інтерпретаційний. *Креативно-концептуальний елемент* охоплює інтелектуально-творчий процес формування художньої ідеї та концептуалізацію виконавської інтерпретації. У свою чергу, художньо-інтерпретаційний елемент відповідає за практичну реалізацію розробленої концепції – безпосереднє втілення задуму під час виконання твору.

Креативно-концептуальний елемент відповідає за уміння, пов'язані з інтелектуальним, аналітичним та ідейним формуванням майбутньої інтерпретації:

- художньо-аналітичні – уміння здійснювати глибинний герменевтичний та жанрово-стильовий аналіз твору (поетичного тексту, музичної форми, стилю) для розкриття його змістових смислів та засобів виразності;
- концептуальні – уміння формулювати індивідуальну художню концепцію твору моделювати та обґрунтування кілька інтерпретаційних варіантів;
- ціннісно-творчі – уміння співвідносити власний світогляд і художньо-естетичні цінності з авторським задумом для створення особистісно значущого образу;
- творчо-педагогічні – уміння креативно адаптувати навчальні методики та вправи, нестандартно підходити до виявлення причин вокальних недоліків учня (діагностична творчість).

Важливість цих умінь визначається їхньою роллю в забезпеченні змістової глибини та індивідуальної обґрунтованості вокальної діяльності. Під «індивідуальною обґрунтованістю вокальної діяльності» ми розуміємо таку якість професійної діяльності викладача вокалу (як виконавця та педагога), при якій всі його творчі рішення та виконавські дії ґрунтуються не на сліпому наслідуванні чи випадковості, а на свідомій, глибоко проаналізованій та особистісно осмисленій концепції твору. У такому ракурсі зазначені вище уміння

розглядаються нами як ядро креативно-концептуального компоненту і мають першочергове значення у професійній самоорганізації. Креативно-концептуальні уміння становлять необхідну основу для того, щоб голос виконавця перетворився на інструмент емоційно-інтелектуального самовираження, який здатен передавати не лише технічну досконалість, а й глибину художнього змісту твору. Концептуальне формування інтерпретації забезпечує перехід від суто технічного відтворення нотного тексту до глибокого розкриття змістово-емоційних смислів музично-поетичного контенту та створення оригінального виконання. Саме завдяки таким умінням вокаліст досягає контекстуальні смисли вокального твору, формує власну інтерпретаційну позицію та створює неповторний художній образ, що відображає його особистісний світ і професійну зрілість.

Уміння створювати індивідуальну художню концепцію дозволяє викладачу-вокалісту сформувати особистісну виконавську позицію, що є проявом найвищого рівня самоорганізації, оскільки виконавець не копіює традиційні моделі трактування смислоутворюючих засобів виразності тексту, а усвідомлено обирає та аргументує власне художньо-виконавське розуміння, використовуючи методи герменевтичного підходу. Концептуальний задум надає чіткий вектор подальшій самостійній роботі експлікації свого художнього концепту у виконавській інтерпретації.

Художньо-інтерпретаційний елемент творчо-виконавського компоненту природно й послідовно постає як експлікація креативно-концептуального. Він охоплює уміння, які є необхідними для практичної та емоційної реалізації задуму на високому естетичному рівні. А саме уміння:

- цілісно інтерпретувати вокальний твір, поєднуючи музичний, поетичний і художньо-образний зміст;
- передавати емоційно-сміслову глибину музичного матеріалу через темброво-динамічну виразність голосу;

- формувати індивідуальну виконавську манеру в межах стильової доцільності;
- працювати над сценічним образом, зберігаючи природність і переконливість сценічної поведінки;
- емпатійного співпереживання змісту твору, що забезпечує емоційну автентичність виконання;
- гармонізувати технічну майстерність із художньо-естетичними цілями виконання.

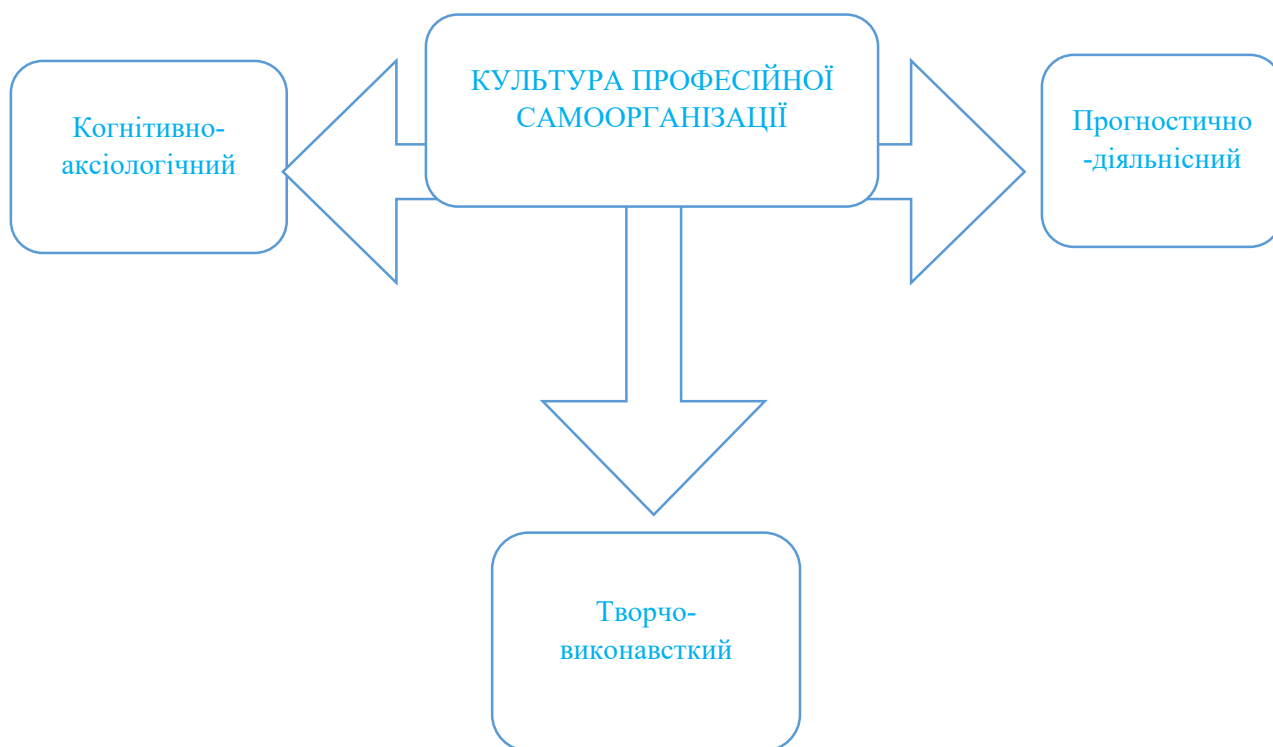
Узагальнюючи вищесказане можемо стверджувати, що творчо-виконавський компонент культури професійної самоорганізації майбутнього викладача вокалу постає як інтегративні єдність креативно-концептуального та художньо-інтерпретаційного елементів, які забезпечують перехід від усвідомлення змістово-естетичних ідей до їх повноцінного художнього втілення. У своїй сукупності вони формують здатність викладача-вокаліста до самостійного творчого мислення, індивідуального інтерпретаційного підходу, глибокого емоційного переживання та естетичного довершеного виконання, що є показником високого рівня його професійної самоорганізації.

Таким чином, на основі аналізу наукової літератури, узагальнення теоретичних положень та використання методу теоретичного моделювання визначено трьох-компонентну структуру феномену культура професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу, яка складається з компонентів та елементів:

- когнітивно-аксіологічний з елементами: знаннявим, ціннісно-мотиваційним;
- прогностично-діяльнісний компонент з елементами: стратегічно-планувальним, регулятивно-вольовим;
- творчо-виконавський компонент з елементами: креативно-концептуальним та художньо-інтерпретаційним (див. рис. 1.1).

Рисунок 1.1.1

Схема структури феномену культура професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу



Така структура відображає системну організацію внутрішніх і зовнішніх чинників становлення особистості фахівця. Вона забезпечує єдність знаннєвої, ціннісно-мотиваційної, діяльнісної, прогностичної та творчо-інтерпретаційної сфер, сприяючи гармонійному поєднанню раціонального й емоційного, теоретичного й практичного, рефлексивного й креативного аспектів професійного розвитку. Вона дозволяє цілісно осмислити культуру професійної самоорганізації як інтегративну якість, що виявляється у здатності майбутнього викладача вокалу до усвідомленого самоуправління власною навчально-творчою діяльністю, саморозвитку та самореалізації в умовах мистецько-педагогічного простору.

1.3 Самостійна робота як чинник професійного становлення майбутніх викладачів вокалу

У контексті нової освітньої парадигми «Навчання впродовж життя» дедалі більшої актуальності набуває переорієнтація освітнього процесу на підготовку фахівців, здатних до самостійного вдосконалення власних професійних компетентностей як основи безперервної самоосвіти. У науково-педагогічному дискурсі зміст освіти більше не ототожнюється із засвоєнням «знань на все життя», а розглядається як динамічний процес формування здатності до самостійного здобуття нових знань і умінь. Сучасні дослідники акцентують увагу на необхідності формування в здобувачів вищої освіти сталого прагнення й умінь самостійного пошуку, відбору та опрацювання інформації в межах теоретико-аналітичної, науково-дослідницької та навчально-практичної діяльності. На думку науковців і педагогів, одним з ключових чинників підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти є якісно організована самостійна робота здобувачів.

У зв'язку із зазначеним, передбачаємо, що у формуванні культури професійної самоорганізації майбутніх фахівців прерогатива надається активізації навчальної самостійності магістрантів. Ключовим при цьому є активізація в них мотивації до набуття навичок самостійної роботи й усвідомленого прагнення до самовдосконалення, виховання в себе таких важливих якостей як саморегуляція, самоконтроль, здатність до самоосвіти.

У сфері вищої освіти важливе місце займає проблема підготовки магістрантів до самостійної роботи під час навчання у ЗВО, яка має вагоме значення для майбутньої професійної діяльності. Самостійна робота магістрантів є передбаченою й запланованою в робочих програмах з усіх навчальних дисциплін як освітніх компонентів освітньо-професійної програми. У дослідженнях педагогічної галузі висвітлено різні аспекти зазначеної проблеми. Серед насущних питань, що вивчають науковці, можна виокремити

такі як: уточнення сутності феномену самостійної роботи здобувачів освіти та її ролі й значення в навчальній діяльності (М. Ситковська, С. Шаров та ін.), характеристика специфіки самостійної роботи здобувачів в умовах сучасного освітнього простору та в позааудиторному навчанні (В. Березний, С. Микольченко, О. Плотнікова, О. та Ю. Почужевських та ін.), визначення ролі духовної самоорганізації в навчанні (І. Загрійчук та ін.), розробка методичного забезпечення самостійної роботи студентів (І. Сніжко, Н. Нос та ін.). Також приділяється увага можливостям діджиталізації в організації самостійної роботи студентів і магістрантів з використанням освітніх платформ і засобів інформаційних технологій (Л. Золотаревська, К. Зроднікова, К. Колесник та ін.). Самостійну роботу науковці розглядають як основу компетенції майбутнього фахівця та засіб професійного самовдосконалення (О. Теслюк, Н. Волкова, М. Іщенко, І. Хом'як, А. Чала та ін.).

Задля уточнення наукової категорії «самостійна робота» здійснено огляд нормативних документів, словників-довідників і енциклопедій мистецько-педагогічної галузі, наукової (монографії, дисертації, наукові статті тощо) і методичної (навчальні посібники, методичні рекомендації та вказівки до самостійної роботи магістрантів тощо) літератури.

У новій концепції вищої освіти акцентується увага на визначенні зв'язку між навчанням магістрантів та якістю організації їхньої самостійної роботи на всіх її етапах. У Положенні «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах України» зазначається, що «Самостійна робота студента є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять». Проблема самостійної діяльності є досить широкою та викликає науковий інтерес у дослідників різних наукових галузей. Самостійна робота здобувачів вищої освіти як наукова та практично-прикладна проблема досліджується з точки зору психології, соціології, педагогіки, мистецької педагогіки.

У науково-педагогічній галузі самостійну роботу студентів зазвичай розглядають як особливу форму активності в процесі навчання, спрямовану на засвоєння фахових компетентностей та розширення знань, умінь, навичок і досвіду, передбачених освітньо-професійними програмами. Сьогодні самостійна робота визначається науковцями й педагогами невід’ємною складовою освітнього процесу й важливим компонентом освітньо-професійних програм. Дослідники по різному трактують сутність самостійної роботи, її роль в освітньому процесі, значення та можливості у формуванні фахових якостей та особистості майбутнього викладача.

У навчально-методичному посібнику «Методика самостійної роботи студентів» за авторством А. Бугри та О. Коновал феномен «самостійна робота студента» трактується як «...навчальна діяльність з виконання завдань викладача або за власним бажанням, яка спрямована на закріплення, розширення та поглиблення отриманих знань, а також на засвоєння нового матеріалу без сторонньої допомоги» (Бугра, Коновал, 2014, с. 4). При цьому науковці зауважують, що самостійна робота може виконуватися як одноосібно, так і групою студентів. Автори надають наступну дефініцію поняття: «Самостійна навчальна робота – це різноманітна індивідуальна чи колективна діяльність студентів, яка здійснюється ними на навчальних заняттях або в позааудиторний час за завданням педагога, під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі» (Там саме, с. 78).

У працях Н. Головки феномен самостійної роботи розуміється як діяльність студентів, суть якої полягає:

- у самостійному визначенні мети, завдань, засобів їх досягнення на основі пізнавальних потреб та інтересів;
- виборі власного пізнавального шляху, спрямованого на створення творчого освітнього продукту;
- аналізі результату (Головка, 2015, с.19).

У працях С. Шарова «самостійна робота» розуміється як «частина навчального процесу, яка проходить під керівництвом викладача та спонукає до активності, самостійності та застосування творчих здібностей студентів» (Шаров, 2007, с. 3). У працях В. Кузьмічової, підкреслюється, що через самостійну роботу в студентів формується відповідна мотивація навички самоосвіти. Учена трактує сутність самостійної роботи як «...метод навчання, форма організації пізнавальної діяльності, засіб залучення студентів до самостійної пізнавальної діяльності та вид навчальної діяльності студентів» (Кузьмічова, 2019, с.4).

Вивчаючи сутність феномену «самостійна робота», можна виділити декілька підходів науковців до його визначення як педагогічного поняття. З одного боку, у наукових колах сталим є розуміння цього феномену як запланованої роботи здобувачів, в основі якої полягають їхня творчість і самостійність, які вони проявляють при виконанні завдань під методичним керівництвом але без безпосередньої участі викладача. З іншого боку, феномен самостійної роботи здобувачів трактують як самостійно сплановану та творчо виконану діяльність, у ході якої здобувачі досягають намічених цілей без зовнішнього спонукання. Різниця між цими підходами полягає в розумінні ролі викладача і ступеня самостійності магістрантів в організації даної форми навчальної діяльності. Точкою перетину цих двох підходів є прийняття того, що самостійна робота так чи інакше формує відповідну мотивацію магістрантів до оволодіння навичками самоосвіти.

У педагогіці визнають різні форми й види самостійної роботи здобувачів освіти. Так за формами розрізняють:

- аудиторні (практичні й лабораторні під керівництвом викладача);
- позааудиторні з викладачем (консультації, підготовка до аудиторних занять);

- позааудиторні без викладача (виробнича практика, виконання завдань за алгоритмом дій) (Ващенко, 2018, с. 212).

Види самостійної навчальної роботи магістрантів визначаються передусім дидактичними цілями, які охоплюють навчальні, розвивальні, виховні та контролюючі функції освітнього процесу. У зв'язку з цим у педагогічній теорії та практиці є загальноприйнятими такі основні види самостійних робіт: підготовчі (спрямовані на засвоєння нового матеріалу або створення умов для ефективного сприйняття інформації), ознайомлювальні (передбачають самостійний огляд навчального матеріалу), тренувальні (орієнтовані на закріплення здобутих знань і відпрацювання навичок), творчі (спрямовані на розвиток інтелектуальної та творчо-діяльнісної ініціативи, креативності та самостійності мислення), перевірочні та контрольні (спрямовані на оцінювання (самооцінювання) рівня сформованості знань і компетентностей). Такий розподіл є методично доцільним, оскільки дозволяє педагогові цілеспрямовано організовувати навчальний процес, поетапно формувати в магістрантів навички освітньої та професійної самостійності.

У дослідженнях О. Ващенко, В. Маршицької, С. Фурманюк наголошується на важливості самостійної роботи, як засобу оптимізації навчального процесу. Зокрема, В. Маршицька обґрунтовує нагальність індивідуальної траєкторії навчання здобувача, з урахуванням «...його індивідуальних особливостей, здібностей, рівня підготовленості» (Маршицька, 2011, с. 59). Суголосною є думка О. Ващенко, який вважає, що самостійна робота студентів «...повинна охоплювати як зовнішньо-організаційні, так і внутрішньо психічні характеристики» (Ващенко, 2018, с. 212).

Незважаючи на те, що самостійна робота здобувачів є обов'язковою складовою будь-якої освітньої програми в закладах вищої освіти, у вокальній педагогіці існують і протилежні погляди щодо можливості й доцільності самостійної роботи здобувачів-вокалістів. Певна кількість науковців й

педагогів-вокалістів досить стримано, а інколи навіть негативно ставляться до впровадження самостійної роботи в оволодінні вокальними навичками для студентів-вокалістів початкових курсів. Як зазначають Н. Кьон та А. Полканов, у вокальній педагогіці ще й досі доволі часто переважає емпірично-репродуктивний підхід до навчання вокалістів-початківців з проявами професійного консерватизму в педагогічній практиці деяких викладачів-вокалістів (Кьон, Полканов, 2021). Сталість даного підходу зумовлено тим, що емпіричний метод навчання співу стає традиційним для вокальної педагогіки ще з часів виникнення перших вокальних шкіл у XVI столітті в Італії. З того часу правильність звучання голосу співака оцінювалася за критеріями музичного слуху викладача вокалу, а єдиним орієнтиром при цьому були вокальна культура та особистий досвід останнього. Саме так протягом століть «...традиції вокального мистецтва переходили від одного видатного співака до іншого під час практичного навчання й передавалися з покоління в покоління» (Гринь, 2024, с. 45). Більш за те, головними обов'язками педагогів-вокалістів завжди було не тільки забезпечення високого рівня загального й музичного виховання і вокально-виконавського розвитку, а й піклування про збереження здоров'я голосового апарату вокалістів-початківців. Виходячи з розуміння всіх складнощів правильної роботи голосового апарату та вокального звукоутворення, прихильники даної традиції наполягають на обережному (особливо в перші роки навчання) і вибіркового впровадженні самостійної роботи для магістрантів-вокалістів (залежно від їхньої вокальної підготовки та здібностей) і в досить обмеженому обсязі (лише деяких конкретних видів самостійної роботи) за конкретними інструкціями викладача.

На думку відомого німецького музиканта, композитора, співака й педагога Г. Панофки, навчання співу є надто індивідуалізованим процесом, тому і неможливо розробити єдину дієву й загальнодоступну для всіх методику навчання співу, адже «...потрібно було б написати стільки методик співу,

скільки є учнів...» (Шуляр, 2017, с. 21). Як засновник Академії любителів співу та автор низки підручників, Г. Панофка стверджував, що оволодіти мистецтвом академічного співу без особистого контакту учня з педагогом неможливо, і наполягав на необхідності чутливого професійного керування процесом навчання співу та небажаності й навіть небезпечності самостійного навчання без догляду досвідченого вчителя вокалу. Адже саме педагог володіє необхідними знаннями та уявленнями про належну роботу всіх органів, задіяних в процесі співу, і правильність усіх дій співака. Більш за те, у роботі педагога вкрай важливими і цінними є «...спостережливість, інтуїція, які допомогли б йому розкрити здібності, характер учнів і шлях, по якому належить провести кожного з них» (Там саме).

Тим не менш, серед учених та педагогів-практиків є усталеною думка щодо необхідності введення в навчальний процес самостійної роботи студентів-вокалістів. Відомий вітчизняний педагог-вокаліст і теоретик вокального мистецтва першої половини ХХ століття П. Голубєв зауважував: «...потрібні не такі виконавці, що добре співають епізодично і навіть непогано «поставленими голосами», а нові вокальні кадри, що починають життя з широким світоглядом і певними навичками в самостійній роботі з будь-яким матеріалом» (Голубєв, 1983, с.8). Самостійна робота студентів-вокалістів, на думку метра, може охоплювати: сольфеджування вокалізів, прослуховування «...вдалих звукозаписів виконання великих майстрів вокального мистецтва» (Там саме, с. 35) задля цілісного ознайомлення з конкретним вокальним твором, аналіз форми та характеристика стилю вокального твору, вдумливе «...прочитання тексту і викладу його літературного змісту» (Там саме, с. 35). Але при цьому професор наголошує, що «...результати самостійного розбору твору мають бути відразу ж представлені педагогові для спільного критичного обговорення і для з'ясування настанов щодо подальшої роботи над ним» (Там саме).

П. Голубєв допускає самостійне розучування вокалістом-початківцем вокальної партії, фальцетом та впівголоса, але зауважує на тому, що «...користування цим прийомом вимагає надзвичайної обережності» (Голубєв, 1983, с. 50). Більш за те, «...наспівування впівголоса не повинно бути механічним виспівуванням надрукованих нотних знаків», бо вкрай важливо, щоб вже на цьому етапі студент опрацьовував вокальний твір «...свідомо, вдумливо і вже з деякою мірою художніх вимог, як до звуку свого голосу, так і до словесного тексту» (Там саме).

На погляд багатьох педагогів та науковців, навички самостійної роботи для вокаліста є вкрай важливими з розуміння професійної гігієни голосу та співочого режиму. У працях метрів вокально-педагогічної галузі підкреслюється значення щоденного підтримання співочої форми вокаліста. П. Голубєв застерігає студентів від недооцінення «...щоденного, систематичного, бажано ранкового тренажу, після якого голосовий апарат протягом усього дня перебуває в належній формі й професіонально придатний для співу» (Голубєв, 1983, с. 56).

Суголосну думку має сучасна вокальна педагогіня й науковиця Л. Гринь, у працях якої зазначається: «Голос співака має бути щодня «у формі», у стані «напоготові», і цей стан має підтримуватися протягом усього життя» (Гринь, 2024, с. 86). Саме тому для вокаліста є необхідними знання й розуміння виконання правил професійної гігієни, дотримання голосового режиму, оволодіння навичками голосового тренажу тощо. Під час щоденних самостійних занять вокаліст-початківець повинен дотримуватися усіх рекомендацій викладача й усвідомлювати допустимі межі самостійної роботи. Наприклад, не намагатися самостійно працювати над складними за технікою та теситурою вокальними творами.

Важливо додати, що самостійна робота над співацькими навичками (диханням, дикцією, звукоутворенням та звуковеденням тощо), регулярне

виконання вправ для підтримання свого голосового апарату «у формі», додержання правил голосової гігієни – все це фактори, які демонструють зацікавлене ставлення здобувача-вокаліста до свого професійного розвитку. На думку видатних вокальних педагогів П. Голубєва, М. Микиши, О. Шуляр, С. Бедакової та інших, заставою успішного навчання мистецтву співу є усвідомлена активність студента, яка проявляється через вольове, осмислене й цілеспрямоване виконання всіх дій, рекомендованих викладачем співу. Таку активність має виказувати студент як під час аудиторних занять, так і під час самостійної роботи. Без цього усі прагнення й зусилля педагога можуть виявитися марними. Нам імпонує дана позиція науковців, адже передбачаємо, що розвинена мотивація до оволодіння виконавськими техніками вокального мистецтва є вихідною точкою для формування навичок самостійної роботи студента-вокаліста над репертуаром та для його самореалізації в майбутній фаховій діяльності. У свою чергу, становлення мотивації відбувається на тлі таких особистісних якостей студента-вокаліста як: усвідомлена відповідальність за свої дії, прагнення до пізнання художнього змістовно-сміслового контенту твору, цілеспрямованість на результат – усе це має забезпечити ефективність і результативність самостійної роботи студентів над вокальним репертуаром. Наряду з цим, емоційно-інтелектуальним базисом самостійної роботи студента-вокаліста над твором є його здатність до усвідомленого використання накопичених теоретичних і методичних знань у галузі вокальної педагогіки, а також наявність вокально-виконавського слухового досвіду та розширеного музичного тезаурусу.

На думку Н. Толстової, самостійна робота студентів-вокалістів є потужною підставою для формування в них готовності до професійно-фахового (вокально-виконавського та вокально-педагогічного) самовдосконалення (Толстова, 2018). Ми погоджуємося з поглядами дослідниці, що самостійна робота, як складова освітньої діяльності здобувачів, є важливим фактором

удосконалення здатності останніх до самостійного осмислення художнього змісту твору та створення на цій основі власної вокально-виконавської інтерпретації смислів поетичного та музичного контенту. Потенціал самостійної роботи, на думку Н. Толстої, розкривається через набуття студентами-вокалістами навичок самостійного жанрово-стильового аналізу вокального твору під час підготовки репертуару до виконання на заняттях з вокальної підготовки (Там саме).

Теоретичний аналіз джерел дозволяє зробити висновок, що для успішної підготовки здобувачів вищої мистецької освіти до самостійної роботи над вокальним репертуаром, останні мають оволодіти необхідними знаннями щодо різноманітних технік вокального виконавства, навиками жанрово-стильового аналізу та інтерпретації вокальних творів, оволодіти алгоритмом самостійної роботи над вокальним репертуаром і патернами сценічної поведінки.

Варто зауважити, що для підвищення ефективності процесу підготовки до самостійної роботи над вокальним репертуаром потрібно урахувати особистісні якості здобувача, його рівень розвиненості психоемоційного інтелекту, ступінь вокально-виконавської та методичної підготовки, міру сформованості мотивації та здатності до самоконтролю (з виявленням помилок у своєму виконанні та здатністю до їх виправлення й подальшого запобігання), сформованість широкого вокального тезаурусу тощо. На наш погляд, через правильну організацію самостійної роботи магістрантів, останні не лише поглиблюють фахово-галузеві та необхідні загальні компетентності, знання та вміння, а й розвивають здатність до самоорганізації та саморегуляції, відповідальності за свої дії та результати освітньої діяльності, набувають досвіду самостійного ефективного вирішення професійних завдань, закладають базу для успішної професійної самореалізації в майбутньому.

З огляду на зазначені позиції науковців, ми убачаємо в самостійній роботі магістрантів дієвий і потужний засіб удосконалення їхніх навичок самостійної

роботи як практичної основи культури професійної самоорганізації. Такий підхід ґрунтується на сучасному розумінні магістранта як активного суб'єкта освітнього процесу, здатного самостійно організовувати пізнавальну діяльність, визначати освітні цілі та шляхи їх досягнення. Самостійну роботу, як незамінний компонент освітнього процесу, є важливим засобом формування ключових фахових якостей – креативності, рефлексії, професійної відповідальності. Передбачаємо, що у сфері мистецько-педагогічної освіти, де надзвичайно важливими є індивідуальна інтерпретація, самовираження та творча ініціатива, самостійна робота здобувачів відіграє важливу роль в опануванні фахового репертуару, розвитку вокального і художньо-інтерпретаційного мислення та професійної самореалізації майбутнього педагога-вокаліста.

Висновки до 1 розділу

Теоретичний аналіз проблеми організації самостійної роботи майбутніх викладачів вокалу над репертуаром у процесі здобуття вищої мистецько-педагогічної освіти підтвердив її безумовну актуальність та своєчасність. Самостійна робота визнається критично важливим компонентом освітньої траєкторії, особливо у вокально-педагогічному напрямі, де вона слугує засобом формування культури професійної саморегуляції, оскільки вимагає одночасного вдосконалення як виконавчих умінь, так і педагогічних компетенцій.

У першому розділі дослідження закладено теоретико-методологічне підґрунтя для обґрунтування методичних засад формування культури професійної самоорганізації (КПС) майбутніх викладачів вокалу.

1. Культура самоорганізації як педагогічна проблема

Зроблено висновок, що культура професійної самоорганізації є актуальною педагогічною проблемою, зумовленою зростанням вимог до рівня професійної компетентності викладача вокалу та його здатності до усвідомленого управління власною діяльністю в умовах реформування мистецької освіти. КПС визначена

як ключова умова досягнення високої результативності викладацької діяльності, що забезпечує конкурентоспроможність фахівця та його здатність до безперервного розвитку та творчої самореалізації. Теоретичний аналіз проблеми дозволив обґрунтувати доцільність дослідження в контексті процесу виконавської підготовки майбутніх викладачів.

2. Компонентна структура феномену культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу.

На основі інтеграції системного, компетентнісного та синергетичного підходів визначено сутність феномену «культура професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу» як інтегративної професійно-особистісної якості. Сформовано її структуру, яка включає три взаємопов'язані компоненти:

- Когнітивно-аксіологічний: відповідає за систему знань про саморегуляцію, ціннісне ставлення до здоров'я та професії.
- Прогностично-діяльнісний: охоплює уміння планування, прогнозування та оперативного самоуправління власною діяльністю.
- Творчо-виконавський: інтегрує художньо-аналітичну рефлексію та здатність до глибокої, індивідуально обґрунтованої інтерпретації музичних творів.

Ця структурна модель стала теоретичним зразком та основою для розробки критеріально-діагностувального апарату дослідження.

3. Самостійна робота як чинник професійного становлення

Уточнено, що самостійна робота над камерно-вокальним репертуаром розглядається не лише як форма навчальної діяльності, а як ключовий чинник професійного становлення та провідний засіб формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу. Її сутність полягає в активізації внутрішніх механізмів самоуправління (планування, самоконтролю, рефлексії) у процесі виконавської підготовки. Камерно-вокальний репертуар визначено як оптимальний освітньо-організаційний простір, що, завдяки своїй жанрово-стилістичній специфіці, вимагає глибокої художньо-аналітичної рефлексії і є

ідеальною лабораторією для розвитку усіх структурних компонентів культури самоорганізації.

У процесі дослідження встановлено, що виконавчий самоконтроль є вирішальним чинником ефективності автономної діяльності магістрантів-вокалістів, оскільки він наділяє їх здатністю самостійно аналізувати, вносити корективи та покращувати власну виконавську майстерність. У наукових джерелах самоконтроль визначається як багатокomпонентний процес, що охоплює рефлексивні, сенсорно-перцептивні та рухові складові, які цілеспрямовано функціонують для досягнення найвищої якості вокального виконання. Наукові свідчення підтверджують, що добре розвинена здатність до самоконтролю безпосередньо каталізує підвищення інтонаційної точності, якості голосоутворення, пластичності звучання та інших вагомих характеристик вокалу. Набуття навичок саморегуляції забезпечує глибоке усвідомлення кореляції між фізичними відчуттями та акустичним сприйняттям власного голосу, що позитивно впливає на фінальний виконавський рівень. З огляду на це, культивування виконавчого самоконтролю у майбутніх викладачів вокалу вимагає пильної уваги від професорсько-викладацького складу ЗВО та систематичного впровадження конкретних освітніх критеріїв.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ

2.1 Наукові підходи формування в майбутніх викладачів вокалу культури професійної самоорганізації

У галузі освітніх, педагогічних наук дослідження будь-якої проблеми відбувається на підставі розробленої методологічної стратегії. Серед сформованих у вітчизняному науково-педагогічному просторі методологічних стратегій найбільш поширеними є такі, що забезпечують різні напрямки розробок, та охоплюють: історико-педагогічний, що виконує важливу роль в утвердженні освітньо-наукових традицій, популяризації культурних та педагогічних цінностей; порівняльно-педагогічний, що спрямований на виявлення та представлення кращих освітніх практик зарубіжного досвіду та їх пристосування до вимог і умов вітчизняної освіти; експериментально-методичний, що базується на кількісному аналізі динаміки розвитку певних якостей у досліджуваної категорії осіб.

Ураховуючи напрямок наукових пошуків дослідники розробляють відповідні наукові підходи, які є важливою складовою методології дослідження. Саме наукові підходи дозволяють виокремити та різносторонньо розглянути актуальну проблематику, провести науково-теоретичні розробки задля розкриття теми дослідження, визначити сутність досліджуваного предмета та знайти шляхи практичного розв'язання обраної наукової проблеми. За науковими підходами відбувається: кореляція логіки руху дослідницького процесу; оптимізація шляхів і засобів вирішення поставлених у дослідженні завдань; забезпечення теоретичної бази, методично-практичної основи фахової підготовки здобувачів вищої мистецької освіти; оптимізація педагогічно-організаційних механізмів підготовки останніх до майбутньої фахової діяльності. Зазвичай під час наукових

пошуків дослідник розробляє найбільш ефективні та дієві підходи до вирішення обраної тематики наукового дослідження.

У контексті нашого дослідження наукова увага спрямована на загально освітню проблему – формування в здобувачів освіти навичок самостійної роботи. Цей компонент освітнього процесу обов'язково конкретизується в робочих програмах дисциплін та відіграє визначальну роль у підготовці спеціалістів педагогічної галузі, готових до ефективної професійної діяльності. Самостійна робота здобувачів розглядається як ефективний інструмент оптимізації навчального процесу. Дослідження В. Маршицької, О. Ващенко, С. Фурманюк та інших науковців свідчать про те, що систематичне виконання самостійних завдань сприяє усвідомленому засвоєнню теоретичного матеріалу та розвитку таких важливих компетентностей, як самоорганізація, критичне мислення та творчість.

Огляд наукових досліджень, показав, що дослідницька стратегія розробляється на конкретній методологічній основі, яка включає наукові концепції, підходи та інші компоненти, що формують загальну парадигму дослідження. У ході теоретичних та експериментальних обґрунтувань авторських інноваційних методик впливу на об'єкт дослідження, науковці зазвичай спираються на методологічні та наукові підходи, інтегруючи останні в дослідницький апарат і у експериментальні методики. Сучасний педагогічний простір характеризується поліпарадигмальністю, що сприяє розвитку різних наукових підходів. Це дозволяє як комплексно аналізувати досліджувані явища, так і детально розглядати окремі аспекти певних феноменів. Наприклад, В. Маршицька підкреслює необхідність індивідуального підходу до організації самостійної роботи. У працях О. Ващенко акцентується на комплексному підході до розвитку особистості магістранта в процесі виконання самостійних завдань (Ващенко, с. 212).

Відповідно до загальноприйнятих наукових стандартів методологічні підходи слугують орієнтиром та стратегією наукових досліджень. У кожній науковій галузі поняття «науковий підхід» трактується по-різному, що в певній мірі визначається специфікою науково-категоріального апарату тієї чи іншої наукової галузі. У науково-педагогічному дискурсі методологічний підхід розглядається як: «комплекс основних вихідних установок, включаючи певне початкове уявлення про досліджуваний об'єкт, а також обумовлені цими уявленнями стратегія, тактика і методи дослідження» (Данильян & Дзьобань, 2019, с.184); «сукупність принципів пізнання педагогічних процесів, що визначають стратегію дослідження» (Степанова, 2018). У дослідженнях мистецько-педагогічної галузі увага приділяється підходам, які спроможні оптимізувати складні процеси формування в здобувачів певних компетентностей, знань, умінь, навичок, досвіду тощо.

В освітній галузі чисельна кількість науковців присвячують дослідження проблеми методології мистецько-педагогічних досліджень. Цю проблематику висвітлено у працях О. Ребрової (2011), О. Данильян & О. Дзьобань, (2019), М. Лісовий, В. Балтремус (2024). Різним аспектам методологічного забезпечення процесу підготовки майбутніх вчителів мистецьких дисциплін присвячено колективну працю у складі науковців Н. Казмірчук, І. Барановської, Н. Мозгалової, О. Щолокової та ін. (Kazmirchuk, N., Baranovska, I., Mozgalova, N., Shcholokova, O., & Podorozhnyi, V., 2021).

У контексті нашого дослідження, для визначення дієвих наукових підходів до теоретичного вивчення та практичного вирішення проблеми формування в майбутніх викладачів вокалу навичок самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром методологічна стратегія вибудовувалася на підставі гуманістичних засад мистецької освіти, традицій академічних шкіл вокального навчання, етнонаціональних основ світоглядних і ціннісних орієнтирів людини в її особистісному становленні. Виходячи з того, що сучасна мистецька педагогіка

потребує нових науково обґрунтованих стратегій розв'язання насущних проблем практичної підготовки майбутніх спеціалістів, у нашому дослідженні приділено увагу визначенню таких наукових підходів до проблеми підготовки здобувачів вищої мистецької освіти, які мають потужний потенціал щодо забезпечення високого рівня й якості означеної підготовки.

На відміну від загальнонаукового трактування, феномен «підхід» у педагогіці має певні особливості, що призводить до необхідності визначення феномену як науково-педагогічного поняття. Наявна відмінність у розумінні феномену наукового підходу до педагогічних процесів зумовлює необхідність детального аналізу та уточнення його в контексті педагогічного дослідження. Ще на початку XX століття науковці приділяли значну увагу питанням методології педагогічної науки. У наукових працях того часу було поширеним розуміння наукового підходу в педагогічній галузі як «...системи методів пізнання, принципів організації та способів реалізації педагогічного процесу» (О. Трахтенберг, цитовано за Степановою 2018). Також привертає увагу дефініція цього поняття надана В. Мацкевичем: «Підхід – це комплекс парадигматичних, синтагматичних і прагматичних структур і механізмів у пізнанні і/або практиці, що характеризує стратегії та програми в галузі філософії, науки, політики або в організації життя і діяльності людей, які конкурують між собою (або історично змінюються)» (цитовано за Ребровою, 2011, с. 26)

У сучасних мистецько-педагогічних дослідженнях наукова категорія «підхід» розглядається як спосіб організації дослідницьких процедур, об'єднаних спільною концептуальною ідеєю, яка базується на науково обґрунтованих та емпірично підтверджених теоріях і відповідних практичних методах і технологіях. У педагогічних науках підходи розробляються у відповідності до наукової концепції конкретного дослідження та спрямовуються на «...перетворення внутрішніх механізмів, визначення логіки руху та організації педагогічного процесу» (Там саме).

Вибір методології наукового дослідження залежить від багатьох чинників, які можна умовно поділити на загальні та специфічні для кожної галузі знань. Коло загальних факторів зазвичай окреслюється «...рівнем розвитку науки та спрямованість інноваційних тенденцій у науковій галузі» (Степанова, 2018). Сфера специфічних факторів охоплює такі, що «...безпосередньо впливають на динамічні зміни в предметі дослідження, з огляду на специфіку самого предмету та тієї конкретної наукової галузі, в рамках якої ведуться розвідки» (Там саме). Учені підкреслюють, що в педагогічних розвідках науковим підходам надається стратегічне значення у створенні моделі авторського бачення досліджуваного явища чи предмета. З іншого боку, вибір наукового підходу є суттєво залежним від конкретних умов дослідження та позиції самого дослідника. Адже саме дослідник, ураховуючи мету та завдання власних розвідок, має турбуватися щоб науковий підхід відповідав особливостям досліджуваного об'єкта та створював необхідні умови для досягнення передбачуваних результатів.

Теоретичний аналіз наукових праць висвітлює необхідність пошуку сучасних засобів оптимізації практичної підготовки майбутніх спеціалістів до професійної діяльності, що є одним із найважливіших чинників удосконалення освітнього процесу в закладах вищої освіти. Для досягнення цієї мети науковці все частіше звертаються до праксеології, яка пропонує ефективні методи організації навчального процесу. Основні положення праксеології, як наукової дисципліни про загальні принципи і способи організації раціональних, доцільних, успішних дій, є потужним ресурсом у розробці ефективного інструментарію для дослідження реальних практик музичного навчання, виявлення сильних і слабких сторін традиційного навчання та розробки нових більш ефективних інноваційних моделей навчання.

Застосування **праксеологічного підходу** в нашому дослідженні дозволяє розглядати процес підготовки майбутніх викладачів вокалу як навчальну діяльність, яка складається із взаємопов'язаних елементів, таких як цілі

вокального навчання, методи та засоби оптимізації навчальної діяльності та результатів цієї діяльності. Ураховуючи перспективність праксеологічного підходу в мистецько-педагогічних дослідженнях, існує потреба в більш чіткому визначенні його специфіки під час самостійної роботи над вокальним-репертуаром. Дослідження потенцій праксеологічного підходу в освітній діяльності магістрантів-вокалістів дають підстави передбачати, що його застосування сприятиме удосконаленню їхніх навичок до самоаналізу, саморефлексії та здатності до пошуку більш прийнятних та ефективних методів самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром.

У дослідженнях Є. Проворової (2018), В. Федоришина (2014) та ін. обґрунтовується доцільність використання понятійного апарату та методичного інструментарію музично-педагогічної праксеології з метою дослідження й оптимізації музично-педагогічної та вокальної підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва. У дослідженні Лю Сяофан (2024) підкреслено значущість засобів і методів музично-педагогічної праксеології в підготовці майбутніх вокалістів та викладачів вокалу. Учена обґрунтовує доцільність впровадження засобів і методів музичної праксеології, які мають оптимізувати організацію навчальної та вокально-виконавської діяльності студентів-вокалістів, і зокрема, можуть впливати на сферу «...камерно-вокальної творчості, ...розкривати значущість даної творчості в контексті сучасної музичної дійсності з її різноманітним соціально-практичним відгалуженням» (Лю Сяофан 2024).

Наслідуючи погляди науковців, убачаємо значні потенції праксеологічного підходу в підготовці майбутніх викладачів вокалу до самостійної роботи над камерним репертуаром. По-перше, музична праксеологія дозволяє розглядати камерно-вокальну творчість у контексті теорії творчої діяльності. По-друге, розуміння основних положень музичної праксеології уможливорює визначення більш чітких та вимірних критеріїв, які відображають різні аспекти самостійної

роботи магістрантів-вокалістів з камерно-вокальним репертуаром, а саме: правильність, точність, інноваційність, оригінальність, тривалість, корисність, впливовість, актуальність та інших, що вказують на специфічні практичні цінності. Критерії праксеологічної оцінки не лише дозволяють об'єктивно оцінити рівень підготовки майбутніх викладачів вокалу, а й виконують важливу мотиваційну функцію. Розуміння та прийняття цих критеріїв сприяє формуванню в магістрантів системи цінностей, необхідних для успішної вокально-виконавської та педагогічної діяльності, та стимулює їх до самостійного освітнього зростання. З огляду на потенційну спроможність праксеологічного підходу підсилювати аксіологічні ракурси вокально-виконавської діяльності та її інтерпретаційного результату, він відкриває можливість аналізувати цю діяльність у широкому художньо-комунікативному контексті. У своїх дослідженнях І. Барановська та Н. Мозгальова (2019) наголошують, що сучасна мистецька освіта потребує розуміння творчого процесу як багаторівневої системи художньо-комунікативних дій, у яких взаємодіють смисли, інтенції та практичні дії виконавця. Така інтерпретація мистецько-педагогічного процесу прямо корелює з ідеями праксеологічного підходу, адже дозволяє простежити логіку становлення професійної компетентності через операційно-діяльнісні механізми, що забезпечують результативність творчої роботи.

З цих позицій убачаємо доцільність впровадження праксеологічного підходу як методологічної основи дослідження проблеми підготовки майбутніх викладачів вокалу до самостійної роботи над вокальним репертуаром. Його використання сприяє виявленню продуктивних способів організації діяльності, оптимізації виконавсько-інтерпретаційних дій та удосконаленню алгоритмів самостійної роботи, що є ключовими чинниками формування культури професійної самоорганізації.

Наступним важливим аспектом у підготовці магістрантів-вокалістів до самостійної роботи над вокальним репертуаром є необхідність орієнтування

навчання на особистісні якості останніх. Викладач вокалу має урахувати їхні індивідуальні психофізіологічні властивості, тип темпераменту, вокальні здібності й можливості задля запобігання усілякого роду вокально-виконавських утруднень і забезпечення успішного оволодіння магістрантами-вокалістами не тільки вокально-виконавськими уміннями, а й навичками самостійної роботи над вокальним репертуаром. З огляду на зазначене, нашу увагу привертає **особистісно орієнтований підхід** до формування культури професійної самоорганізації в майбутніх викладачів вокалу. Теоретичним підґрунтям цього підходу слугували праці науковців: І. Беха (2001; 2003), С. Сисоєвої (2002). У колективній праці О. Ребрової, А. Линенко & Г. Ребрової (2022) розглянуто принципіальну можливість реалізації цього підходу через впровадження в освітній процес індивідуальних навчально-творчих завдань у професійній підготовці здобувачів вищої освіти мистецьких та мистецько-педагогічних спеціальностей

У сфері вокальної педагогіки особистісно орієнтований підхід має подвійний статус: він є фундаментально необхідним через специфіку вокалу, але як методологічна основа – є відносно новим і прогресивним для вітчизняної наукової думки. Попри певну поширеність у сучасній педагогічній практиці, особистісно орієнтований підхід як цілісна, науково обґрунтована методологічна парадигма є відносно новим явищем у вітчизняній педагогіці. Він постає як альтернатива традиційній, знаннєво-авторитарній моделі навчання, орієнтованій переважно на викладача. У межах класичної вокальної педагогіки процес навчання мав виразно викладач-центровану спрямованість: педагог-вокаліст виступав головним джерелом знань, зразком для наслідування, а навчальні критерії, вимоги та канони формувалися відповідно до його досвіду й школи. Натомість особистісно орієнтований підхід зміщує акценти в бік здобувач-центрованої моделі, у якій головною відправною точкою є особистість здобувача освіти – його потреби, здібності, мотивація,

індивідуальний темп розвитку та власна траєкторія професійного зростання. Такий підхід сприяє формуванню внутрішньої мотивації, відповідальності за результати навчання та розвитку культури професійної самоорганізації майбутнього викладача вокалу.

Сутність особистісно орієнтованого підходу полягає в його спрямованості на розвиток професійних якостей фахівця на основі його особистісних властивостей (за С. Сисоевою), а також у формуванні в здобувачів освіти здатності до самостійної роботи, готовності до постійного професійного саморозвитку (за О. Оришук).

У сфері вищої освіти проблема підготовки магістрантів до самостійної роботи під час навчання у ЗВО займає важливе місце, адже остання має вагоме значення для майбутньої професійної діяльності. Самостійна робота магістрантів є передбаченою й запланованою в робочих програмах з усіх навчальних дисциплін. У дослідженнях О. Ващенко, В. Маршицької, С. Фурманюк наголошується на важливості самостійної роботи, як засобу оптимізації навчального процесу. Зокрема, В. Маршицька обґрунтовує нагальність індивідуальної траєкторії навчання студента, з урахуванням «...його індивідуальних особливостей, здібностей, рівня підготовленості» (Маршицька, 2011, с. 59). Суголосною є думка О. Ващенко, який вважає, що самостійна робота студентів «...повинна охоплювати як зовнішньо-організаційні, так і внутрішньо психічні характеристики» (Ващенко, 2018, с. 212).

На наш погляд, запровадження особистісно орієнтованого підходу у підготовці майбутніх викладачів вокалу створює сприятливі умови для формування культури професійної самоорганізації. У центрі такого навчання – усвідомлена активність здобувача, який не є пасивним виконавцем педагогічних вимог, а виступає суб'єктом власного розвитку, здатним самостійно визначати цілі, обрати шляхи досягнення результату й оцінювати власні успіхи. Саме через індивідуалізацію освітнього процесу активізується

внутрішня мотивація здобувача, розвиваються його навички саморефлексії, самоконтролю, саморегуляції, відповідальності за результати навчання. У такому ракурсі, важливого значення набуває самотійна робота над камерно-вокальним репертуаром, у якій магістрант реалізує себе як дослідник і виконавець, здатний до творчого осмислення художнього матеріалу. Ми передбачаємо, що саме така діяльність вимагає усвідомленого поєднання когнітивного, ціннісного та діяльнісного досвіду, що є ключовими складовими культури професійної самоорганізації.

О. Шуляр, у своїх дослідженнях, присвячених педагогічній діяльності Г. Панофки – видатного вокального педагога і засновника Академії любителів співу, наслідує погляди метра та наполягає на необхідності індивідуалізації процесу навчання співу, стверджуючи, що кожен співак має унікальні вокальні дані та вимагає індивідуального підходу. За словами Г. Панофки, було б доцільно «...написати стільки методик співу, скільки є учнів...» (Панофка, цитовано за О. Шуляр, 2017). При цьому він підкреслював вирішальну роль особистості педагога в оволодінні майстерністю академічного співу. На його думку, індивідуальне навчання співу під керівництвом досвідченого вчителя є не просто бажаним, а й необхідним компонентом успішного опанування вокальних навичок і умінь. Автор, попереджаючи про необхідність урахування потенційних ризиків самотійного навчання, наполягає на важливості організаційного та методичного корегування роботою магістрантів задля своєчасної корекції можливих помилок та забезпечення успішного й усвідомленого саморозвитку студентів через формування в себе правильних вокальних навичок.

На думку видатних вокальних педагогів П. Голубєва, М. Микиши, О. Шуляр, С. Бедакової та інших, заставою успішного навчання мистецтву співу є усвідомлена активність студента, яка проявляється через вольове, осмислене й цілеспрямоване виконання всіх дій, рекомендованих викладачем

співу. Таку активність має виказувати студент як під час аудиторних занять, так і під час самотійної роботи. Без цього усі прагнення й зусилля педагога можуть виявитися марними. Нам імпонує дана позиція науковців, адже передбачаємо, що розвинена мотивація до оволодіння виконавськими техніками вокального мистецтва є вихідною точкою для формування навичок самотійної роботи студента-вокаліста над репертуаром та для його самореалізації в майбутній фаховій діяльності. У свою чергу, становлення мотивації відбувається на тлі таких особистісних якостей магістранта-вокаліста як: усвідомлена відповідальність за свої дії, прагнення до пізнання художнього змістовно-сміслового контенту твору, цілеспрямованість на результат – усе це має забезпечити ефективність і результативність самотійної роботи магістрантів над вокальним репертуаром. Наряду з цим, емоційно-інтелектуальним базисом самотійної роботи магістранта-вокаліста над твором є його здатність до усвідомленого використання накопичених теоретичних і методичних знань у галузі вокальної педагогіки, а також наявність вокально-виконавського слухового досвіду та розширеного музичного тезаурусу.

Отже, на підставі вищесказаного можна стверджувати, що для підвищення ефективності підготовки магістрантів-вокалістів до самотійної роботи над вокальним репертуаром необхідно освітній процес вибудовувати за особистісно-орієнтовним підходом. У межах якого необхідно урахувати особистісні якості магістранта, його рівень розвиненості психоемоційного інтелекту, ступінь вокально-виконавської та методичної підготовки, міру сформованості мотивації та здатності до самоконтролю (з виявленням помилок у своєму виконанні та здатністю до їх виправлення й подальшого запобігання), сформованість широкого вокального тезаурусу тощо.

Розвиток особистісно орієнтованої парадигми освіти закономірно привів до переосмислення ролі викладача у навчальному процесі. Якщо на попередньому етапі акцент робився на визнанні унікальності магістранта як

особистості та необхідності врахування його індивідуального досвіду, то подальша еволюція педагогічної думки спрямувала увагу на механізми підтримки й стимулювання активності здобувача, тобто на створення таких умов, за яких навчання стає результатом його внутрішньої пізнавальної ініціативи. У цьому контексті логічним продовженням і поглибленням ідей особистісно орієнтованого навчання виступає **фасилітативний підхід**. Саме він зосереджує увагу на процесах педагогічної взаємодії, заснованій на довірі, діалозі та партнерстві між викладачем і здобувачем та на розумінні того, що педагог-фасилітатор не лише організовує навчальне середовище, а й створює простір для самостійного пізнання, творчої самореалізації та рефлексії, що є ключовими умовами розвитку культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу.

Поняття «педагогічна фасилітація» останніми роками набуває все більшої актуальності, як засіб реалізації студентоцентрированої освітньої парадигми та як потужний шлях гуманізації освіти та педагогічної науки (Rogers, 1985). У працях сучасних науковців під педагогічною фасилітацією розуміється «...вид педагогічної діяльності, який має за мету допомагати студентам/учням в усвідомленні себе як самоцінності, підтримувати їх прагнення до саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення, сприяти особистісному зростанню, розкриттю здібностей, пізнавальних можливостей, актуалізувати ціннісне ставлення до людей, природи, національної культури на основі організації гуманістичного, діалогічного, суб'єкт-суб'єктного спілкування, атмосфери безумовного прийняття, розуміння та довіри» (Хілько, 2014, с. 26). У наукових дослідженнях підкреслюється, що звернення до педагогічної фасилітації стало можливим у результаті пролонгованого пошуку особливих підходів і засобів гуманізації навчально-виховного процесу.

Для нас є важливим, що концепція «фасилітативного підходу» вибудовується на ідеях гуманістичної педагогіки та особистісно-орієнтованого

навчання, які передбачають, що в центрі навчального процесу стоїть особистість учня/студента. У відповідності до зазначеної концепції розширюються і функції сучасних педагогів, увага яких має фокусуватися на особистісних освітніх потребах та інтересах здобувачів. Як зауважується в працях К. Шевченко, для гуманістичного особистісно-орієнтованого навчання вже є усталеною спрямованість на забезпечення «...суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками, у якій педагог виступає передусім як фасилітатор особистісного зростання учнів» (Шевченко, 2014, с. 258). Зазначене є суголосним із науковими поглядами С. Сисоєвої щодо розуміння сутності особистісно-орієнтованого навчання, які сьогодні набувають методологічного значення, адже в контексті фасилітативного підходу особистісно-орієнтоване навчання можна розглядати як усталений педагогічний принцип освітніх і педагогічних наук (Сисоєва, 2002).

У межах нашого дослідження є важливим, що самостійна робота здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти над камерно-вокальним репертуаром є тим видом початкової діяльності, який безпосередньо потребує не жорсткого педагогічного контролю, а фасилітативної підтримки з боку викладача. Така підтримка є необхідною з огляду на специфіку вокального навчання, розуміння складності вокального апарату, потенціальну вірогідність виникнення різноманітних утруднень при формуванні правильних вокальних навичок у магістрантів-вокалістів. Передбачаємо, що самостійна робота має впроваджуватися поступово, під контролем викладача та з урахуванням індивідуальних особливостей кожного магістранта. Лише за таких умов самостійна робота може сприяти ефективному оволодінню вокальними навичками та розвитку творчих здібностей.

Враховуючи всю складність правильного функціонування голосового апарату та специфіку вокального звуковидобування, сучасні науковці наголошують на потребі обережного та зваженого (особливо на початкових етапах) застосування самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром

для магістрантів-вокалістів, з урахуванням їхніх особистісних якостей, здібностей та рівня підготовки. Педагоги-практики та дослідники радять впроваджувати самостійну роботу магістрантів-вокалістів у навчальний процес залежно від їхньої вокальної підготовки та здібностей і в досить обмеженому обсязі (лише деяких конкретних видів самостійної роботи) за конкретними інструкціями викладача. Викладач вокалу, під контролем якого навчається співак-початківець, є обізнаним фахівцем у галузі вокального мистецтва та вокальної педагогіки, який володіє глибокими знаннями анатомії голосового апарату, фізіології співу та методики навчання. Багатий багаж знань і досвіду (як виконавського, так і педагогічного) дозволяє йому проводити навчально-виховний процес у фасилітативному ключі. Але варто підкреслити, що викладач у фасилітативній моделі не нав'язує готових рішень, а виконує роль партнера, наставника і каталізатора внутрішнього розвитку здобувача. При цьому викладач завжди має бути спрямованим на розвиток вокальної культури здобувача вокальної освіти. Адже, на думку практиків і науковців, «вокальна культура магістранта, як важлива риса його особистості передбачає оволодіння вокальною технікою, усвідомлення феномену співацького голосу з точки зору його типології та особливостей розвитку; набуття досвіду виконавської інтерпретації вокальних творів; отримання необхідного обсягу знань щодо будови голосового апарату та його функціонування, основних принципів охорони співацьких голосів (Мартинюк, 2020, с. 116).

Функція викладача в умовах фасилітативної взаємодії зі здобувачами, полягає у їх прилученні до самостійного пошуку інформації, формуванні особистісного досвіду розв'язання навчально-творчих завдань, розвитку критичного мислення та рефлексії. Така взаємодія ґрунтується на довірі, повазі до індивідуального темпу розвитку та визнанні права магістранта на власну позицію. Адже під час індивідуальних занять з магістрантом-вокалістом, саме фасилітативний підхід сприяє створенню атмосфери взаєморозуміння і

підтримки, дозволяє коректно корегувати й спрямовувати вокально-виконавські дії співака (на основі оцінки їх правильності), виправляти помилки у вокалізації та забезпечувати оптимальні умови для розвитку вокальних здібностей магістранта.

Видатні українські вокальні педагоги С. Бедакова, П. Голубєв, М. Микиша, О. Шуляр, та інші підкреслювали, що успіх у навчанні співу безпосередньо пов'язаний з активною участю самого студента. Вольове, осмислене та цілеспрямоване виконання всіх вправ і рекомендацій викладача є ключовим фактором у досягненні високих результатів. Автори зазначали, що така активність повинна проявлятися як під час уроків, так і в процесі самостійної роботи. На думку педагогів, без активної усвідомленої роботи студента (як у ході самостійної роботи, так і під час аудиторних занять) всі зусилля викладача можуть виявитися неефективними. Цілком зрозуміло, що наявність у студента-вокаліста усталеного бажання та усвідомленого прагнення до оволодіння мистецтвом співу, розвиненість його внутрішньої мотивації до самовдосконалення – це і є рушійною силою та потужною підставою для опанування навичок самостійної роботи над репертуаром, що забезпечує успішну професійну реалізацію в майбутньому.

Ми поділяємо думку дослідників щодо розуміння вирішальної ролі розвиненої мотивації в оволодінні вокальними навичками. Формування такої мотивації тісно пов'язане з розвитком таких особистісних якостей, як відповідальність, пізнавальний інтерес до музичного твору та цілеспрямованість. Застосування фасилітативного підходу забезпечує перехід від педагогічного впливу до співтворчості, коли викладач і здобувач вищої мистецької разом вибудовують траєкторію професійного становлення. Це сприяє формуванню внутрішньої мотивації, відповідальності за власні результати та розвитку здатності до безперервного самовдосконалення. У підготовці майбутніх викладачів вокалу фасилітативний підхід проявляється

через організацію самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром, де магістрант виступає активним дослідником художнього тексту. Саме у процесі самостійного осмислення музичного й поетичного матеріалу розвиваються навички самоорганізації, самоконтролю, аналітичного мислення та художньо-рефлексивного сприйняття.

Важливим фактором формування культури професійної самоорганізації майбутнього викладача вокалу є його здатність самостійно й усвідомлено застосовувати теоретичні знання з вокальної педагогіки та практичний досвід для виявлення, аналізу й вирішення конкретних виконавських задач. Наявність розвиненого музичного слуху та широкого музикознавчого кругозору проявляється під час інтерпретації камерно-вокального твору (вербальної та вокально-виконавської). Ми вважаємо, що майбутній викладач вокалу має володіти уміннями осягти особисто та й розкрити своїм учням глибоке розуміння художнього змісту вокального твору. При цьому педагог-вокаліст має оперувати спеціальним інструментарієм знаходження значень смислоутворюючих засобів виразності та вміти обирати найбільш влучні риторичні та вокально-виконавські прийоми для його виконавської інтерпретації. Зазначений аспект вокальної підготовки ми розглядаємо в контексті музичної герменевтики – наукової дисципліни про розуміння й інтерпретацію музично-поетичних текстів. Урахування провідної ролі загальних положень і принципів музичної герменевтики (таких, як принцип герменевтичного кола, занурення в текст, пошук та інтерпретація смислоутворюючих елементів твору тощо) у педагогічній діяльності убачаємо необхідність впровадження **герменевтичного підходу** до підготовки здобувачів мистецької освіти до самостійної роботи над вокальним репертуаром. На наш погляд, обраний підхід висвітлює спрямованість стратегії навчання на якісну підготовку майбутніх викладачів вокалу та на оволодіння

відповідними концептуально-інтерпретаційними уміннями, необхідними як для вокально-викладацької, так і для вокально-сценічної діяльності.

Розуміння ролі та потенціалу герменевтики в сфері мистецької педагогіки вибудовується на поглядах С. Шипа, І. Барановської, О. Олексюк, О. Палатайко, Л. Степанової та ін. У працях С. Шипа визначається провідна роль герменевтичного підходу в музично-виконавській та мистецько-педагогічній діяльності, адже, по-перше, цей підхід дозволяє розглядати музичний твір як текст, у якому мовою є музичні звуки (як фізично актуальні предмети) та музичні знаки (як уявні звукові предмети), завдяки яким створюються певні звукові форми, наповнені змістом, значеннями й смислами. Важливо зазначити, що виражальні можливості музичної мови забезпечуються інтонаційною природою музичної мови – «мелодикою, ритмом, темпом, гнучкістю, фразуванням і тембром» (Шип, 2023, с.104)

У працях М. Мимрика, присвячених розробці герменевтичної методики розуміння музичних творів, «герменевтичний підхід, з його процедурами розуміння, інтерпретації, емпатійного «вчування», «уживання», ідентифікації з «іншим» є особливо цінним для духовно-особистісного осмислення музики в інтерпретаційному процесі» (Мимрик, 2022, с.37) і визнається методологічною основою педагогічних процесів.

У межах нашого дослідження на вибір герменевтичного підходу вплинули наступні фактори:

- посилення герменевтичної компоненти в педагогічній діяльності викладачів вокалу, що передбачає розробку нових методичних підходів до підготовки здобувачів вищої мистецької освіти до самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром;
- потреба в оснащенні майбутніх педагогів інструментарієм герменевтичного аналізу вокальних текстів, що базується на глибоких мистецтвознавчих та культурологічних знаннях.

У працях І. Барановської окреслено значущість герменевтичного (семіотико-герменевтичного) підходу в мистецько-педагогічній освіті, адже він «...вказує на важливість оволодіння здобувачами педагогічних вищих до усвідомленого розуміння мистецьких творів...» (Барановська, 2024). Науковиця наголошує, що його застосування забезпечує розвиток у майбутніх педагогів здатності до емоційно-інтелектуального занурення у смисли мистецького твору. Як підкреслює авторка, такий підхід спрямований на формування умінь здобувачів здійснювати «усвідомлене розуміння змісту мистецьких творів у всебічності його зв'язків з історико-культурним середовищем, індивідуально-особистісним духовним світом митця, що характеризуються внутрішньою єдністю та багатозначністю; готовністю до здійснення ґрунтовного аналізу сутності знаково-змістових елементів, символів художньо-образної мови різних видів мистецтв та створення особистісної інтерпретації їхніх смислів» (Барановська, 2024).

У контексті нашого дослідження герменевтичний підхід постає вагомим методологічним підґрунтям для формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу, оскільки забезпечує розвиток навичок глибинного аналізу, смислової рефлексії та інтерпретаційного осмислення камерно-вокального репертуару. Як відомо, герменевтика – це наука та мистецтво тлумачення текстів, має глибокі історичні корені, що сягають часів античної Греції. Уже тоді педагоги стикалися з необхідністю інтерпретувати складні тексти для своїх учнів, що свідчить про тісний взаємозв'язок між герменевтикою та педагогікою. Сучасна наука також убачає тісний взаємозв'язок та взаємодоповнюваність педагогіки та герменевтики. Принципи герменевтичного аналізу стали невід'ємною частиною як теоретичних досліджень у галузі мистецької освіти, так і в музично-педагогічній практиці. Використання герменевтичного підходу в мистецько-педагогічних дослідженнях сприяє більш глибокому розумінню процесів пізнання та розвитку особистості, а

також виявленню прихованих смислів музичних текстів, як невід'ємної складової музично-виконавської діяльності особистості.

Інтеграція герменевтики в освітній процес дозволяє глибше зрозуміти природу пізнання та сприяє розвитку таких ключових компетентностей, як критичне мислення, інтерпретація та оцінка інформації. С. Шип, О. Олексюк та ін. обґрунтували герменевтику як потужний інструмент для оновлення традиційних освітніх систем. Автори детально розробили теоретико-методологічні засади мистецько-педагогічної герменевтики та запропонували нові підходи до організації освітнього процесу.

М. Ткач, О. Олексюк та Д. Лісун підкреслюють, що герменевтичний підхід у мистецькій освіті є ефективним інструментом для розвитку перцептивно-когнітивних здібностей учнів та формування професійних герменевтичних компетентностей майбутніх музикантів-виконавців. Вчені детально опрацювали структуру цих компетентностей і запропонували модель їх розвитку. У дослідженнях Г. Падалки, С. Шипа, О. Рудницької та О. Щолокової обґрунтовано важливість художньої інтерпретації в освіті та визначено потенціал герменевтичного підходу як ефективного інструменту для розвитку творчих здібностей учнів. Адже, «це філософське вчення, по-перше, висуває проблему, що слід вбачати в творі мистецтва (авторську особистість, або реальність історичної епохи, чи питання сучасної епохи, чи культурну традицію); по-друге, дає методологічний інструмент – вербальну інтерпретацію; по-третє, орієнтує на виявлення конкретно-історичного змісту культури й на цілісний, концептуально-філософський, неемпіричний підхід до твору» (Степанова, 2018).

Завдяки герменевтичному підходу майбутні викладачі вокалу не лише опановують музично-поетичний контент та звичаї різних культур, але й здатні осмислити її цінності та світогляд, що є основою успішної фахової підготовки. Очікується, що використання герменевтичного підходу під час роботи над камерно-вокальним репертуаром дозволить здобувачам мистецької освіти краще

освоїти техніку виконання вокального твору, посилити емоційний зв'язок з музично-поетичним контентом і проникнути в його глибинний зміст. Активне залучення майбутніх викладачів вокалу до процесу герменевтичного аналізу вокальних творів сприяє розумінню ними культурних кодів та цінностей, закладених у музиці та більш усвідомленому проникненню в специфіку художньо-культурного контексту вокальної музики, взагалі.

Отримані результати дослідження підтверджують, що впровадження герменевтичного підходу в процес навчання є обґрунтованим та необхідним у процесі підготовки здобувачів мистецької освіти до самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром.

Таким чином, у результаті теоретичного аналізу наукової літератури визначено наукові підходи до підготовки здобувачів вищої мистецької освіти до самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром. Доведено, що успішність формування навичок самостійної роботи в майбутніх викладачів вокалу залежить від застосування фасилітативного, праксеологічного та герменевтичного підходів.

Праксеологічний підхід сприяє формуванню чітких патернів самостійної роботи, що дозволяє підвищити рівень професійної підготовки майбутніх викладачів вокалу. Фасилітативний підхід забезпечує індивідуалізацію навчального процесу, що позитивно впливає на розвиток самоорганізації, критичного мислення та творчих здібностей. Використання герменевтичного підходу сприяє глибшому розумінню музичних творів, формуванню емоційного зв'язку з музикою та розвитку навичок інтерпретації вокальних творів. Підкреслено важливість мотивації майбутніх викладачів вокалу до самостійної роботи та активної співпраці з викладачем у процесі навчання.

Проведене дослідження показало, що застосування обраних наукових підходів сприяє правильній організації самостійної роботи студентів-вокалістів, її спрямовування на професійне самовдосконалення, усвідомлення цінності

майбутньої вокально-викладацької діяльності. Визначені наукові підходи закладають основу методологічної бази дослідження. Представлена методологічна стратегія дозволяє спрямувати хід подальших розвідок на розробку та наукове обґрунтування педагогічних умов та методів підготовки майбутніх викладачів вокалу до самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром.

2.2 Організаційно-педагогічні засади формування культури професійної самоорганізації засобами самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром

У сучасному науково-педагогічному дискурсі спостерігається активізація проблеми розвитку професійної самостійності здобувачів мистецько-педагогічної освіти. У дослідженнях висвітлено насущні питання організації вокальної підготовки в закладах вищої педагогічної освіти (С. Гмиріна, В. Кузьмічова, Ся Цзін та ін.), формування виконавської компетентності майбутніх викладачів вокалу (О. Гетало, Г. Усова), розвитку творчої самостійності та вокально-виконавського самовдосконалення (Т. Киченко, Ю. Мережко, Н. Толстова та ін.). Значну увагу науковці приділяють організаційно-методичним аспектам професійної підготовки до вокально-педагогічної діяльності (Н. Овчаренко, Є. Проворова, С. Сисоєва, та ін.), розробці організаційно-методичної моделі формування вокально-виконавської культури майбутніх вчителів співу (Н. Кравцова, І. Швець та ін.), удосконаленню організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на активізацію мотивації студентів-вокалістів до самостійної роботи над вокальним репертуаром (Г. Китайгородська, Е. Куцин, О. Петрикова Т. Раструба, О. Шуляр та ін.). Зазначені аспекти професійної підготовки майбутніх співаків і викладачів вокалу є актуальними і для наукової мистецько-педагогічної галузі Китаю. Зокрема, у

працях Ван Ліфень, Лу Шучан, Хань Юйцен підіймаються насущні питання організації самостійної роботи студентів музичних і музично-педагогічних університетів КНР.

Отже, огляд сучасних наукових праць у галузі мистецької педагогіки засвідчує сталий інтерес учених та педагогів до проблеми підготовки здобувачів вищої мистецької освіти до самостійного опрацювання навчального матеріалу. У дослідженнях акцентується увага на важливості організації самостійної роботи студентів-вокалістів у процесі формування їхньої фахової майстерності, зокрема в контексті опанування технічних, інтерпретаційних, стилістичних і художньо-виконавських умінь та навичок. Однак залишається недостатньо дослідженим питання організаційно-педагогічного забезпечення процесу підготовки студентів-вокалістів до самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром, з урахуванням його жанрово-стильової та виконавської специфіки.

Однією з ключових передумов ефективної фахової підготовки студентів-вокалістів у мистецько-педагогічних закладах вищої освіти є самостійна робота, яка забезпечує поглиблення знань, розвиток виконавських умінь та формування творчої індивідуальності майбутнього викладача вокалу. На думку науковців та педагогів, без налагодженого процесу системної самостійної роботи студентів під час навчання у виш, стає неможливим їхнє професійне становлення як майбутніх музикантів-виконавців та викладачів мистецьких дисциплін. Це положення підтверджується історичним досвідом розвитку музичного мистецтва та музичної педагогіки, де практика індивідуального самонавчання відіграє вирішальну роль.

Як відомо, самостійна робота здобувачів-інструменталістів традиційно сприймається як необхідна та невід'ємна складова їхньої фахової інструментально-виконавської підготовки, значущість якої не викликає сумніву. Проте у вокальній педагогіці спостерігається дещо інше ставлення до самостійної роботи здобувачів-вокалістів. Серед викладачів вокалу та здобувачів доволі

поширеним є стереотипне уявлення про самостійну роботу здобувача-вокаліста як небажану, а в окремих випадках – як таку, що може мати шкідливі або небезпечні наслідки. Навіть сучасні педагоги-вокалісти нерідко демонструють обережне ставлення до самостійних занять вокалістів-початківців і, якщо й допускають самостійну роботу в навчальному процесі, то здебільшого в межах вузько окресленого кола завдань. До таких зазвичай належать: розбір нотного тексту, заучування поетичного матеріалу, прослуховування зразків виконання та інтерпретації конкретного вокального твору, тощо. Тоді як повноцінна системна самостійна робота вокаліста-початківця часто сприймається як другорядна або необов'язкова. На думку Н. Кьон, А. Полканова, Чжу Юйпен таке становище пояснюється тим, що в практиці підготовки молодих вокалістів досі зберігається перевага емпірично-репродуктивного підходу, що супроводжується проявами професійного консерватизму в педагогічній діяльності викладачів вокалу (Кьон, Полканов, 2021; Чжу Юйпен). Поділяємо думку науковців, що подібне ставлення зумовлює ймовірну втрату студентами-вокалістами можливості опанувати навички самостійної організації вокального заняття, усвідомленого саморозвитку, самостійного опрацювання вокального твору та створення його інтерпретації.

Особливо актуалізується ця проблема в контексті професійної самореалізації майбутніх вокалістів, адже недостатня підготовленість до самостійної роботи нерідко призводить до професійної неспроможності. У дослідженнях Н. Толстової доведено важливість самостійної роботи студентів-вокалістів, як засадничої основи їхнього професійного самовдосконалення. Зокрема зазначається, що студенти приділяють недостатньо уваги «...оволодінню навичками самоорганізації, самоконтролю та саморегуляції своєї навчальної діяльності, вмінню самостійно оволодівати інноваційними технологіями» (Толстова, 2018, С. 35). Розділяємо точку зору дослідниці, оскільки саме ці якості безпосередньо формуються в процесі цілеспрямованої

самостійної роботи. Передбачаємо, що в ході правильно організованої самостійної роботи в студентів-вокалістів не лише закріплюються фахові знання, уміння та навички, а й виховуються відповідальність, критичне мислення, здатність до рефлексії та цілеспрямованого самовдосконалення.

Результати теоретичного аналізу наукових джерел і дані емпіричного дослідження окресленої проблеми дозволяють стверджувати, що одним з ключових етапів у розробці методики підготовки здобувачів мистецько-педагогічної освіти до самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром є визначення та обґрунтування організаційно-педагогічних засад, спрямованих на систематизацію та оптимізацію цього процесу. Розробка організаційно-педагогічних засад оптимізації процесу підготовки майбутніх викладачів вокалу до самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром вимагає уточнення змісту поняття «засади». У Великому тлумачному словнику сучасної української мови подано наступні дефініції цього терміну:

- 1) основа чогось, те головне, на чому ґрунтується, базується що-небудь;
- 2) вихідне, головне положення, принципи, основа світогляду;
- 3) спосіб, метод здійснення чого-небудь.

У колі педагогічних наук існують різні підходи до розуміння феномену «організаційно-педагогічні засади», тому і в науково-педагогічному дискурсі досі не має однозначного тлумачення та загальноприйнятого визначення його як наукового поняття. Узагальнюючи вищезазначені дефініції, Л. Шерстюк трактує їх як «...педагогічні основи та принципи навчання разом з основними положеннями його організації» (Шерстюк, 2009, С. 151). У працях Л. Оружої «організаційно-педагогічні засади» розуміються як система «...структурних, науково-методичних, педагогічних, матеріально-технічних умов, що характеризують і забезпечують навчально-виховний процес» (Оружа, 2011). М. Шевчук розглядає даний феномен як складну сукупність взаємопов'язаних

«... принципів, передумов та умов, змісту, функцій, критеріїв» (Шевчук, 2016, С. 116). Важливо зауважити, що науковці досліджують феномен «організаційно-педагогічні засади» у відповідності до специфіки галузі знань, власних наукових концепцій та методологічних підходів. Попри різноманіття трактувань, у більшості досліджень це поняття розглядається в контексті педагогічної діяльності як цілісна система взаємопов'язаних елементів (принципів, умов, функцій, змістових компонентів), які забезпечують ефективну організацію освітнього процесу та сприяють досягненню його цілей. Вказане дає підстави розглядати організаційно-педагогічні засади у межах різних освітніх середовищ і моделей професійної підготовки студентів до майбутньої викладацької діяльності.

Згідно з концепцією нашого дослідження організаційно-педагогічні засади розглядаються як ключовий чинник, що регламентує та спрямовує діяльність викладача вокалу, орієнтовану на оптимізацію навчального процесу з майбутніх викладачів вокалу, за рахунок створення спеціальних педагогічних умов для ефективної організації їхньої самостійної роботи. Ці засади функціонують як цілісний педагогічний механізм, що поєднує цільові орієнтири, змістову та методичну складові та педагогічні принципи організації освітньої взаємодії між викладачем і студентом. Передбачаємо, що реалізація організаційно-педагогічних засад сприяє підвищенню навчальної мотивації, розвитку рефлексивних умінь і поступовому формуванню навчальної та виконавської самостійності здобувачів мистецько-педагогічної освіти, як майбутніх викладачів вокалу.

У дослідженнях О. Гетало, слушно зауважується: «Викладач повинен детально уявляти організацію самостійної роботи, обмірковувати і аналізувати доцільність тієї чи іншої форми, добирати наукову інформацію, обмірковувати реакцію студента, темп його роботи і ступінь активності» (Гетало, 2018, С. 127). Автор підкреслює, що для забезпечення результативності самостійної роботи

студентів над репертуаром доцільним є впровадження чітко структурованого підходу до її організації. Зокрема, важливо визначити мету, завдання, алгоритм дій щодо опрацювання конкретного вокального твору та розробити спеціальні педагогічні умови для забезпечення ефективної самостійної роботи студентів.

За переконанням В. Михайлець «планування самостійної роботи студентів здійснюється на основі як цілеспрямованої діяльності педагога, який ставить необхідні завдання, знаходить засоби взаємодії зі студентом і контролю за результатами його навчальної співацької діяльності, так і організації самим студентом власної навчальної роботи, котру він має можливість проаналізувати, даючи самооцінку досягнутим результатам» (Михайлець, 2019, С. 62). Наслідуючи погляди науковців, передбачаємо, що організаційна чіткість вимагає деталізації змісту самостійної роботи, встановлення оптимальних термінів її виконання, орієнтовного обсягу, формулювання очікуваних результатів та критеріїв їх оцінювання. Вагомою підставою для успішної організації самостійної роботи є попереднє інформування здобувачів про можливі вокально-виконавські труднощі та типові помилки, з метою їх запобігання або своєчасного усунення в процесі роботи над конкретним вокальним твором.

Спираючись на узагальнені ідеї сучасних науковців і практиків вокально-педагогічної галузі, вважаємо доцільним у межах організаційно-педагогічних засад самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром впровадження принципу системної організації вокальної підготовки. На нашу думку, обрання зазначеного принципу зумовлюється потребою в поетапно структурованому, логічно впорядкованому і методично обґрунтованому формуванні в майбутніх викладачів вокалу здатності до самостійного вдосконалення виконавських, аналітичних та інтерпретаційних умінь. За цим принципом забезпечується чітке визначення мети, завдань, поетапна алгоритмізація самостійної роботи, проектування очікуваних результатів та механізмів зворотного зв'язку, добір доступного за складністю навчального репертуару з урахуванням поступового

ускладнення завдань, що відповідають актуальному рівню підготовки майбутнього викладача вокалу. Принцип дозволяє уникнути фрагментарності знань і виконавських дій, сприяє формуванню цілісного професійного мислення й забезпечує ефективність самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром. З метою реалізації принципу системної організації самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром вважаємо доцільним розроблення та впровадження відповідної педагогічної умови.

У педагогічній теорії та дидактиці загальновизнаним є положення про те, що складна педагогічна умова розкривається через систему взаємопов'язаних функцій, які конкретизують її зміст, відображають механізм реалізації, забезпечують логіку переходу від визначеної мети до очікуваних результатів. Відтак, у процесі розроблення педагогічної умови, що корелює з принципом системної організації вокальної підготовки студентів, ми виходимо насамперед із розуміння її функціонального призначення, а саме виокремлено:

- алгоритмічну функцію – забезпечення поетапного планування та послідовного виконання алгоритмізованих дій у процесі самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром – від технічного освоєння твору до його художньої інтерпретації;
- інтегративну функцію – поєднання знань із суміжних дисциплін для створення цілісного уявлення про вокальний твір;
- діагностичну функцію – здійснення початкової та поточної діагностики рівня виконавської підготовки майбутніх викладачів вокалу як основи для диференційованого планування завдань;
- методичну функцію – надання магістрантам інструктивних та методичних матеріалів, що підтримають самостійність і системність роботи над камерно-вокальним репертуаром;

Ураховуючи значущість усіх вищевикладених функцій убачаємо вірогідною наступну педагогічну умову: впровадження цілісної поетапно

структурованої моделі опрацювання вокального твору камерного жанру. Така умова має забезпечити аналітичний, технічно-виконавський, інтерпретаційний та рефлексивний етапи роботи з обраним твором, з урахуванням необхідності поступового ускладнення змісту завдань та індивідуальної динаміки підготовки майбутнього викладача вокалу до самостійної роботи над конкретним камерно-вокальним твором.

У контексті проблематики нашого дослідження особливої актуальності набуває питання формування в здобувачів навичок вокально-виконавської самостійності. У цьому аспекті привертають увагу погляди науковців, які наголошують на тому, що самостійна робота майбутніх викладачів вокалу є нагальною потребою мистецько-педагогічної освіти. Так Т. Кириченко та Ю. Мережко підкреслюють, що виховання самостійності у студентів-вокалістів є одним з пріоритетних завдань освітнього процесу. На їхню думку, «сучасна вища школа, з одного боку, повинна організувати освітній процес в строгій і чіткій послідовності, а з іншого боку, вона повинна надати студентам певну свободу» (Кириченко, Мережко).

У цьому контексті також становлять інтерес наукові розробки Н. Толстової, присвячені проблемі фахового самовдосконалення майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі занять із постановки голосу. Особливу увагу привертає запропонована дослідницею система педагогічних принципів, які забезпечують цілеспрямованість, результативність і суб'єктну активність у цьому процесі. Серед останніх особливий інтерес викликають такі принципи: «формування в студентів установки на навчання як на досягнення оптимальної самореалізації у процесі фахового самовдосконалення, ...стимуляції активності, ініціативності й самостійності суб'єкта діяльності, ...принцип стратегічного прогнозування й фахового самопроектування» (Толстова, 2018, С. 5). На переконання дослідниці, окреслені педагогічні принципи виступають науково обґрунтованою основою для розробки спеціальних педагогічних умов,

спрямованих на розвиток вокально-виконавського самоконтролю та саморозвитку здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти. Це дозволило побудувати цілісну модель організації процесу фахового самовдосконалення студентів-вокалістів, у якій провідні напрями вокально-виконавської підготовки реалізуються з опорою на міждисциплінарну інтеграцію та через стимулювання особистісної активності студентів.

Привертає увагу запропонована Н. Толстовою педагогічна умова «цілеспрямованого стимулювання потреби майбутніх учителів музики у фаховому самовдосконаленні», яка реалізується в освітньому процесі «на засадах всебічної й системної активізації мотивів вокальної та фахової пізнавально-перетворювальної діяльності» (Толстова, 2016). Зазначена педагогічна умова сприяє формуванню в здобувачів «свідомого ставлення до власної особистої та громадянської відповідальності за якість своєї фахової діяльності...» (Там саме).

Суголосною є позиція Цуй Шилін, яка убачає необхідність впровадження педагогічної умови «стимулювання у студентів-вокалістів настанови на зростання самостійності й творчої активності в процесі набуття фахової компетентності» (Цуй, 2023, С. 98). Дослідниця обґрунтовано доводить, що ця умова є необхідною як посилення педагогічного впливу на студентів, адже спрямовує освітній процес на формування в них внутрішньої настанови та вмотивованої спрямованості на саморозвиток і самовдосконалення. Убачаємо потужний потенціал розробленої дослідницею педагогічної умови, яка, на нашу думку, має стратегічне значення для організації освітнього процесу та сприяє залученню студентів до фахового самопроєктування, активізує їхню пізнавальну та вокально-виконавську активність, ініціативність і самостійність в опрацюванні вокального репертуару.

Запропоновані в роботах дослідників положення узгоджуються з логікою наших наукових розвідок та слугують концептуальною основою для визначення наступного педагогічного принципу підготовки студентів-вокалістів – принципу

свідомого оволодіння вокально-виконавськими навичками та уміннями. У сучасній педагогічній теорії принцип свідомого навчання (або принцип свідомості – С. Костюк, О. Федорова; принцип усвідомленості – Ся Цзін, О. Тростинська, Н. Ушакова та ін.) належить до загально-дидактичних і розглядається в дослідженнях з педагогіки як один із ключових в організації освітнього процесу нарівні з принципами системності, послідовності, науковості, творчого характеру навчання, зв'язку теорії і практики тощо. Цей принцип передбачає цілеспрямоване формування в студентів-вокалістів мотивації до опанування навичок самостійної роботи, розвиток їхньої особистісної позиції в навчальній і творчо-виконавській діяльності, критичного мислення, умінь самоконтролю та відповідальності за результати самостійного опрацювання вокальних творів. Згідно з чим, студент виступає не пасивним виконавцем завдань, а активним учасником навчального процесу, здатним усвідомлено обирати стратегії та засоби роботи з вокальним матеріалом. Важливо підкреслити, що саме під час самостійної роботи відбувається усвідомлення власних дій завдяки активізації таких когнітивно-поведінкових процесів як самоконтроль, саморегуляція та саморефлексія.

Вірогідність принципу свідомого оволодіння вокально-виконавськими навичками та уміннями як методологічної основи методики підготовки майбутніх викладачів вокалу зумовлено декількома чинниками. Вихідною точкою для обрання цього принципу є розуміння необхідності формування в них мотиваційної готовності до самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром. Відповідно до зазначеного принципу, вважаємо доцільним упровадження педагогічної умови цілеспрямованого педагогічного стимулювання студентів-вокалістів до самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром. Її реалізація передбачає виконання низки функцій, що відображають основні напрями педагогічно-організаційної діяльності викладача вокалу, а саме:

- забезпечення внутрішньої зацікавленості здобувачів у самостійному опрацюванні вокальних творів;
- формування мотивації до вокального самовдосконалення;
- активізація виконавської ініціативи та пізнавального інтересу;
- усвідомлення здобувачем цінності та потреби в самостійній роботі, як значущої навчальної практики, як основи професійного становлення;
- стимулювання здобувачів до самоспостереження, рефлексії, самооцінювання та корегування процесом розвитку своїх вокальних здібностей;
- розвиток виконавського потенціалу здобувачів-вокалістів з урахуванням індивідуальних та расових особливостей;
- організація поетапного зворотного зв'язку і педагогічного супроводу, що сприятимуть коригуванню навчальних дій та інтерпретаційних рішень.

Ці функції педагогічно-організаційної діяльності викладача забезпечують розвиток у майбутніх викладачів вокалу низки професійних якостей, серед яких, у контексті проблематики нашого дослідження, ключовими є здатність до рефлексивного мислення та аналізу власної діяльності та результатів. До того ж вони дозволяють викладачу ефективно впливати на індивідуальну навчальну траєкторію здобувача-вокаліста. Саме тому впровадження умови цілеспрямованого педагогічного стимулювання майбутніх викладачів вокалу має забезпечити високий рівень ефективності педагогічного впливу на формування в них чіткої позиції щодо змісту, цілей і завдань самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром. Зазначена педагогічна умова, розглянута як дидактичний інструмент активізації навчальної діяльності, виконує інтегровану функціональну роль, забезпечуючи: по-перше, мотиваційно-емоційне залучення здобувачів-вокалістів до самостійної роботи; по-друге, ціннісне усвідомлення значущості самостійної роботи для професійного розвитку; по-третє, організаційно-методичне супровід індивідуального творчого зростання магістрантів-вокалістів; і по-четверте, рефлексивно-аналітичну підтримку

самонавчання та самокорекції. Оскільки саме завдяки ефективно організованим стимулам магістранти поступово усвідомлюють цінність і необхідність самостійного опанування вокально-виконавських дій, важливо спрямовувати освітній вплив не на зовнішнє нав'язування активності, а на підтримання внутрішньої зацікавленості здобувача. У цьому контексті, ключовим завданням викладача є формування в майбутнього викладача вокалу суб'єктної позиції в навчальній діяльності, розвиток його мотивації, самостійності та здатності побачити особистісну й професійну значущість самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром.

У руслі досліджуваної нами проблеми становлять значний інтерес розробки Г. Усової, спрямовані на компаративний аналіз підходів до розв'язання освітніх завдань у процесі вокальної підготовки майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в Україні та Китаї. У дослідженні представлено оригінальну методику підготовки майбутніх викладачів вокалу до професійної діяльності, побудовану на основі спеціально розроблених організаційно-педагогічних засад з урахуванням національно-культурних особливостей студентської аудиторії. З метою вирішення актуальних завдань дослідження вчена виокремлює низку педагогічних принципів. Особливу увагу привертають такі з них: «...врахування національно-ментальних властивостей здобувачів Сходу й Заходу в процесі їхньої вокальної підготовки»; «інтеграції транскультурного вокально-освітнього досвіду в національні вокально-освітні системи із врахуванням власних мистецьких традицій і художньо-ментального досвіду здобувачів»; «налагодження діалогічно-творчого спілкування в різних формах вокально-підготовчого процесу»; «системного формування навичок самостійного аналізу й виконавської та педагогічної інтерпретації вокального репертуару» (Усова, 2024, С. 96-97). Розроблений авторкою комплекс педагогічних принципів володіє потужним методологічним потенціалом у професійній підготовці майбутніх викладачів вокалу та вчителів музичного мистецтва. Нам імponує позиція вченої

щодо врахування міжкультурних особливостей навчання, національно зумовлених традицій вокального виконавства, а також ментальних відмінностей у сприйнятті музичного мистецтва. Вважаємо, що розроблені принципи володіють потужним потенціалом для забезпечення гнучкості освітнього процесу, посилюють його адаптивність до потреб різнонаціональних студентських груп і сприяють формуванню цілісної фахової компетентності у сфері вокальної педагогіки.

Вважаємо цілком вірогідним підхід вченої до розробки організаційно-педагогічних засад фахової підготовки здобувачів-вокалістів на основі інтеграції національного та транскультурного досвіду, із наголосом на розвитку самостійної освітньої діяльності та діалогічної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, що є особливо актуальним у межах нашого дослідження. Особливої уваги заслуговують окреслені Г. Усовою педагогічні умови, що спрямовані на формування здатності студентів-вокалістів до самостійного опрацювання вокального репертуару з урахуванням їхніх міжкультурних, етно-антропологічних і психофізіологічних особливостей. Йдеться, зокрема про забезпечення сприятливого психологічного клімату на заняттях з вокальної підготовки, стимулювання комплементарного й творчого засвоєння вокально-фахового матеріалу, а також про ресурсне наповнення освітнього середовища з урахуванням індивідуальних потреб студентів в українських та в китайських закладах вищої мистецько-педагогічної освіти (Усова, 2024). Нам імпонує позиція дослідниці щодо доцільності поєднання індивідуальних та групових форм навчальної діяльності, які можуть істотно впливати на рівень усвідомленості та цілеспрямованості самостійної роботи студентів. На нашу думку, такий підхід сприяє формуванню в студентів навичок аналізу процесу вокальної роботи над твором, розвитку критичного ставлення до його виконавської інтерпретації, здатності до обґрунтованого вибору ефективних методів роботи над вокальним репертуаром з урахуванням його жанрово-

стильових особливостей, індивідуальних вокально-виконавських можливостей майбутніх викладачів вокалу та рівня їхньої вокальної підготовки.

У вокальній педагогіці актуальною залишається проблема пізнання та глибокого розуміння виконавцем змістових смислів камерно-вокального твору, що, за переконанням науковців, є необхідною умовою для цілісної інтерпретації художнього образу. Усвідомлене ставлення до музично-поетичного контенту забезпечує емоційну достовірність, виразність і концептуальну завершеність виконавської інтерпретації. На нашу думку, для формування інтерпретаційної самостійності майбутніх викладачів вокалу під час роботи над камерно-вокальним репертуаром особливого значення набуває принцип герменевтичного осягнення смислів, закладених у конкретному вокальному творі. Цей принцип реалізується через розуміння й інтерпретацію смислоутворюючих засобів музичної виразності, розкриття художнього образу на основі усвідомлення когерентної організації художніх знаків як цілісної, структурно впорядкованої системи. Він орієнтує майбутніх викладачів вокалу на занурення в емоційно-семантичну сутність музичного твору, спонукає їх до аналітичного осмислення поетичного тексту, встановлення внутрішніх зв'язків між словом і музикою, між змістом і формою.

У сучасних наукових дослідженнях музична герменевтика визначається як методологічна основа музичної педагогіки, зауважується на її значущості для формування інтерпретаційної культури магістрантів-вокалістів, їхньої здатності до осмисленого, особистісно забарвленого виконавства. Імпонуючими є трактування герменевтичного аналізу як особливої форми музично-педагогічного мислення, що поєднує інтелектуальне, естетичне та емоційне освоєння художнього змісту твору. Особливу увагу привертає концептуальне обґрунтування музичної герменевтики як теорії художнього та педагогічного пізнання та мистецтва тлумачення смислів музичних текстів. У межах нашого дослідження, ключовими є положення музичної герменевтики, ґрунтовно

висвітлені С. Шипом – провідним українським вченим, коло наукових інтересів якого охоплює проблематику музичної герменевтики, семіотики музичної мови та виконавської інтерпретації музичних творів. У монографії «Музична герменевтика» (Шип, 2024) вчений обґрунтовано доводить, що процес розуміння музичного твору має багаторівневу структуру, яка розпочинається зі сприйняття та завершується інтерпретацію художніх знаків як цілісної форми, що несе в собі семантичне навантаження та символічне значення в межах певного культурного контексту. Ми безпосередньо спираємося на ті положення музичної герменевтики, що відповідають дослідницькому фокусу нашого дослідження – формуванню інтерпретаційної культури майбутніх викладачів вокалу у процесі підготовки до самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром. Згідно з концепцією С. Шипа, герменевтичне пізнання музично-поетичного контенту вокального твору нерозривно пов'язане зі смисловими інтенціями виконавця, що, у свою чергу, вказує на потребу в розвиненні його здатності до художньої співтворчості, глибокої аналітичної роботи з текстом, усвідомлення образної логіки та драматургії твору. Зазначені положення є надзвичайно релевантними до тематики нашого дослідження, оскільки розкривають інтерпретаційні дії вокаліста як ключовий інструмент глибокого осмислення камерно-вокального твору, його семантичної структури, образної логіки та концептуальної цілісності. Особливу цінність для вокального навчання становить теорія С. Шипа про знаково-символічну природу музичного образу (Шип, 2024) та визначення поняття «музична інтерпретанта», яку науковець трактує як індивідуальну, психологічно зумовлену реакцію виконавця на музичний знак, що формує особистісне бачення художнього твору.

З педагогічної точки зору, одним із завдань педагога-вокаліста є створення сприятливої атмосфери для реалізації повного циклу герменевтично-інтерпретаційного процесу, який охоплює пізнання музично-поетичного контенту камерно-вокального репертуару, створення виконавського концепту та

його експлікацію у вокальному виконанні. Узагальнюючи зазначене та спираючись на принцип герменевтичного осягнення глибинних смислів, закладених у вокальному творі, убачаємо доцільним впровадження третьої педагогічної умови – фасилітативної підтримки інтерпретаційної активності студентів-вокалістів у процесі смислового аналізу та художнього осмислення вокального твору. У визначенні цієї умови ми виходили з усвідомлення того, що роль викладача в організації самостійної роботи студентів полягає не в директивному контролі їхніх дій, а у фасилітативному супроводі. Саме фасилітація дозволяє м'яко стимулювати студентів до пошуку смислів музичного й поетичного контенту вокального твору, залучати їх до виявлення семантичного навантаження смислоутворюючих засобів виразності та сприяє набуттю навичок створення художнього образу через усвідомлення його семантичної та емоційної структури. Запропонована умова акцентує увагу на недирективній позиції викладача, завдяки якій посилюється розвиток відповідальності, суб'єктної активності студентів у процесі їхньої творчої вокальної діяльності та інтерпретаційної самостійності.

Фасилітативна підтримка викладача під час самостійної роботи студента над камерно-вокальним репертуаром реалізується через педагогічне наставництво, толерантне ставлення, створення вільної творчої атмосфери на заняттях, залучення до активної участі в спільній діяльності всіх учасників освітнього процесу (викладача, акомпаніатора, студентів). Такий формат взаємодії є підставою для конструктивної роботи над вокальним репертуаром. Фасилітативна модель педагогічної поведінки відповідає засадам студентоцентрованого навчання, оскільки забезпечує врахування особистісних потреб і професійних запитів здобувачів мистецько-педагогічної освіти.

На нашу думку, дотримання герменевтичного принципу в поєднанні з фасилітативною підтримкою з боку викладача сприяє вибудовуванню особистісної інтерпретаційної позиції майбутніх викладачів вокалу як активних

співтворців художнього змісту й відкриває можливість для поглибленого переосмислення змісту вокального твору крізь призму глибинного розуміння авторської концепції. З цих позицій запропонована педагогічна умова є важливою підставою в підготовці майбутніх викладачів вокалу до самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром.

Результати проведеного теоретичного дослідження засвідчують, що самостійна робота майбутніх викладачів вокалу над камерно-вокальним репертуаром є важливим чинником професійного становлення майбутнього викладача вокалу. З'ясовано, що попри традиційні перестереження, пов'язані із самостійною навчальною діяльністю вокалістів-початківців, сучасний науково-педагогічний дискурс акцентує на необхідності цілеспрямованої організації самостійної роботи як умови розвитку виконавської самостійності, художньо-інтерпретаційного мислення та творчої індивідуальності.

Огляд наукових джерел, авторських методик і практичного досвіду підготовки здобувачів-вокалістів дозволив обґрунтувати організаційно-педагогічні засади цього процесу як цілісну систему, що охоплює педагогічні принципи, умови, форми взаємодії та зміст підготовки. У межах дослідження визначено принципи, які закладають методологічні підстави для підготовки здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти до самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром, а саме: принцип системної організації вокальної підготовки студентів, принцип свідомого оволодіння вокально-виконавськими навичками та вміннями, а також принцип герменевтичного осягнення смислів, закладених у конкретному вокальному творі.

Зазначено, що реалізація цих принципів потребує створення відповідних педагогічних умов, зокрема – впровадження цілісної поетапно структурованої моделі опрацювання вокального твору камерного жанру; цілеспрямованого педагогічного стимулювання студентів до самостійної діяльності; фасилітативної підтримки інтерпретаційної активності студентів-вокалістів у процесі

сміслового аналізу та художнього осмислення вокального твору. Особливої актуальності набуває фасилітативна модель взаємодії педагога і студента, орієнтована на підтримку, стимулювання творчого пошуку та створення сприятливого освітнього середовища, яке відповідає принципам студентоцентрованого навчання.

Отже, окреслені в дослідженні організаційно-педагогічні засади становлять концептуальне підґрунтя для вдосконалення професійної підготовки здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти. Перспективними напрямками подальших наукових розвідок є розроблення спеціальних методів і практико-орієнтованих моделей реалізації означених засад у структурі фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу до самостійної роботи з вокальним репертуаром.

2.3 Камерно-вокальний репертуар як освітньо-організаційний простір для формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу

У сучасній системі вокальної освіти камерно-вокальний репертуар посідає особливе місце як художньо-педагогічний феномен, що поєднує інтелектуальну, емоційну та технічно-виконавську складові розвитку майбутнього співака й викладача вокалу. Камерно-вокальна творчість ґрунтується на інтимнішій формі музично-поетичного вислову, де головним стає внутрішній світ виконавця, його здатність до глибокої інтерпретації художнього тексту, до рефлексивного переживання ідейно-емоційного змісту твору. Завдяки поєднанню поетичного слова й музики камерно-вокальні твори виступають ефективним засобом формування художньо-естетичного світогляду, емоційної культури, інтонаційного чуття, гнучкості мислення та виконавської рефлексії. Саме через роботу над камерним репертуаром майбутній педагог-вокаліст опановує механізми художнього аналізу, планування творчого процесу та саморегуляції

виконавської діяльності, що є ключовими аспектами культури професійної самоорганізації.

Камерно-вокальний репертуар, як складна й водночас надзвичайно цінна складова вокального мистецтва, вимагає від майбутніх викладачів вокалу технічної майстерності, високого рівня художньо-естетичної свідомості, стилістичної обізнаності, аналітичного мислення та здатності до самостійного опрацювання технічно-виконавського та художньо-інтерпретаційного опрацювання творів камерно-вокального жанру. Водночас чинні освітні програми та дидактично-методичні стратегії переважно не репрезентують багатовимірну природу камерного вокального мистецтва як складного інтегративного утворення, що функціонує на перетині виконавської, інтерпретаційно-герменевтичної, психолого-педагогічної та вокально-методологічної площин і потребує відповідної когнітивно-операційної, інтонаційно-сміслової, рефлексивно-аналітичної розвиненості, вокально-виконавської підготовки, сформованості герменевтично-інтерпретаційних умінь і високого рівня психолого-педагогічної й методичної компетентності. Усе це зумовлює необхідність наукового осмислення, систематизації та конкретизації організаційно-методичних засад підготовки здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти до самостійної роботи з камерно-вокальним репертуаром як важливої складової їхньої професійної компетентності.

У контексті проблематики нашого дослідження робота над камерно-вокальним репертуаром розглядається як ключовий засіб досягнення цієї мети. У вокальній педагогіці твори камерно-вокального жанру є важливою складовою навчального плану, адже відрізняються особливою формою музичного висловлювання. Остання вимагає від виконавця глибокого осмислення музично-поетичного контенту, високого рівня інтерпретаційної майстерності та розвиненої художньо-аналітичної рефлексії. Зважаючи на складність і тривалість цього процесу, майстерне виконання таких творів розглядається як індикатор

зрілості фахівця. З такого погляду, робота над творами камерно-вокального жанру (і особливо самотійна робота) передбачає розуміння й систематизації. Даний параграф присвячений розкриттю ролі камерно-вокального репертуару у системі вокальної освіти через призму його художнього, технічного та інтерпретаційного аспектів.

У системі професійної вокальної освіти камерно-вокальний жанр має потужний потенціал, адже здатен найглибше розкривати духовно-естетичну сутність мистецтва співу. На відміну від оперного, де основну увагу зосереджено на театралізованому образі, сценічній дії та колективній формі виконання, камерно-вокальна музика апелює до внутрішнього світу людини, її почуттів, роздумів, філософських переживань. Її художня природа визначається інтимністю вислову, концентрацією емоційного змісту, тісним поєднанням слова і музики, де кожен елемент – інтонація, фраза, пауза – набуває символічного значення. Саме тому є доцільним звернення саме до камерно-вокального жанру у культурологічному та філософському контексті. Адже саме в цьому жанрі зосереджено глибинні смисли людського буття. Камерно-вокальні твори найповніше й найтонше відображають характерні риси епохи – філософічність мислення, духовну зосередженість, прагнення до гармонії між внутрішнім і зовнішнім світом людини. Звернення до таких творів сприяє розширенню світогляду майбутніх викладачів вокалу, формуванню їх естетичного смаку, моральної чутливості та інтелектуальної глибини.

Проводячи теоретичний аналіз концертно-камерного аспекту вокального виконавства, М. Самотос (2013) доходить висновку, що в сучасному творчому соціумі він займає рівнозначне місце з оперним, а його престижність підтверджується проведенням численних фестивалів, конкурсів та наявністю видатних виконавців. Автор зазначає, що ця висока затребуваність засвідчує, що камерний спів сприймається як сучасна форма артистичної комунікації, що поєднує інтелектуальність, естетику і глибоку емоційну культуру виконавця.

На нашу думку, для підготовки майбутніх викладачів вокалу камерно-вокальний репертуар має навчальне й ціннісно-формувальне значення, адже саме він орієнтує здобувачів на пошук особистісного тлумачення художнього образу, на розвиток здатності до рефлексії й усвідомлення філософських смислів музики. Як слушно зауважує М. Самотос (2013), камерність і концертність у вокальному мистецтві є багатокомпонентними явищами, що охоплюють творчі, естетичні, комунікативні та педагогічні аспекти. З педагогічної точки зору, це означає, що формування культури професійної самоорганізації майбутнього викладача вокалу потребує засвоєння саме камерно-вокального мислення. Специфіка останнього полягає у здатності вокаліста поєднувати високу художню вимогливість із духовною зосередженістю та здатністю до глибокої саморефлексії. Камерно-вокальне мислення в наукових колах розуміється як особливий тип художньо-інтелектуальної діяльності співака, який поєднує естетичне сприйняття, музичне мислення, поетичну рефлексію та емоційно-ціннісне самовираження. Воно забезпечує здатність виконавця технічно відтворювати музичний текст з розумінням специфіки музичної мови та спроможність глибоко осмислювати його філософський, психологічний та культурний підтекст, перетворюючи спів на форму духовної комунікації. Це тип мислення вибудовується завдяки мисленнєвим процедурам:

- розуміння інтонаційної логіки, гармонічної структури, драматургії твору;
- проникнення у зміст слова, у підтексти та символіку поетичного тексту;
- емоційно-інтелектуального переживання і духовної емпатії;
- проникнення у зміст слова, у підтексти та символіку поетичного тексту.

Камерно-вокальне мислення проявляється як індивідуалізований спосіб інтерпретації, де аналітика не протистоїть емоції, а гармонійно з нею поєднується. Воно перетворює процес виконання на діалог – між виконавцем і твором, між текстом і музикою, між митцем і слухачем.

Психологічно камерно-вокальне мислення базується на інтроспекції, тобто зверненні до власних емоцій, асоціацій, образів. Вокаліст розкриває художній зміст через внутрішнє співпереживання, перетворюючи музичний текст на простір самовираження. Цей тип мислення близький до рефлексивно-емпатійного, коли емоційне сприйняття стає рушійною силою аналітичного розумі. Камерно-вокальне мислення формує здатність до самостійного художнього судження. Співак виступає не як виконавець чужого задуму, а як співтворець, який переосмислює авторську ідею крізь призму власного досвіду. Це мислення передбачає:

- уміння аналізувати стиль композитора;
- здатність виявляти емоційні домінанти твору;
- самостійне прийняття інтерпретаційних рішень;
- усвідомлення етичного виміру творчості.

Воно є невід'ємною складовою творчо-виконавського компоненту культури професійної самоорганізації, оскільки вимагає цілеспрямованості, самоконтролю, рефлексії та внутрішньої дисципліни.

У педагогічній практиці розвиток камерно-вокального мислення сприяє формуванню інтегрованої мистецької компетентності майбутнього викладача вокалу. Саме через осмислене ставлення до камерного репертуару майбутніх викладачів вокалу вчаться:

- інтерпретувати художній текст у єдності емоції та сенсу;
- поєднувати вокальну техніку з філософією музики;
- організовувати власну пізнавально-творчу діяльність;
- виховувати естетичний смак і моральну чутливість.

Отже, камерно-вокальне мислення – це не просто виконавська навичка, а особлива форма духовно-творчої саморефлексії, що поєднує розум, серце і техніку в єдиному процесі художнього пізнання. Воно є ядром інтерпретаційної

культури співака й одним із найвищих виявів культури професійної самоорганізації майбутнього педагога-вокаліста. Розвиток такого мислення потребує емоційної культури, високого рівня музично-естетичної підготовки та духовної зрілості. Саме тому камерний спів вважається школою інтелектуальної та моральної відповідальності, адже кожен жест, фраза чи пауза мають глибинне смислове навантаження.

У вокальному мистецтві образний інтонаційний простір зазвичай виникає на стику двох знакових систем – поетичного тексту та музичного полотна. Ця взаємодія надає музично-поетичній тканині твору цілісності, а емоційному наповненню лірики – психологічної достовірності. З огляду на це, можна стверджувати, що успішна інтерпретація камерно-вокальних творів потребує чутливого балансу між музичною структурою та поетичним змістом. Крім того, необхідна пильна увага до інтонаційних нюансів, а також тонке сприйняття драматургії кожного окремого твору. У музичній педагогіці існує думка, що ключовим методологічним вузлом художнього аспекту є поетичний текст. Ми передбачаємо, що у вокальних творах саме текст він задає семантичний вектор, моделює темпо-ритм, диктує фразування і стає джерелом композиторської уяви. Зарубіжна й вітчизняна музикознавча думка наголошує: інтерпретатор має «прочитувати» текст не буквально, а герменевтично – тобто шукати й розкривати вокальні образи через декодування смислоутворюючих засобів музичної та художньої виразності.

Виконавець має розглядати музично-поетичне полотно як систему підтекстів, алюзій і семантичних опозицій, які музика часто «переписує» власними засобами. На думку П. Хіггінса, поетичне слово відіграє особливу роль у творчому процесі композитора, так само як і в подальшій інтерпретації виконавцем-вокалістом та в естетичному сприйнятті слухачем. Поетичний текст, на думку вченого, по-перше, виступає першоджерелом музичної уяви та й надає композитору структурну основу для музичного вираження обраних ним,

літературно обґрунтованих, ідей (Higgins, 2009). Саме слово задає емоційний тон, ритм і напрямок музичного розвитку, сприяє формуванню образної логіки інтерпретації. Для вокаліста це означає потребу в інтелектуальних і творчих зусиллях і герменевтичних уміннях задля проникнення у зміст поезії, виявлення підтекстів і символів, що визначають характер музичного вислову. Від глибини цього розуміння залежить виразність, емоційна насиченість, естетична достовірність виконання. На наш погляд, одним з насущних завдань виконавця, є формування емоційної достовірності, яка досягається завдяки художньо-смісловому поєднанню поезії та музики. Саме це дозволяє відтворити образи з винятковою емоційною достовірністю. У цьому ракурсі, камерно-вокальний твір (пісня, романс тощо) слугує джерелом для самостійного творчого пошуку та інтелектуального узагальнення художнього образу.

У контексті професійної вокальної освіти камерно-вокальний жанр має особливе навчально-виховне значення, оскільки поєднує емоційно-ціннісний та інтелектуальний досвід. Дослідження, присвячені естетичним та музично-семантичним властивостям камерного співу, мають критичне значення для розуміння його ролі у вокальній освіті. Наприклад, у працях А. Полканова (2021) розкривається історична та образно-смістова динаміка розвитку камерно-вокальної творчості як окремого феномена. Дослідник систематизує його естетичні й семіологічні властивості, визначаючи його місце у жанровій системі музичного мистецтва. Він підкреслює необхідність застосування інтерпретаційного та діалогічного підходів до образного змісту та мовної специфіки камерно-вокальної музики, що вимагає від виконавця глибокої художньо-аналітичної рефлексії. Ключовий висновок автора, важливий у контексті нашого дослідження, полягає в доведенні, що оригінальність виконавської інтерпретації конкретного камерно-вокального твору безпосередньо залежить від змістовної підпорядкованості авторському задуму й образно-психологічній концепції виконавця. Це свідчить про те, що навички

роботи над камерно-вокальним репертуаром є основою для формування стратегічного художнього мислення і ціннісного ставлення до мистецького твору та процесу його інтерпретації.

На думку Т. Маслової (2021), камерно-вокальна музика – це «особливий тип художнього спілкування, що вимагає від виконавця філософської заглибленості, духовної зрілості й внутрішнього діалогу з поетичним образом». Таким чином, робота над камерно-вокальним репертуаром має потужний потенціал у вдосконаленні вокально-технічних навичок та у формуванні ціннісно-гуманістичну основу професійної культури майбутнього викладача вокалу. Подібної думки дотримується О. Станішевська (2019), наголошуючи, що синтез слова і музики у вокальному циклі виступає засобом розвитку художнього мислення та морально-естетичних орієнтирів виконавця.

Формування емоційної достовірності у виконанні камерно-вокальних творів ґрунтується на глибокому злитті музики та слова, де кожен звуковий і поетичний образ підсилює емоційне значення іншого. Така єдність сприяє створенню внутрішньої правди виконавського висловлювання, коли інтонація, тембр, динаміка й артикуляція стають не механічними елементами техніки, а живими засобами художнього впливу.

Камерно-вокальний жанр, на відміну від масштабних оперних форм, відкриває перед виконавцем простір для самостійного творчого пошуку. Тут співак не ховається за сценічним образом, а виступає безпосереднім носієм авторської думки, її тлумачем і співтворцем. Саме це середовище інтимної комунікації з музикою формує потребу в інтелектуальному осмисленні художнього образу – умінні знайти власне емоційне «ядро» твору, переосмислити його символічні підтексти, відчувати філософську глибину поетичного слова.

У процесі самостійної роботи майбутніх викладачів вокалу навчаються створювати індивідуальну інтерпретаційну концепцію, спираючись на

аналітичний розбір музичного тексту, знання історико-стильових ознак та усвідомлення психологічного змісту поезії. Завдяки цьому вокаліст стає не тільки виконавцем, а й творцем емоційного простору твору, який з'єднує художню ідею композитора з внутрішнім світом слухача.

З огляду на те, що камерно-вокальний жанр вимагає від виконавця поєднання музикознавчої аналітики, літературної чутливості та артистичної інтуїції, передбачаємо, що робота над камерно-вокальними творами безпосередньо пов'язана з когнітивно-аксіологічним компонентом культури професійної самоорганізації. Оскільки саме цей компонент відповідає за усвідомлене та ціннісне ставлення до твору. Основна вимога до роботи в цьому жанрі – глибинне осмислення музично-поетичного контенту. З педагогічного погляду є важливим, що робота над камерним репертуаром охоплює розшифрування емоційно-сислової структури тексту, усвідомлення стилю композитора, виявлення драматургії та психології художнього образу. У такому ракурсі, камерно-вокальний жанр стає лабораторією формування художнього мислення майбутнього педагога-вокаліста.

Аналіз науково-методичної літератури підтверджує, що вимоги до вокальної техніки в камерному співі націлені на розвиток кантилени та філігранності звукоутворення. Майстерне виконання ускладняється фонетичними особливостями мови: наприклад, німецька мова створює додаткові інтонаційні виклики, оскільки велика кількість приголосних може фрагментувати вокальну лінію. Це ускладнює досягнення цілісного фразування. Проте, ці виклики компенсуються наявністю голосних і м'яких приголосних, які мають слугувати ідеалом для правильного звукоутворення.

Технічний аспект роботи над камерно-вокальним репертуаром є надзвичайно важливою складовою професійної підготовки майбутнього викладача вокалу, адже він безпосередньо пов'язаний із прогностично-діяльнісним компонентом культури професійної самоорганізації. Саме на цьому

рівні відбувається перехід від теоретичних знань до практичних умінь і навичок, що забезпечують ефективність виконавської діяльності та педагогічної майстерності.

Базування на фундаментальних знаннях вокальної техніки є необхідною умовою для розкриття художнього потенціалу камерно-вокального твору. До таких знань належать: володіння технікою дихання (контроль повітряного потоку, керування опорою), чистотою інтонації, артикуляційною чіткістю, дикцією, а також уміння узгоджувати динаміку, фразування та темброві відтінки відповідно до стилю і поетичного змісту твору.

Камерний спів вимагає особливої вокальної дисципліни, оскільки у відсутності масштабного оркестрового супроводу оголюється кожна деталь голосового звуковидобування. Тут немає місця для випадковості — усе підпорядковується логіці художнього образу та цілісності інтерпретації. Від виконавця очікується точність інтонації, природність фонаційного процесу, контроль над резонансами й тембровими відтінками, що створює відчуття камерної інтимності та виразності.

Важливим показником сформованості технічної культури є здатність майбутніх викладачів вокалу самостійно планувати та регулювати процес роботи над вокальними труднощами, що включає прогнозування можливих технічних проблем (інтонаційних, дихальних, артикуляційних), визначення шляхів їх подолання та рефлексію отриманих результатів. Таким чином, технічний аспект камерно-вокальної діяльності є не лише тренувальною базою, а й сферою розвитку аналітичного мислення, саморегуляції та стратегічного планування, які формують основу професійної самоорганізації майбутнього педагога-вокаліста.

Сучасна методика вокальної освіти передбачає інтеграцію технічного вдосконалення з художнім осмисленням. Як наголошують українські педагоги (О. Мартиненко, Н. Шумська, І. Коваль), ефективне оволодіння камерно-вокальним репертуаром можливе лише за умови поєднання технічної точності з

емоційною виразністю, коли техніка стає не самоціллю, а засобом реалізації художнього задуму. Саме такий підхід сприяє формуванню зрілої професійної позиції виконавця, який здатен усвідомлено контролювати свій творчий процес, аналізувати власні дії та досягати художньої довершеності через самоорганізовану діяльність.

Інтерпретаційний аспект камерно-вокального репертуару є фіналізуючим і безпосередньо формують творчо-виконавський компонент культури самоорганізації, у якому теоретичні знання й технічні навички переходять у сферу художньо-рефлексивної діяльності. Розвиток інтерпретаційної майстерності виступає ключовою вимогою професійної підготовки майбутнього викладача вокалу, адже саме в інтерпретації відбувається осмислення особистого «я» митця у просторі музичного твору.

Здобувачі мистецько-педагогічної освіти поступово опановують прийоми самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром, що включають: аналітичне опрацювання поетичного тексту, виявлення внутрішньої драматургії, створення інтерпретаційного плану, добір вокально-технічних засобів для втілення художнього задуму. Процес роботи над твором передбачає також саморефлексію – здатність усвідомлювати власну виконавську позицію, оцінювати її адекватність авторському стилю, емоційній атмосфері та естетичному контексту епохи.

Важливою умовою розвитку інтерпретаційної культури є звернення до художньо-аналітичних методів, серед яких: порівняльний аналіз різних виконань одного твору; моделювання власного інтерпретаційного бачення; ведення щоденника виконавських спостережень; використання відеоаналізу власних виступів. Такі методи сприяють формуванню усвідомленої виконавської стратегії, що ґрунтується на здатності майбутнього викладача вокалу прогнозувати художній результат і коригувати власні дії у процесі творчої реалізації.

Камерно-вокальний репертуар вимагає від виконавця поєднання інтелектуальної глибини, технічної стабільності й емоційної ширості. Інтерпретація твору набуває сенсу лише тоді, коли здобувач переходить від репродуктивного відтворення нотного тексту до творчої реконструкції художнього образу, вкладаючи у нього власне естетичне бачення й життєвий досвід. Такий підхід формує не лише виконавську індивідуальність, а й здатність до педагогічної творчості, коли майбутній викладач вокалу уміє передавати учням не лише технічні, а й духовно-художні орієнтири.

Процес опанування камерно-вокального репертуару справді є багаторівневим і потребує синтезу технічних, інтелектуальних і художніх зусиль. Художньо-аналітична рефлексія виступає провідним механізмом у формуванні творчої самосвідомості вокаліста, адже завдяки їй майбутній викладач вокалу поступово переходить від зовнішнього відтворення музичного матеріалу до внутрішнього осмислення художнього образу. Вона передбачає усвідомлене спостереження за власним виконанням, самооцінку точності інтонації, тембрової рівноваги, динамічного малюнка, емоційної достовірності. Такий підхід дозволяє не лише виявляти недоліки, а й формувати індивідуальну траєкторію професійного самовдосконалення.

Успішна інтерпретація камерно-вокальних творів базується на делікатному поєднанні аналітичного й інтуїтивного начал: виконавець мусить одночасно розуміти логіку музичної структури й відчувати її емоційно-поетичний зміст. Цей баланс забезпечує цілісність художнього образу, де технічна точність підпорядковується змістовій виразності.

Самостійна робота над камерним репертуаром проходить у кілька етапів:

- попередній аналітичний — вивчення тексту, визначення емоційного центру твору, історико-стильовий аналіз;

- технічно-виконавський – відпрацювання складних місць, контроль інтонації, дихання, дикції.
- художньо-інтерпретаційний – формування власного виконавського задуму, вибір динамічних і тембрових відтінків.
- рефлексивно-корекційний – осмислення результатів, самооцінка та корекція виконавських рішень.

На завершальному етапі робота переходить у фазу самопрезентації, коли магістрант реалізує свій художній задум у сценічному просторі, спілкується з публікою, відчуває зворотний зв'язок. У цьому процесі поєднуються всі складові культури професійної самоорганізації – цілепокладання, саморегуляція, самоконтроль і саморефлексія.

Таким чином, можна стверджувати, що камерно-вокальний репертуар у системі вокальної освіти є багаторівневою структурованою системою, що слугує для набуття виконавських навичок. Усвідомлене володіння мистецтвом виконання творів камерно-вокального жанру набувається через інтеграцію пізнавальних, ціннісних та рефлексивних дій. В освітньому процесі він набуває нових навчально-виховних функцій: світоглядної, технічно-виконавської та інтерпретаційної, якщо відбивається на здатності до творчого самоуправління. Звернення до камерно-вокального жанру в процесі вокальної підготовки сприяє розвитку інтелектуально-емоційної цілісності виконавця, його здатності до самопізнання, до інтерпретації музичного тексту як простору філософських і моральних рефлексій. У такому контексті камерно-вокальний жанр стає ключовим засобом формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу.

Висновки до 2 розділу

Проведений теоретико-методологічний аналіз дав змогу визначити наукові засади, на яких ґрунтується дослідження феномену формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу. Узагальнення

сучасних мистецько-педагогічних і психологічних концепцій показало, що ефективність підготовки здобувачів до самостійної творчо-інтерпретаційної діяльності визначається науково обґрунтованим вибором методологічних підходів, здатних забезпечити цілісність, результативність і практичну спрямованість навчального процесу.

На підставі здійсненого аналізу доведено доцільність застосування чотирьох провідних наукових підходів, кожен із яких висвітлює окремий аспект досліджуваного феномену та в комплексі формує надійну методологічну стратегію підготовки майбутніх викладачів вокалу до самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром.

Праксеологічний підхід забезпечує розгляд самостійної роботи як системи раціонально організованих дій, спрямованих на досягнення вимірюваного результату. Його застосування дозволяє визначити алгоритми, критерії, способи оптимізації, що підвищують якість вокально-виконавської діяльності та сприяють формуванню структурованої моделі професійної самоорганізації.

Особистісно орієнтований підхід акцентує на унікальності траєкторії фахового розвитку кожного здобувача та визначає необхідність урахування його психофізіологічних особливостей, мотиваційних чинників, рівня вокальної підготовки і здатності до самоконтролю. Саме він створює підґрунтя для формування внутрішньої мотивації, відповідальності та здатності до рефлексії – ключових складових культури професійної самоорганізації майбутнього викладача вокалу.

Фасилітативний підхід підкреслює важливість педагогічної взаємодії, побудованої на партнерстві, довірі та суб'єкт-суб'єктному діалозі. Він визначає зміну ролі викладача – від контролюючого до такого, що підтримує, спрямовує та стимулює особистісний розвиток майбутніх викладачів вокалу. Саме фасилітативна модель створює умови для безпечного переходу магістранта до

самостійної роботи над репертуаром, запобігає виникненню помилок та сприяє становленню зрілої професійної позиції.

Герменевтичний підхід розкриває інтерпретаційну сторону самостійної роботи, спрямовану на глибоке осмислення музично-поетичного тексту, розуміння його культурних, стильових та смислових нашарувань. Уведення цього підходу посилює аналітичну, когнітивну та художньо-рефлексивну складові самоорганізації, сприяючи формуванню цілісної виконавської інтерпретації, що ґрунтується на усвідомленому читанні художнього тексту.

Узагальнення методологічних підходів дозволило встановити, що їх інтеграція формує цілісну методологічну модель, яка забезпечує: системність і логічну послідовність процесу самостійної роботи; орієнтацію на індивідуальну траєкторію професійного розвитку студента; підтримку і мотиваційне стимулювання з боку викладача; глибинне розуміння, інтерпретацію та художньо-рефлексивну переробку музичного матеріалу.

У ході дослідження визначено наукові принципи формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу, серед яких:

- принцип системної організації вокальної підготовки студентів, що забезпечує цілісність, структурованість та логічну послідовність освітнього процесу;
- принцип свідомого оволодіння вокально-виконавськими навичками та вміннями, який орієнтує здобувачів на усвідомлене засвоєння технічних, інтерпретаційних і художньо-виконавських дій;
- принцип герменевтичного осягнення смислів вокального твору, що спрямований на формування здатності до змістового, емоційно-ціннісного та інтерпретаційного аналізу камерно-вокального репертуару.

Узагальнено та конкретизовано педагогічні умови, необхідні для ефективного впровадження методичних засад у виконавську підготовку майбутніх викладачів вокалу. До них віднесено:

- упровадження цілісної, поетапно структурованої моделі опрацювання вокального твору камерного жанру;
- цілеспрямоване педагогічне стимулювання студентів до самостійної діяльності;
- фасилітативну підтримку інтерпретаційної активності студентів у процесі герменевтичного аналізу та художнього осмислення твору.

Доведено, що система визначених наукових принципів стала методологічною основою авторської методики, забезпечивши її внутрішню логіку, концептуальну цілісність і результативність. Зокрема, принцип інтеграції забезпечив поєднання знаннєво-ціннісного, прогностично-діяльнісного та творчо-виконавського компонентів, тоді як принцип рефлексивності та творчої свободи створив передумови для розвитку в студентів умінь самоаналізу, самокорекції та індивідуальної інтерпретації.

Уточнено роль педагогічних умов, які становлять організаційно-дидактичне підґрунтя реалізації методичних засад формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу. Показано, що саме їх узгоджене функціонування забезпечує оптимізацію самостійної роботи майбутніх викладачів вокалу, активізацію їхньої навчально-пізнавальної та інтерпретаційної діяльності, а також сприяє цілеспрямованому розвитку культури професійної самоорганізації в процесі вокально-педагогічної підготовки.

У межах параграфу 2.3 обґрунтовано доречність і наукову вмотивованість вибору камерно-вокального репертуару як освітньо-організаційного простору формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу. Доведено, що камерно-вокальна лірика, завдяки своїм жанрово-стильовим особливостям, створює унікальні умови для розвитку складних інтерпретаційних умінь, художнього мислення та здатності до свідомого самоконтролю. Саме камерно-вокальний твір, який потребує глибокого осмислення поетичного

тексту, інтонаційної драматургії, нюансів художньої образності та стилістичної відповідності, виявляється оптимальним середовищем для реалізації методичних засад дослідження і поступового формування всіх структурних компонентів культури професійної самоорганізації.

Акцентовано, що камерно-вокальний репертуар виступає наскрізним інструментом виконавської підготовки, адже інтегрує пізнавальну, художньо-інтерпретаційну, рефлексивну та прогностично-діяльнісну складові. У роботі доведено, що саме в умовах опрацювання камерно-вокального твору магістрант отримує можливість послідовно застосовувати аналітичні, герменевтичні, рефлексивні та практично-виконавські стратегії, що прямо впливають на розвиток умінь планування, самоаналізу, саморегуляції та творчого узагальнення.

Показано, що камерно-вокальна музика створює освітньо-організаційний простір високої інтенсивності художньої взаємодії, у якому майбутній викладач вокалу має застосовувати глибинні механізми осмислення змісту, прогнозування виконавських рішень, аргументації власної інтерпретації та відповідальності за кінцевий художній результат. У такому контексті камерно-вокальний репертуар постає не лише змістовим матеріалом навчання, але й ефективним засобом формування творчо-виконавського компоненту культури професійної самоорганізації, що забезпечує перехід від зовнішньої регуляції до внутрішньої професійної автономії.

Таким чином, у розділі обґрунтовано методологічні засади дослідження і визначають вектор подальших наукових розвідок – зокрема, розроблення педагогічних умов, змістово-процесуальної моделі та методичного забезпечення підготовки майбутніх викладачів вокалу до самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром. Застосування цих підходів забезпечує цілісність і наукову логіку дослідження, а також сприяє формуванню культури професійної самоорганізації як інтегрованої якості майбутнього викладача вокалу.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ ЗАСОБАМИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ НАД КАМЕРНО-ВОКАЛЬНИМ РЕПЕРТУАРОМ

3.1 Критеріально-діагностичний інструментарій виявлення рівнів сформованості культури професійної самоорганізації

Верифікація концептуально розробленої наукової моделі методики формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу, а також її відповідність реальним умовам освітнього процесу, традиційно здійснюється шляхом експериментальної апробації отриманих результатів. Власне, педагогічний експеримент є ключовим інструментом і критерієм істинності як теоретичних гіпотез, так і практичних прогнозів, висунутих дослідником. Саме на цьому етапі наукового дослідження з'являється можливість підтвердити когерентність виділених структурних компонентів досліджуваного феномену та простежити взаємозалежність між педагогічними впливами й умовами, що забезпечують їхню ефективність. За загальноприйнятою логікою педагогічних досліджень, констатувальний експеримент проводиться для фіксації вихідного рівня та динаміки формування феномену в умовах традиційної методики. Натомість, формувальний експеримент слугує для верифікації ефективності авторської методики. Ми дотримуємося цієї методологічної послідовності і в нашій роботі, де експериментальний етап є визначальною ланкою нашого наукового пошуку, основна мета якого – практично підтвердити методологічну доцільність розроблених теоретичних положень та практично-прикладну значущість розробленої в дослідженні методики формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу.

Експериментальна верифікація теоретичних гіпотез нашого дослідження проводилася протягом 2022–2023 та 2023-2024 років на базі факультету музичної та хореографічної освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Загальна вибірка випробуваних включала 60 магістрантів, з яких 31 особа були залучені до формувального експерименту. Додатково в експериментальній роботі брали участь 8 викладачів. Для порівняння була сформована контрольна група у складі 29 магістранта, навчання якої здійснювалося за робочим планом магістратури та загальноприйнятою методикою.

Дослідна частина роботи охоплювала етапи: констатувальний, формувальний та статистичної обробки даних. На констатувальному етапі нашого дослідження були визначені такі пріоритетні задачі:

1. з'ясувати ставлення до формування культури професійної самоорганізації в магістрантів-вокалістів з боку здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти та викладацького складу факультету музичної та хореографічної освіти;
2. розробити та науково обґрунтувати систему критеріїв і показників, необхідних для оцінювання культури професійної самоорганізації;
3. визначити рівень розуміння магістрантами сутності КПС та виявити їхнє ставлення до необхідності самостійної роботи з навчальним репертуаром;
4. діагностувати успішність самоорганізації самостійної роботи магістрантів над камерно-вокальним репертуаром як індикатора їхньої КПС, використовуючи виокремлені структурні компоненти;

Розроблені завдання даного етапу дослідження спрямовані на емпіричну фіксацію вихідного стану сформованості в магістрантів культури професійної самоорганізації. Сутність завдань полягає у створенні надійного підґрунтя для подальшої перевірки ефективності авторської методики.

Перед початком експериментально-дослідного етапу, згідно з визначеними задачами, проведено моніторинг поглядів магістрантів і педагогів факультету музичної та хореографічної освіти стосовно важливості формування культури професійної самоорганізації в майбутніх викладачів вокалу.

У межах нашого дослідження це є критично важливим, адже з одного боку необхідно сформулювати попереднє уявлення про актуальність висунутої гіпотези щодо необхідності формування культури професійної самоорганізації у магістрантів-вокалістів. З іншого боку, експертна оцінка викладацького складу є затребуваною і має вирішальне значення. Адже саме вона верифікує актуальність досліджуваної проблеми, забезпечує релевантність виділених нами структурних компонентів реальним вимогам фахової підготовки та дозволяє конкретизувати педагогічні умови, необхідні для ефективного впровадження авторської методики.

На цьому емпіричному етапі, спрямованому на висвітлення практичного підґрунтя досліджуваної проблеми, було розроблено й застосовано комплекс діагностичних методів, а саме: опитування, індивідуальні співбесіди та педагогічне споглядання. Моніторингові спостереження здійснювалися під час освітнього процесу, у ході занять із дисциплін, змістове наповнення яких безпосередньо чи опосередковано пов'язане з формуванням основ культури професійної самоорганізації магістрантів-вокалістів, а також під час самостійної роботи магістрантів з опановування знань і умінь з професійно значущих дисциплін. Моніторингові методи були застосовані на аудиторних заняттях з таких обов'язкових дисциплін, як: «Виконавська майстерність з фаху», «Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у закладах фахової передвищої та вищої освіти» та «Організація освітньої діяльності в закладах фахової передвищої та вищої освіти». Зокрема, були проведені опитування магістрантів, з метою виявлення наявності або відсутності ціннісного ставлення

до культури професійної самоорганізації, а також умотивованості в удосконаленні навичок самостійної роботи.

Проведене опитування та співбесіди виявили двоїсту картину щодо готовності майбутніх викладачів вокалу до оволодіння культурою професійної самоорганізації. З одного боку, результати свідчать про низький рівень обізнаності магістрантів у специфіці культури професійної самоорганізації. Зокрема, магістранти 1 року навчання демонструють нездатність до комплексного, системного планування самостійної роботи над репертуаром, слабе володіння навичками оперативного самоконтролю та рефлексивної корекції власного виконавського процесу. Вони часто зосереджені лише на технічному аспекті, ігноруючи необхідність індивідуальної обґрунтованості та концептуалізації художнього задуму. Переважна більшість магістрантів, за спостереженнями викладачів, схильна до ситуативної, несистемної роботи, обмежуючись підготовкою до окремих занять чи виступів. Недостатньо розвинені навички планування, самоконтролю та самоаналізу, що ускладнює їх здатність до ефективного самостійного опанування складних художніх творів. Це свідчить про потребу цілеспрямованої педагогічної підтримки у формуванні в магістрантів стійких умінь саморегуляції, рефлексії та творчої самоорганізації як важливих складових їх професійного становлення.

Аналіз результатів педагогічного спостереження за самостійною роботою магістрантів та анкетування викладачів свідчать, що лише незначна частина магістрантів (приблизно п'ята частина від загальної кількості) виявляє усвідомлений інтерес до формування культури професійної самоорганізації та прагне до осмисленого опрацювання навчального репертуару, зокрема до створення власних вокально-виконавських інтерпретацій. Разом із тим, педагоги відзначають, що навіть ці магістранти часто володіють лише загальним уявленням про сутність і послідовність застосування методів самоорганізації у процесі вокально-педагогічної діяльності. З іншого боку, незважаючи на

діагностуванні прогалини, отримані в ході співбесід та опитувань дані свідчать про те, що магістранти виявляють значний інтерес до питань, пов'язаних зі специфікою самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром та глибинного розуміння музичних творів. Респонденти демонструють високу внутрішню мотивацію та стійке бажання розвивати свої навички самостійної роботи над навчальним репертуаром. Це свідчить про наявність сприятливого ціннісно-мотиваційного підґрунтя для подальшого формування культури професійної самоорганізації.

Після проведення моніторингу, нашу увагу було цілеспрямовано сфокусовано на розробці критеріально-діагностичного апарату дослідження. Комплексний огляд наукових джерел підтверджує, що необхідною складовою будь-яких науково-педагогічних розвідок є діагностичне вимірювання результатів на усіх етапах експерименту (як констатувальному, так і формувальному), що вимагає якісної та кількісної оцінки. Водночас, детальне студіювання праць, дотичних до тематики нашого дослідження, показало відсутність у науковому доробку чітко розробленого критеріального апарату, методичного забезпечення та процедури діагностування рівнів сформованості культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу. З огляду на це, своєчасною та відповідною потребам мистецько-педагогічної науки й практики є розробка і теоретичне обґрунтування такого критеріального апарату для визначення наявного рівня сформованості відповідних знань, умінь і досвіду в магістрантів музичного мистецтва. У нашому дослідженні це питання набуває вирішального значення в забезпеченні коректного проведення науково-педагогічного експерименту та достовірного аналізу його результатів.

Теоретичний аналіз наукових джерел засвідчує необхідність дотримання таких основних вимог при розробці критеріального апарату:

- **репрезентативність** – критерії повинні чітко відображати загальні закономірності формування професійних якостей фахівця;

- **валідність та повнота**, забезпечує наукову обґрунтованість та достатність критеріїв для достовірного визначення якості й ступеня сформованості конкретних професійних компетентностей;
- **системність**, вказує на обов'язковість урахування когерентності усіх структурних компонентів досліджуваної проблеми при розробці критеріального апарату;
- **операціоналізація**, що виражається в показниках до кожного критерію, які мають бути детерміновані (чітко визначені) та формалізовані (придатні до вимірювання).

Створення діагностичного апарату передбачає розробку системи критеріїв, показників та їхніх якісних дескрипторів, які дозволять об'єктивно виміряти рівень сформованості культури професійної самоорганізації (КПС) відповідно до її структурних компонентів (когнітивно-аксіологічного, прогностично-діяльнісного, творчо-виконавського). Ми передбачаємо, що розв'язання цієї задачі є методологічною передумовою всього емпіричного дослідження. Без чітко визначених та обґрунтованих критеріїв, будь-яке подальше діагностування не буде валідним і релевантним. Тільки науково обґрунтований критеріальний апарат дозволяє здійснити перехід від теоретичної моделі до емпіричного вимірювання.

У контексті проблеми формування культури самоорганізації у майбутніх викладачів вокалу, першочергового значення набуває їхня здатність до самостійної роботи з навчальним репертуаром, яку ми експериментально досліджуємо на прикладі роботи над творами камерно-вокального жанру. Орієнтирами якісного проведення самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром обрано такі ключові вимоги:

- Глибоке осмислення музично-поетичного контенту.
- Наявність високого рівня інтерпретаційної майстерності.
- Розвинена художньо-аналітична рефлексія.

- Здатність до самоконтролю та самокорекції в процесі музично-виконавської діяльності.

Базування на фундаментальних знаннях вокальної техніки, стилістичних особливостей та художньо-поетичного змісту творів.

Узгодження структурних компонентів із ключовими орієнтирами якісної самостійної роботи, необхідне для визначення критеріїв оцінювання, представлено в таблиці 3.1.1.

Таблиця 3.1.1

<i>Компонент культури професійної самоорганізації</i>	<i>Орієнтири якісної самостійної роботи</i>	<i>Критерій оцінювання</i>
Когнітивно-аксіологічний	Базування на фундаментальних знаннях вокальної техніки, стилістичних особливостей та художньо-поетичного змісту творів	Знаннєво-ціннісний
Прогностично-діяльнісний	Здатність до самоконтролю та самокорекції в процесі музично-виконавської діяльності; Розвинена художньо-аналітична рефлексія	Планувально-регулятивний
Творчо-виконавський	Глибоке осмислення музично-поетичного контенту; Наявність високого рівня інтерпретаційної майстерності;	Рефлексивно-інтерпретаційний

Зазначені орієнтири є відповідними до розробленої нами компонентної структури культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу. А саме, при оцінюванні рівнів сформованості когнітивно-аксіологічного компоненту ми виходимо з того, що його показниками є наявні фахові знання і ціннісні орієнтації майбутнього викладача вокалу, які є необхідною основою для свідомого вибору методів самоорганізації у роботі над репертуаром. Оцінка прогностично-діялісного компоненту потребує розуміння, що цей компонент безпосередньо пов'язаний з управлінням і регулюванням діяльності, тож орієнтир на самоконтроль та самокорекцію є ключовим показником сформованості його

регулятивно-вольового елементу. У свою чергу, при оцінюванні творчовиконавського компоненту важливо урахувати, що він відображає якість кінцевої творчої реалізації. Отож орієнтирами при оцінювання виступають: глибоке осмислення, високий рівень інтерпретаційної майстерності та розвинена художньо-аналітична рефлексія – саме вони є головними індикаторами його сформованості у роботі над камерним репертуаром.

Оцінювання культури професійної самоорганізації відбувалося через визначення рівнів сформованості кожного структурного компоненту за відповідними критеріями з показниками. Для коректного визначення рівнів сформованості за кожним критерієм було сформовано та опрацьовано цілісний комплекс діагностичних методів. При їхньому відборі ми керувалися принципом апробації: перевага надавалася тим методам, які вже успішно пройшли верифікацію у попередніх педагогічних, психолого-педагогічних та мистецько-педагогічних дослідженнях.

Отже для вимірювання когнітивно-аксіологічного компоненту, який відповідає за формування знаннєвої та ціннісно-світоглядної основи культури професійної самоорганізації та розуміння взаємозв'язку між природними вокальними задатками співака, фізіологічними параметрами голосоутворення та вокально-педагогічними методами їх розвитку. Як було доведено на попередньому етапі нашого дослідження, саме теоретичні та практико орієнтовані знання, поєднані з особистісним усвідомленням цінності професійного зростання, створюють базу для формування усвідомленої педагогічної позиції, внутрішньої мотивації до саморозвитку та відповідальності за результати власної діяльності. Відповідно до зазначеного, для оцінки когнітивно-аксіологічного компоненту обрано **знаннєво-ціннісний критерій**, що дає змогу визначити рівень поінформованості, глибину теоретичного осмислення професійних явищ та ступінь внутрішньої включеності здобувача в процес професійного самовдосконалення. Визначення знаннєво-ціннісного критерію

дозволяє комплексно оцінити, наскільки глибоко майбутній викладач вокалу опанував фундаментальні теоретичні положення фаху, усвідомив значущість самоосвіти і внутрішньо прийняв цінності педагогічної професії. Адже знання без ціннісного осмислення залишаються формальними, тоді як лише в поєднанні з гуманістичною мотивацією вони стають рушійною силою саморозвитку.

Знаннево-ціннісний критерій відображає ступінь оволодіння магістрантами-вокалістами системою фахових знань і ціннісних орієнтацій, що визначають їхню професійну свідомість, як майбутніх викладачів вокалу. Він дає змогу оцінити: рівень поінформованості, глибину осмислення сутності вокально-педагогічної діяльності, розуміння її культурно-естетичної та духовної місії.

Дієвість критерію забезпечувалася відповідними показниками сформованості когнітивно-аксіологічного компоненту, такими як:

- рівень сформованості знань;
- ступінь стійкості професійної мотивації;
- усвідомлення значущості самостійної роботи.

Перший показник знаннево-ціннісного критерію – *рівень сформованості знань* – оцінює наступні якісні дескриптори когнітивно-аксіологічного компоненту: повноту, системність і глибину засвоєння теоретичних положень з питань вокальної педагогіки, психології творчості, методології самоорганізації. Рівень визначався не тільки наявністю знань конкретних, термінів, фактів і понять, а й уміннями аналізувати, порівнювати, узагальнювати та застосовувати знання у педагогічних ситуаціях; знання про взаємозв'язок природних вокальних задатків, фізіологічних механізмів голосоутворення та методів розвитку голосу є основою для свідомого підходу до виконавського й навчального процесів. Рівні сформованості за цим показником виявлялися за *методом тестування*. Метою тестування було виявлення рівня володіння здобувачами теоретичними знаннями з питань вокальної методики, психофізіології голосоутворення, стилістики

камерно-вокального репертуару та педагогіки співу, а також оцінка усвідомленості ціннісного ставлення до власного професійного розвитку.

Запропонований реципієнтам письмовий тест «Теоретичні основи вокальної педагогіки та культури професійної самоорганізації» (див. Додаток А) містив вісім завдань різних рівнів складності (репродуктивний, реконструктивний, аналітичний).

Репродуктивний рівень тестування проводився у письмовій формі на початковому етапі експерименту (констатувальний зріз) з метою визначення базового рівня знань здобувачів. Кожен студент отримував аркуш із 16 запитаннями та варіантами відповідей, із яких потрібно було вибрати одну правильну. Час на виконання – 20 хвилин. Перед початком тестування студентам надавали коротку інструкцію про порядок виконання завдань і наголошували, що оцінювання буде здійснюватися не лише за кількістю правильних відповідей, а й за швидкістю, уважністю та логічністю вибору. Тест мав на меті виявити не лише репродуктивне відтворення визначень, а й розуміння внутрішньої логіки міждисциплінарних зв'язків – тобто наскільки здобувачі здатні усвідомлювати взаємозалежність вокально-технічних, педагогічних і культурних чинників професійної самоорганізації. Завдання другого рівня – реконструктивного вимагали встановлення відповідності між теоретичними положеннями й практичними проявами (наприклад, співвіднесення методів розвитку голосу з фізіологічними параметрами голосоутворення). Цей блок складався з 10 запитань.

Реконструктивний рівень тестування передбачав застосування знань у типових педагогічних ситуаціях. Завдання виявляли рівень розвиненості умінь: запам'ятовувти фактологічний матеріал, співвідносити поняття, систематизувати матеріал, логічно аналізувати причинно-наслідкові зв'язки між педагогічними, фізіологічними й мистецькими категоріями. Тест виконували індивідуально, у письмовій формі. На виконання відводилося 25 хвилин. Також враховувався

рівень зосередженості та темп роботи здобувачів. Завдання третього рівня (аналітичні) орієнтувалися на здатність узагальнювати знання, аргументовано висловлювати власні судження, пояснювати значення теоретичних знань для професійної діяльності педагога-вокаліста. На цьому рівні здобувачі отримали відкриті питання, відповіді на які мали викласти в письмовій формі в межах навчальної аудиторії, тривалість виконання становила 30 хвилин.

За другим показником – ступінь стійкості професійної мотивації, виявляється наявність внутрішнього прагнення до професійного самовдосконалення, інтересу до вокально-педагогічної діяльності, усвідомлення її суспільного й культурного значення, мотиваційна стабільність, яка є важливою передумовою формування відповідального ставлення до самоосвіти, систематичності в роботі над собою та вмінні долати труднощі навчального процесу. Діагностика ступеня стійкості професійної мотивації проводилася методом анкетування, яке мало на меті визначити внутрішні мотиваційні установки здобувачів, їхнє прагнення до творчого саморозвитку та рівень зацікавленості камерно-вокальним мистецтвом.

Третій показник – усвідомлення значущості самостійної роботи – відображає розуміння ролі самостійної діяльності у формуванні професійної компетентності, здатність до самоосвіти, самоаналізу та самокорекції, рівень усвідомлення, що без постійної самостійної роботи над технікою, стилістикою, художнім образом і методикою викладання неможливе досягнення професійної досконалості. Результати виконання завдань третього рівня тесту засвідчили, що більшість магістрантів мають недостатньо розвинене аналітичне та рефлексивне мислення, що є типовим для початкового етапу магістерської підготовки.

Здобувачі отримували інструкцію щодо структури тесту, правил виконання та критеріїв оцінювання. Результати виконання завдання виявили недостатню системність знань у більшості здобувачів, що підтвердило початково низький рівень сформованості когнітивно-аксіологічного компоненту. Магістранти, які

надали 13–16 правильних відповідей та виказали впевнене володіння поняттєвим апаратом, при цьому демонстрували логічне розуміння зв'язку між педагогічними й фізіологічними аспектами вокалу, вміли відокремлювати наукові поняття від побутових уявлень, отримали по 4 бали, що відповідає високому рівню володіння знаннями. Серед таких в експериментальній групі (ЕГ) виявлено 6,5% респондентів, в контрольній групі (КГ) – 10,3%. Магістранти, які надали від 9 до 12 правильних відповідей та отримали по 3 бали продемонстрували, що володіють основними поняттями, однак не завжди точно розмежовують суміжні терміни. У відповідях спостерігається часткове змішування понять «рефлексія», «самоорганізація» та «самоосвіта». Кількість таких склала 16,1% від загальної кількості в ЕГ, та 17,2% в КГ.

Здобувачі, які надали лише 5-8 правильних відповідей демонстрували знання основних понять, але не завжди правильно розмежовували суміжні терміни, плутали функції артикуляційного й резонаторного апаратів, а також недостатньо усвідомлювали зв'язок між самоорганізацією і педагогічним прогнозуванням. Частина респондентів показали володіння теоретичним матеріалом без усвідомлення внутрішньої логіки понять. Таких респондентів, що отримали по 2 бали виявилось 38,7% в ЕГ та 34,6% у КГ.

Низький рівень виказали здобувачі, які отримали по 1 балу, адже майже не надали правильних відповідей (до 4-х правильних відповідей). Відсоток таких здобувачів в ЕГ 38,7% , у КГ – 37,9%. У їхніх відповідях простежувалася плутанина між базовими поняттями, не розуміли сутності таких термінів, як «рефлексія», «професійна самоорганізація», «вокально-педагогічна компетентність».

Отримані дані свідчать про недостатню сформованість знаннєво-ціннісної складової культури професійної самоорганізації на початковому етапі експерименту. Лише незначна частина здобувачів показала усвідомлене володіння поняттєвим апаратом і міжпредметними зв'язками, тоді як більшість

характеризувалася поверхневим рівнем знань, що не забезпечує інтеграції теоретичних знань із практичною діяльністю.

Такі результати підтверджують необхідність:

- системного розвитку когнітивно-аксіологічного компоненту в процесі фахової підготовки;
- активного використання самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром як засобу поглиблення знань і формування здатності до самоосвітньої діяльності;
- впровадження інтерактивних форм контролю знань (мікровикладання, кейс-аналіз, рефлексивні дискусії), які сприяють усвідомленню магістрантами внутрішньої цінності професійної самоорганізації.

Для визначення ступеня стійкості професійної мотивації, який є другим показником знаннєво-ціннісного критерію оцінювання культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу, здобувачам запропоновано пройти анкетування «Моя професійна мотивація у сфері вокально-педагогічної діяльності» (див. додаток Б). На підготовчому етапі було повідомлено про мету анкетування та надано інструкцію про правила виконання та оцінювання. Анкетування проводилося в аудиторних умовах, під час практичного заняття з дисципліни «Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у закладах фахової передвищої та вищої освіти», тривалість – 20 хвилин. Участь взяли студенти-магістранти першого курсу спеціальності 025 «Музичне мистецтво».

Магістранти послідовно опрацьовували 15 тверджень, що об'єднані у три змістові блоки:

- міра стійкої професійної мотивації;
- прагнення до творчого саморозвитку;
- ступінь зацікавленості камерно-вокальним мистецтвом.

Кожен пункт оцінювався за п'ятибальною шкалою Лайкерта (1 – «зовсім не згоден» до 5 – «повністю згоден»). Ми скористалися шкалою Р. Лайкерта, оскільки цей метод є зручним, надійним і водночас інформативним інструментом психолого-педагогічних досліджень. Він дає змогу не лише з'ясувати позицію респондента щодо певного твердження, а й виміряти інтенсивність його ставлення – від повної згоди до повної незгоди. Завдяки цьому дослідник отримує кількісну оцінку якісних характеристик (емоцій, переконань, мотиваційних установок), що робить метод ефективним у вивченні внутрішніх професійних і ціннісних орієнтацій майбутніх викладачів вокалу.

Магістрантам було повідомлено, що відповіді мають бути інтуїтивними та щирими, без довгих роздумів, оскільки анкетування відображає емоційно-ціннісний стан особистості. По завершенні всі анкети збиралися, після чого здійснювалася кількісна обробка результатів (сума балів за кожного респондента, визначення середнього показника, відсоткового розподілу за рівнями).

Аналіз відкритих коментарів (які магістранти могли додати наприкінці анкети) засвідчив такі тенденції: найбільше позитивних відгуків стосувалося естетичної та емоційної цінності камерного співу («він допомагає розкрити щирість, психологічну глибину образу»); серед мотивів професійного вибору найчастіше називали «любов до музики», «потребу ділитися досвідом», «прагнення допомагати іншим у самовираженні через спів»; у групі зі середнім рівнем мотивації частина магістрантів зазначила, що «поки не визначилась із подальшими професійними пріоритетами»; магістранти з низьким рівнем вказали серед причин низької мотивації: страх перед публічними виступами, відсутність концертної практики, втому від надмірного навантаження.

За результатами перевірки відповідей були отримані наступні дані – лише 2 респондента в ЕГ вказали високий рівень сформованості професійної мотивації, що складає 6,5% та 1 - у контрольній групі, що складає 3.4%. Ці магістранти продемонстрували стійку внутрішню мотивацію, сформованість

професійного покликання, активне прагнення до творчого саморозвитку. На достатньому рівні – по 6 здобувачів в обох групах, що відповідає 19,3% в ЕГ та 20,8% в КГ. В цих магістрантів переважає позитивне ставлення до професії, але мотивація нестійка; зацікавленість камерним мистецтвом помірна, без глибокого ціннісного осмислення. На середньому рівні опинилися 12 здобувачів в ЕГ, що складає 38,7% у 11 здобувачів у КГ, що складає 37,9%. Та низькому рівні – по 11 осіб (35,5%) в ЕГ та (37,9%) у КГ. Такі здобувачі виказали дуже низьку внутрішню професійну спрямованість, слабке прагнення до творчого зростання, формальне ставлення до вокальної діяльності. Результати констатувального зрізу в обох групах висвітлені в таблиці 3.1.2.

Аналіз отриманих даних за другим показником знаннево-ціннісного критерію оцінювання культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу констатував:

1. загальний рівень професійної мотивації у двох групах є нижчим за очікуваний – більшість респондентів (75%) перебувають на середньому та низькому рівнях, що свідчить про недостатню внутрішню зацікавленість у творчому саморозвитку.
2. Великий відсоток здобувачів в обох групах (35,5% ЕГ та 37,9% КГ) здобувачів продемонстрували низький рівень, що виявилось у байдужому ставленні до камерного вокалу та відсутності рефлексії щодо власного професійного шляху.
3. У експериментальній групі показники дещо кращі (у середньому, на 1,3 бала вище), однак це не є статистично значущим – мотиваційна структура також переважно нестійка й ситуативна.

Таблиця 3.1.2

*Результати оцінювання когнітивно-аксіологічного компоненту за
знаннєво-ціннісний критерієм (констатувальний зріз)*

	Показники						$\bar{x}$
Бали	1		2		3		
	кількісний склад	y %	кількісний склад	y %	кількісний склад	y %	
Експериментальна група							
4	2	6,5	2	6,5	0	0,0	4,3
3	5	16,1	6	19,3	5	16,1	17,2
2	12	38,7	12	38,7	14	45,2	40,9
1	12	38,7	11	35,5	12	38,7	37,6
Контрольна група							
4	3	10,3	1	3,4	1	3,4	5,7
3	5	17,2	6	20,8	6	20,7	19,5
2	10	34,6	11	37,9	12	41,4	37,9
1	11	37,9	11	37,9	10	34,5	36,9

Найменшу кількість позитивних відповідей отримали твердження, пов'язані з рефлексією та усвідомленням ролі камерного мистецтва у професійному зростанні, що вказує на дефіцит ціннісного усвідомлення вокально-педагогічної діяльності.

Низькі показники підтверджують, що:

- у більшості магістрантів домінує зовнішня мотивація – орієнтація на оцінку, схвалення чи формальне виконання вимог;
- ціннісне ставлення до камерно-вокального мистецтва не стало внутрішньою потребою;
- на початковому етапі формування культури професійної самоорганізації спостерігається розрив між знанням і внутрішньою мотивацією;
- отримані результати є підставою для подальшого формувального впливу, спрямованого на посилення когнітивно-ціннісного компонента – через творчу самостійну діяльність, аналітико-рефлексивні завдання та інтеграцію камерного репертуару у професійний контекст.

З метою оцінювання когнітивно-аксіологічного компоненту за показником «усвідомлено-ціннісне ставлення до самостійної роботи» розроблено завдання у форматі педагогічного спостереження та напівструктурованої бесіди. Такий підхід дозволяє комплексно оцінити і знання алгоритму самостійної роботи, і ставлення магістранта до неї як до цінності професійного саморозвитку.

Об'єкт спостереження є самостійна робота магістрантів над камерно-вокальним репертуаром (на індивідуальних або позааудиторних заняттях). Мета спостереження полягала в з'ясуванні, наскільки здобувачі володіють алгоритмом самостійної роботи, уміють планувати власну діяльність, демонструють усвідомленість дій і позитивне емоційно-ціннісне ставлення до процесу, що проявляється через логічну послідовність дій. Наприклад, усвідомленість, логічність і методична доцільність спланованих етапів самостійної роботи:

- вправи на дихання;
- вправи на дикцію;
- розпівування;
- ознайомлення/робота з текстом;
- робота над інтонацією;

- аналіз стилю;
- технічне вдосконалення;
- герменевтичний аналіз поетичного та музичного текстів та художня інтерпретація вокального твору, як цілісного утворення.

На цьому етапі діагностики за діями респондента заповнюється «Лист спостереження» (див. Дод. В), у якому на основі дій респондента фіксується частота прояву відповідних поведінкових індикаторів та оцінюється рівень сформованості відповідних умінь за трьох-бальною шкалою: 1 – не виявляється, 2 – частково, 3 – стабільно проявляється. Після кожного спостереження робиться коротка якісна характеристика, наприклад: «магістрант демонструє системність дій, однак не завжди усвідомлює педагогічну мету» або «самостійна робота має формальний характер, відсутня ініціатива». Усі дані фіксуються в індивідуальній карті педагогічного спостереження, у якій міститься наступна інформація про здобувача: ім'я та прізвище, дата, назва твору, етап підготовки, показники спостереження, узагальнений висновок.

Наприкінці педагогічного спостереження зі здобувачем проводилася структурована бесіда (індивідуальна розмова тривалістю 10–15 хвилин), цілеспрямована на поглиблення даних спостереження, з'ясування, наскільки магістрант усвідомлює зміст, послідовність і цінність власної самостійної роботи. Структуру бесіди та орієнтовні питання надані в додатку Г.

Після структурованої бесіди здійснюється обробка відповідей та оцінюється:

- глибина усвідомлення процесу (0–3 бали);
- ціннісне ставлення (емоційна виразність, мотивація, інтерес — 0–3 бали);
- рефлексія (здатність до самоаналізу – 0–3 бали).

У ході оцінювання цих видів діагностування були отримані наступні результати: Високу оцінку в 4 бали отримують здобувачі, які чітко розуміють сутність самостійної роботи, усвідомлюють її значення для професійного

розвитку, володіють власним алгоритмом і системно його застосовують. Достатнього рівня дістали здобувачі, що отримали по 3 бали за виявили здатність продемонструвати загальні уявлення про етапи роботи, усвідомлення важливості самостійності, але не завжди діють послідовно.

Середній (2 бали) отримали здобувачі, які розуміють потребу в самостійній роботі, але ставляться до неї формально, без глибокої рефлексії. І низьку оцінку в 1 бал отримали такі здобувачі, які не володіють алгоритмом, не бачать цінності у самостійній роботі, діють лише під зовнішнім контролем викладача.

Отримані результати свідчать, що в обох групах домінує середній рівень сформованості когнітивно-аксіологічного компоненту (40% в ЕГ та 37,9% у КГ), що вказує на недостатню системність знань, низький рівень мотиваційної стійкості та поверхнєве усвідомлення значення самостійної роботи. Незначна різниця між показниками контрольної та експериментальної груп (1–3%) підтверджує їхню однорідність за вихідними характеристиками, що створює об'єктивне підґрунтя для подальшого формувального етапу експерименту. Дані

Для оцінювання другого компонента культури професійної самоорганізації – прогностично-діяльнісного, розроблено планувально-регулятивний критерій з показниками:

- міра стратегічної обґрунтованості;
- рівень самодисципліни та саморегуляції;
- ступінь методичної доцільності.

Завдяки цим показникам проведено комплексне виявлення рівня сформованості прогностично-діяльнісного компоненту культури професійної самоорганізації, який відображає: здатність магістранта прогнозувати, планувати та організовувати власну діяльність; уміння діяти самостійно, дисципліновано, з внутрішньою мотивацією; рівень методичної грамотності у виборі прийомів роботи над вокальним репертуаром.

За першим показником – **міра стратегічної обґрунтованості** оцінювалася здатність до цілепокладання, планування та прогнозування результатів самостійної роботи. Задля цього були задіяні методи: картка стратегічного планування та кейс-аналіз.

Картка стратегічного планування – це структурований бланк або таблиця, який здобувач заповнює, плануючи власну діяльність. Цей метод допомагає виявити наскільки майбутній викладач вокалу:

- вміє формулювати мету;
- будує логіку роботи над вокальним твором;
- прогнозує труднощі і шляхи їх подолання;
- розподіляє час і ресурси раціонально.

Приклад структури картки стратегічного планування самостійної роботи надано в додатках (Дод. Д). Результати заповнення «Картки стратегічного планування» показали, що більшість магістрантів не вміють визначати загальну мету діяльності, проте мають труднощі у деталізації етапів і прогнозуванні результатів. Високий рівень які володіють логікою професійного планування, вміють прогнозувати складності, реалістично оцінюють час і ресурси виказали по 1 респонденту в обох групах, що складає в ЕГ (3,2%) та (3,4%) у КГ. Достатній рівень характеризується частковою структурованістю планів, проте браком глибини у стратегічному мисленні продемонстрували 6 (19,4%) респондентів в ЕГ та 5 (20,8%) – у КГ. Середній рівень показав, що сформованість навичок планування в ЕГ в 11 здобувачів мають фрагментарний, ситуативний характер, що склало 35,5% та 12 (41,5%) – у КГ. Низький рівень засвідчив формальне виконання завдання: відсутність чітких цілей, невміння прогнозувати труднощі – 41,9% (13 респ.) в ЕГ та 37,9% (11 респ.) в КГ. Таким чином, більша частина респондентів володіють елементарними навичками стратегічного мислення (середній та низький рівні показали близько 77 % в обох групах), що вказує на переважно інтуїтивний стиль діяльності.

Для вимірювання рівня сформованості прогностично-діяльнісних умінь за показником **«рівень самодисципліни та саморегуляції»** магістрантам було запропоновано вести щоденник самоспостереження, який дає змогу простежити послідовність дій під час самостійної роботи над вокальним репертуаром, а також провести діагностику рівня усвідомленості, відповідальності та рефлексивності у процесі виконання завдань. У щоденнику магістранти фіксували: мету та завдання кожного етапу роботи; тривалість і зміст занять; емоційний стан, труднощі та способи їх подолання; самооцінку результатів і план подальших дій. Регулярність, системність та глибина записів стали важливими індикаторами сформованості саморегуляційних механізмів і вміння організовувати власну діяльність. Варто зауважити, що щоденник самоаналізу виявився ефективним інструментом для виявлення індивідуального стилю самоорганізації, ступеня розвитку самоконтролю, вольової регуляції та внутрішньої мотивації майбутніх викладачів вокалу.

Результати аналізу даних засвідчують, що високого рівня досягли 2 здобувача в ЕГ, що складає 6,5% та лише 1 у КГ, що складає 3,4%, які демонстрували стабільність у роботі, внутрішню організованість, здатність самостійно контролювати темп і якість занять. На достатньому рівень опинилися по 6 респондентів в обох групах, що складає (19,4%) респондентів в ЕГ та 20,8% – у КГ, які виказали сформованість навичок самоконтролю, але потребують зовнішнього стимулу (оцінки, поради викладача). До середнього рівня потрапило по 11 здобувачів з обох груп, що складає 35,5% в ЕГ та 37,9% - у КГ. Ці респонденти виявляли епізодичну активність, часто не додержувалися плану заняття, без причин на те й без усвідомлення наслідків. На низькому рівні опинилися 38,6% (12 здобувачів) в ЕГ та 37,9% (11 здобувачів) у КГ, які постійно виявляють слабку внутрішню мотивацію, не дотримувалися системності й систематичності занять.

Аналіз отриманих даних дозволив виявити, що лише мала частина респондентів виявляє високий рівень самодисципліни – вони регулярно працюють за визначеним планом, демонструють рефлексивне ставлення до результатів і вміють самостійно коригувати процес навчання. Для більшості характерним є середній рівень, який проявляється у несистемності ведення записів, відсутності прогнозу подальших дій і схильності до формального самоаналізу. Отже загалом здобувачі усвідомлюють важливість саморегуляції, проте не завжди здатні стабільно дотримуватися власного графіка чи підтримувати фізичний та емоційний баланс під час вокальних труднощів. Отже, самодисципліна є слабкою ланкою у структурі культури самоорганізації, що потребує розвитку рефлексивних та емоційно-вольових якостей.

Встановлення наявного ступеня методичної доцільності є вкрай важливим показником методично-практичної підготовленості майбутнього викладача до викладацької діяльності. Задля цього у межах виробничої (педагогічної) практики проводилося цілеспрямоване педагогічне споглядання занять магістрантів зі студентами бакалаврату.

Метою оцінювання прогностично-діяльнісних умінь за показником **«ступінь методичної доцільності»** є визначення якості планування, ефективності регуляції та обґрунтованості рішень майбутнього викладача вокалу в процесі професійної самоорганізації.

Особливості проведення діагностики зумовлювалися метою, завданнями та специфікою досліджуваного феномену – культури професійної самоорганізації. Спостереження мало латентний, систематичний характер і здійснювалося відповідно до попередньо розробленої карти спостереження. Увага дослідників була сконцентрована на практичній реалізації магістрантами принципів прогностично-діялісного компоненту їхньої самоорганізації. Зокрема, оцінювалася здатність магістранта здійснювати логічне та методично грамотне структурування заняття, фіксувалася здатність до оперативної корекції методики

викладання відповідно до реакції та успішності студента-бакалавра, а також аналізувалася здатність аргументувати вибір вокальних вправ або методичних прийомів. Отримані в ході спостереження дані вносилися до «Методичної карти роботи над твором», що дозволило надалі провести якісний та кількісний аналіз наявного рівня методичної доцільності, який є основою для подальшої верифікації гіпотези дослідження.

«Методична карта роботи над твором» є дієвим методом розвитку умінь та діагностики рівнів сформованості прогностично-діяльнісного компоненту культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу. Під час діагностики за показником «ступінь методичної доцільності» оцінювалася здатність обґрунтовано добирати вокально-педагогічні методи, прийоми та засоби роботи над твором відповідно до його художньо-технічних вимог. Методична карта є структурованим аналітично-практичним завданням, яке магістранти виконують під час роботи над камерно-вокальним твором.

Вона дає можливість дослідити, наскільки усвідомлено майбутній викладач:

- аналізує художній і технічний зміст вокального матеріалу;
- обирає методи роботи, виходячи з вокальної складності твору;
- поєднує технічні, художньо-інтерпретаційні та педагогічні аспекти виконання;
- оцінює доцільність і результативність власних методичних рішень.

Сутність завдання й процедура проведення є наступною:

1. Магістрант обирає вокальний твір зі свого навчального або концертного репертуару.
2. Заповнює «Методичну карту», у якій послідовно аналізує:
 - художній образ і стиль твору;
 - вокально-технічні завдання (дихання, дикція, інтонація, фразування, динаміка);

- методи й прийоми, які він планує застосувати для подолання труднощів;
- прописує обґрунтування їх вибору;
- розробляє/обирає критерії контролю та очікувані результати.

Оцінка заповнення карти респондентом здійснювалася за 4-бальною шкалою, фіксуючи рівень методичної доцільності та логічність мислення магістранта. До того ж порівнюються результати карти і фактичне виконання твору, що дозволяє оцінити, чи реалізована магістрантом запланована стратегія.

За результатами оцінювання отримано наступні показники: високо рівня, що оцінювався в 4 бали, досягли респонденти, які демонстрували цілісне розуміння методики роботи; логічно й аргументовано добирали методи відповідно до художньо-технічних завдань твору; здатні адаптувати прийоми до індивідуальних особливостей голосу. Таких було по 2 здобувача в обох групах, що складає 6,5% в ЕГ та 6,9% у КГ. На достатньому рівні, отримавши по 3 бали, опинилися 5 респондентів з ЕГ (16,1%) та 6 респондентів з КГ (20,8%). Такі магістранти виказали здатність доцільно й коректно обирати методи роботи над камерно-вокальним твором, але не завжди має доречну аргументацію. До того ж окремі етапи роботи описано поверхово.

Респонденти, які обирали методичні прийоми опрацювання камерно-вокальних творів більш інтуїтивно, ніж усвідомлено, без розуміння й системної реалізації поставлених завдань, отримали по 2 бали та показали ступінь розуміння методичної доцільності на середньому рівні. Таких здобувачів було в ЕГ 45,1% (14 респ.) та 37,9% у КГ (11 респ.). До низького рівня (1 бал) віднесено респондентів, у яких відсутнє розуміння методичної логіки роботи, що проявлялося в рандомному обрані прийомів або запозичення без критичного осмислення. Таких виявилось по 10 осіб в обох групах, що складає 32,3% в ЕГ та 34,4% у КГ.

Результати констатувального зрізу за планувально-регулятивним критерієм висвітлено в таблиці 3.1.3.

Таблиця 3.1.3

*Результати оцінювання прогностично-діяльнісного компоненту за
планувально-регулятивним критерієм (констатувальний зріз)*

	Показники						$\bar{x}$
Бали	1		2		3		
	кількісний склад	y %	кількісний склад	y %	кількісний склад	y %	
Експериментальна група							
4	1	3,2	2	6,5	2	6,5	5,4
3	6	19,4	6	19,4	5	16,1	18,3
2	11	35,5	11	35,5	14	45,1	38,7
1	13	41,9	12	38,6	10	32,3	37,6
Контрольна група							
4	1	3,4	1	3,4	2	6,9	4,6
3	5	17,2	6	20,8	6	20,8	19,5
2	12	41,5	11	37,9	11	37,9	39,1
1	11	37,9	11	37,9	10	34,4	36,8

Отримані дані засвідчують переважання середнього та низького рівнів сформованості планувально-регулятивних умінь (разом 76,5%), що вказує на недостатню розвиненість прогностично-діяльнісного компоненту культури професійної самоорганізації магістрантів-вокалістів. Така ситуація підтверджує потребу у цілеспрямованому педагогічному впливі, спрямованому на розвиток навичок планування, саморегуляції та прогнозування результатів роботи над

камерно-вокальним репертуаром, які є ключовими для ефективної професійної підготовки майбутніх викладачів вокалу.

Для оцінювання рівнів сформованості **творчо-виконавського компоненту** культури професійної самоорганізації було застосовано комплекс діагностичних завдань, які узгоджувалися з дескрипторами показників рефлексивно-інтерпретаційного критерію. Оцінювання за першим показником, що визначав ступінь художньо-концептуальної оригінальності, здійснювалося поетапно з використанням комплексу взаємодоповнюваних методів: експертного оцінювання, аналіз «інтерпретаційних досьє», педагогічного спостереження, методу самооцінки.

На першому етапі магістранти обирали камерно-вокальний твір із навчального або індивідуального репертуару, над яким здійснювали самостійну підготовку впродовж певного періоду. Під час роботи вони формулювали власну художню концепцію інтерпретації твору, обґрунтовуючи її в письмовій формі (есе або коротка характеристика виконавського задуму). Цей матеріал складав основу «інтерпретологічного досьє», яке включало: опис задуму, характеристику поетичного тексту, вибір темпу, фразування, динаміки та емоційного плану виконання. Магістрантам надано зручну форму «Інтерпретологічного досьє» (Додаток Є). Ця форма уможливила системне фіксування учасниками експерименту свого задуму та стала надійною основою для експертної оцінки оригінальності художньо-виконавського концепту самостійно підготовленого камерно-вокального твору.

На другому етапі здійснювалося експертне оцінювання вокального виконання, що проводилося у форматі відкритих занять або контрольних прослуховувань. До складу експертної групи входили викладачі кафедри вокально-хорової підготовки, акомпаніатори та запрошені фахівці. Оцінювання проводилося за чотирибальною шкалою за критеріями:

- самостійність ідейно-художнього задуму;

- цілісність і логічність інтерпретації;
- вокальна виразність і технічна відповідність художній ідеї;
- ступінь оригінальності творчого трактування.

У середньому кожного магістранта оцінювали 3–4 експерти (викладачі вокалу факультету мистецької та хореографічної освіти), що давало можливість дати об'єктивну оцінку респондентів. Результати оцінювання фіксувалися у відповідних картках спостереження.

Паралельно проводився метод педагогічного спостереження – фіксувалися поведінкові прояви творчої ініціативи, самостійності у прийнятті інтерпретаційних рішень, уміння аргументувати свої виконавські дії. Для цього використовувався «Лист спостереження», де відзначалася частота проявів кожного показника (за трибальною шкалою: 1 – не виявляється, 2 – частково, 3 – стійко проявляється). Завершальним етапом була самооцінка виконавського результату, де магістранти аналізували власні досягнення, пояснювали логіку прийнятих художніх рішень і оцінювали ступінь оригінальності своєї інтерпретації. Цей вид роботи дозволив виявити рівень їхньої художньо-рефлексивної зрілості та усвідомлення власного творчого стилю.

Систематизація отриманих результатів у відсоткових і якісних показниках, дозволила визначити рівні сформованості творчо-виконавського компоненту – від низького до високого. Високого рівня досягли здобувачі, які постійно демонстрували самостійність у формуванні художньої концепції твору, уміння глибоко переосмислювати зміст і стиль музичного матеріалу. Художня концепція інтерпретації відзначається цілісністю, логічністю, емоційною переконливістю та оригінальністю творчого задуму. Виконання вирізняється індивідуальним художнім стилем, послідовністю інтерпретаційних рішень, творчим використанням засобів вокальної виразності; помітна здатність до рефлексії та самокорекції. Таких в обох групах було по 2 респондента, що складало 6,5% в ЕГ та 6,9% у КГ. Достатнього рівня дістали магістранти, які виказали впевнену

спроможність доречно й самостійно формулювати художній задум і частково реалізувати його у вокальному втіленні. Творчі рішення таких здобувачів відзначаються логічністю, але ще не завжди глибоко індивідуальні. Виконання характеризується емоційною виразністю, адекватністю жанрово-стильовим вимогам; спостерігається прагнення до творчого пошуку, хоча рівень оригінальності є помірним. Таких виявилося в обох групах по 5 респондентів, відповідно це склало 16.1 % в ЕК та 17,2 у КГ. До середнього рівня увійшли респонденти, які при формулюванні художнього задуму спиралися на зразки або рекомендації викладача, проявляючи обмежену самостійність у побудові концепції. Художня ідея визначена, але не завжди реалізована вокально-технічними засобами. Інтерпретація загалом відповідає змісту твору, проте позбавлена індивідуальної виразності; можливі несистемні відхилення у темпі, динаміці, фразуванні; відсутня глибока рефлексія. Таких здобувачів було по 12 осіб в кожній групі, що відповідає 38,7% в ЕГ та 41,4% у КГ. На останньому – низькому рівні опинилися 12 респондентів ЕГ (38,7%) та 10 у КГ (34,5%). Ці здобувачі виконували твір без власного художнього задуму, здебільшого копіює манеру викладача або популярні зразки. Відсутнє усвідомлене прагнення до самостійної інтерпретації. Виконання технічно обмежене, позбавлене емоційної переконливості; спостерігається фрагментарність і несформованість виконавського мислення, низький рівень рефлексії.

Оцінювання рівнів сформованості в магістрантів-вокалістів творчо-виконавського компоненту за **мірою стилістичної довершеності виконання** відбувалося за методами:

- експертне оцінювання інтерпретаційної відповідності;
- метод «аналітичного слухання»;
- метод саморефлексії й самооцінки.

Діагностичні процедури проводилися в умовах індивідуальних занять, відкритих прослуховувань і практичних заходів, що передбачали аналіз та

оцінювання рівня стильової обґрунтованості виконання магістрантами камерно-вокальних творів. У дослідженні застосовано комплекс взаємодоповнюваних методів, що дали змогу отримати цілісну характеристику сформованості культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу.

За методом «експертного оцінювання інтерпретаційної відповідності» визначалися результати самостійної підготовки камерно-вокального твору до виконання під час залікового звіту. Як зазначалося вище, твори обралися магістрантами з навчального репертуару та на всіх етапах опрацьовувалися самостійно. Виконання самостійно підготовлених магістрантами творів оцінювалося експертною комісією (3-5 викладачів кафедри вокалу) за п'ятьма показниками: відповідність стилю композитора, жанрова точність, культура фразування, виразність вокально-технічних засобів, художньо-інтерпретаційна цілісність. Результати заносилися до «Картки експертного оцінювання стилістичної довершеності». Оцінювання проводилося за п'ятибальною шкалою, що дозволяло кількісно визначити рівень професійної компетентності кожного респондента.

За методом «аналітичного слухання» У рамках цього методу респонденти прослуховували зразки камерно-вокальних творів різних епох і національних шкіл й визначали їхні стильові риси: темпо-ритмічну організацію, артикуляцію, дикцію, динамічну структуру, емоційно-образну палітру. Рівень розпізнавання та адекватності опису фіксувався у спостережному листі. Це дозволило оцінити не лише виконавські, а й аналітичні здібності магістрантів.

Для оцінювання рівня усвідомлення стильової специфіки підготовленого й виконаного камерно-вокального твору запроваджувався метод «саморефлексії та самооцінки». Для цього магістрантами проводився самоаналіз виступу через його порівняння з виконавським концептом твору представленим у «Картці стратегічного планування самостійної роботи» (Додаток Д) та щоденником самоспостереження, у якому після сценічного виступу прописується оцінка

власного виконання твору під час залікового прослуховування (Додаток Ж). Цей метод дав змогу виявити рівень усвідомлення стильової специфіки твору й сформованість навичок художньої рефлексії.

Зведення результатів діагностики здійснювалося шляхом кількісно-якісного аналізу отриманих балів і експертних висновків. Здобувачі, які доречно й впевнено демонстрували виконавську інтерпретацію, яка відзначається високою художньою культурою, глибоким розумінням стилю композитора та епохи, виваженістю інтерпретаційних рішень. За такими результатами по 1 респонденту в обох групах віднесено до високого рівня, що відповідало 3,3% в ЕГ та 3,4% у КГ. Такі респонденти демонстрували усвідомлене володіння всіма засобами вокальної виразності та здатність поєднувати автентичність стилю з індивідуальною творчістю. У виконанні виявляється гармонійне поєднання технічної довершеності, стильової точності й емоційної переконливості; фразування, темп і динаміка відповідають жанровим нормам; наявне рефлексивне осмислення власної манери виконання.

Здобувачі, виконання яких характеризується адекватним відтворенням стильових ознак, логічною структурою інтерпретації та виразною художньою лінією. Але окремі елементи виконання ще потребували технічного або стилістичного доопрацювання. Такі магістранти увійшли у групу з достатнім рівнем – 16,1% (5 реципієнтів) в ЕГ, 20,7% реципієнтів (6 осіб). У виконанні цих магістрантів зберігається загальна стильова відповідність. Іноді спостерігається шаблонність або неспівмірність у трактуванні. Такі здобувачі свідомо використовували основні засоби вокальної виразності, проте не завжди досягає повної цілісності.

До середнього рівня увійшли магістранти, що набрали по 2 бали, які виконували твір у межах загальноприйнятих норм, спираючись переважно на педагогічні зразки. Власна інтерпретаційна позиція частково сформована. Таких було 13 респондентів в ЕГ (що відповідало 41,9%) та 10 респондентів у КГ

(34,5%). Їхня інтерпретація загалом відповідала змісту твору, проте позбавлена індивідуальної виразності; можливі несистемні відхилення у темпі, динаміці, фразуванні; відсутня глибока рефлексія.

До низького рівня потрапили респонденти чие виконання мало фрагментарний характер, було позбавлене стилістичної логіки та художньої виразності. Інтерпретаційні рішення носять випадковий або копіювальний характер. В обох групах таких виявилось по 12 респондентів, що складає 38,7% в ЕГ та 41,4 в КГ. В їх виконанні було багато недоліків, а саме: відсутнє розуміння жанрових і стильових особливостей твору; фразування недиференційоване, динаміка одноманітна; спостерігаються неточності у звукоутворенні, дикції, агогії; художня ідея не реалізована.

Результати констатувального оцінювання рівнів сформованості творчо-виконавського компоненту за рефлексивно-інтерпретаційним критерієм висвітлено в таблиці 3.1.4.

Таблиця 3.1.4

Результати оцінювання творчо-виконавського компоненту за рефлексивно-інтерпретаційним критерієм (констатувальний зріз)

	Показники						$\bar{x}$
Бали	1		2		3		
	кількісний склад	y %	кількісний склад	y %	кількісний склад	y %	y %
Експериментальна група							
4	2	6,5	1	3,3	1	3,3	4,3
3	5	16,1	5	16,1	6	19,3	17,2
2	12	38,7	13	41,9	12	38,7	39,8
1	12	38,7	12	38,7	12	38,7	38,7

Контрольна група							
4	2	6,9	1	3,4	1	3,4	4,6
3	5	17,2	6	20,7	6	20,7	19,5
2	12	41,4	10	34,5	12	41,4	39,1
1	10	34,5	12	41,4	10	34,5	36,8

Отже, проведений констатувально-діагностичний зріз надав можливість визначити не лише рівень стильової довершеності виконання, але й ступінь сформованості художнього мислення, здатність магістрантів до самостійної рефлексії, обґрунтованого вибору інтерпретаційних засобів та їх відповідності стильовим нормам камерно-вокальної музики.

Методом узагальнення результатів оцінювання творчо-виконавського компоненту за рефлексивно-інтерпретаційним критерієм за трьома показниками – художньо-концептуальної оригінальності, стилістичною довершеністю виконання та рівнем художньо-аналітичної рефлексії було отримано наступні результати: Високий рівень розвиненості творчо-виконавського компоненту на констатувальному етапі вказали 4,7% респондентів в ЕК та 5,0% – у КГ; достатній рівень підтвердили 17,6% в ЕГ та, 19,5% у КГ, на середньому опинилися 39,7% ЕГ та 38,7% КГ і на низькому рівні – 38,0% ЕГ та 36,8% КГ.

Аналіз результатів оцінювання рівнів сформованості когнітивно-аксіологічного, прогностично-діяльнісного та творчо-виконавського компонентів культури професійної самоорганізації засвідчили, що переважна частина респондентів володіє базовими навичками самоорганізації самостійної

роботи над камерно-вокальними творами, що виражалось в здатності до стильового відтворення камерно-вокальних творів.

Таблиця 3.1.5.

Рівні сформованості культури професійної самоорганізації за трьома критеріями (констатувальний зріз)

критерії / рівні	1 критерій	2 критерій	3 критерій	$\bar{x}$
Експериментальна група				
високий	4,3	5,4	4,3	4,7
достатній	17,2	18,3	17,2	17,6
задовільний	40,9	38,7	39,8	39,7
незадовільний	37,6	37,6	38,7	38,0
Контрольна група				
високий	5,6	4,6	4,6	5,0
достатній	19,5	19,5	19,5	19,5
задовільний	37,9	39,1	39,1	38,7
незадовільний	36,8	36,8	36,8	36,8

Однак загальний рівень художньо-інтерпретаційного мислення залишається недостатньо сформованим. Найбільш типовими були труднощі, пов'язані з відсутністю глибокого розуміння стильових особливостей камерно-вокального твору, недостатньою здатністю розпізнавати й відтворювати закономірності фразування, динамічної організації та інтонаційної гнучкості.

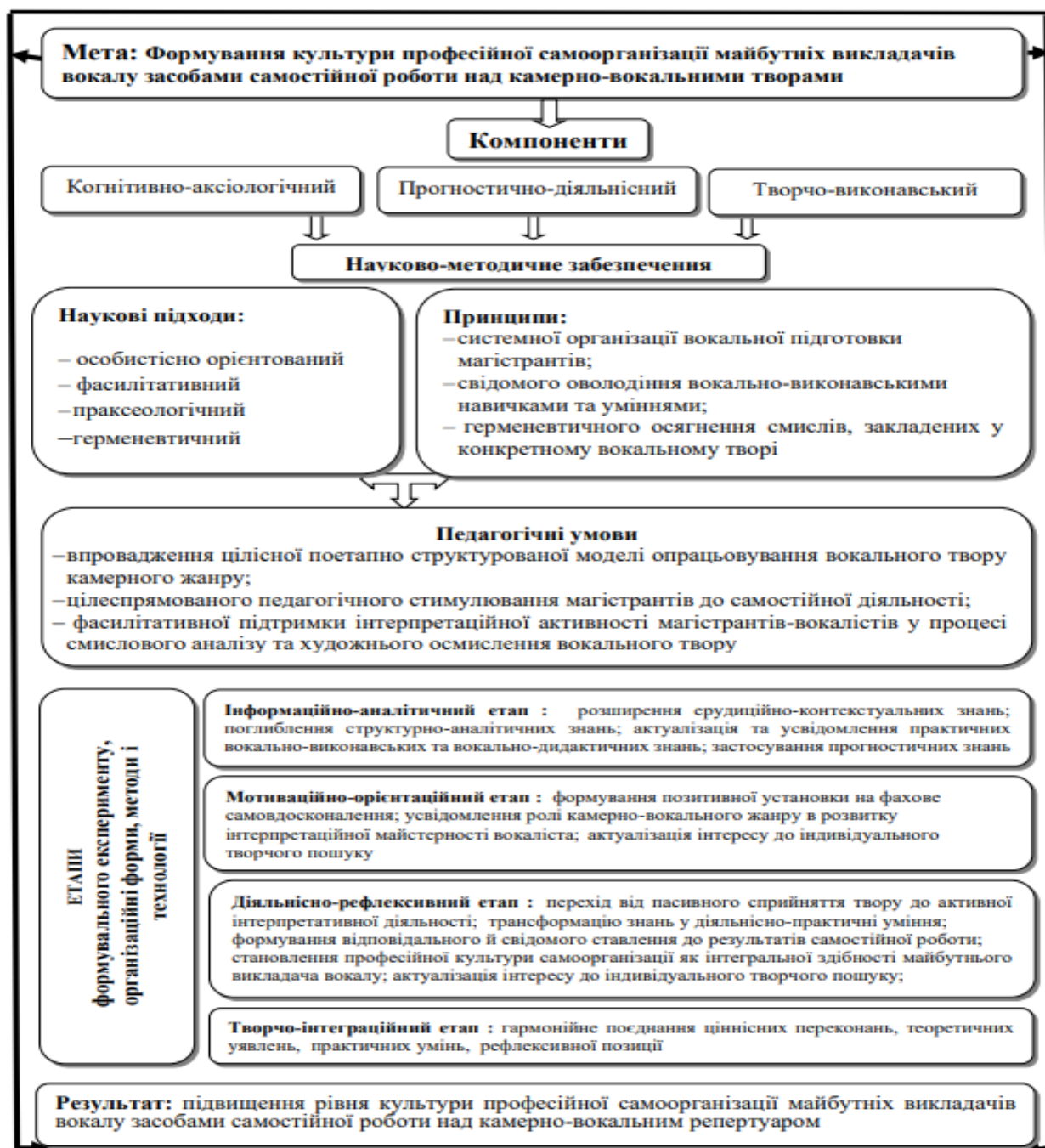
Під час виконання камерно-вокальних творів частина магістрантів обмежувалася зовнішнім відтворенням нотного тексту без усвідомлення художнього контексту, що свідчить про переважання репродуктивного рівня виконавської діяльності. У роботах таких респондентів простежувалася копіювальна манера виконання, одноманітна динаміка, нечітке фразування та недостатня емоційна виразність. Респонденти, які досягли достатнього рівня, демонстрували загальне розуміння стильових принципів та здатність до самостійного аналітичного осмислення вокального матеріалу. Водночас у їхніх виконаннях відчувалася невпевненість у поєднанні технічної та художньої сторін виконання, що свідчить про потребу в більшій кількості самостійних вправ, спрямованих на розвиток рефлексивності й контроль над емоційною сферою. Лише незначна частина магістрантів продемонструвала високий рівень стилістичної довершеності, що проявився у цілісності інтерпретації, вираженості вокально-технічних засобів, глибокому розумінні художнього стилю композитора та здатності органічно поєднувати індивідуальність із жанровими вимогами.

Загалом результати засвідчили потребу в цілеспрямованому вдосконаленні навчального процесу через упровадження інтегрованих методик, які поєднують розвиток технічних, естетичних і рефлексивно-аналітичних складових творчо-виконавської діяльності. Це підтвердило доцільність подальшої реалізації формувального етапу експерименту, спрямованого на підвищення рівня стильової культури та інтерпретаційної самостійності майбутніх викладачів вокалу.

3.2. Сутність і хід експериментальної роботи з формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу

У дослідженні розроблено модель формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу, яку представлено на рисунку 3.2.1.

Рисунок 3.2.1.



Запропонована модель передбачає поступове розгортання процесу протягом чотирьох взаємопов'язаних етапів, що забезпечують логічну послідовність переходу від мотиваційного усвідомлення цілей до творчо-інтеграційної самореалізації. Кожен етап має власну дидактичну мету,

домінантні завдання, методичні форми роботи та очікувані результати, що відповідають внутрішній логіці розвитку професійної особистості педагога-вокаліста.

На першому, **мотиваційно-орієнтаційному етапі** формувального експерименту здійснювалася апробація спонукального інструментарію та відпрацювання організаційних механізмів підготовки до самостійної роботи, як основи культури професійної самоорганізації. Ключовим завданням цього етапу було створення внутрішніх стимулів до творчої самореалізації майбутніх викладачів вокалу, активізація їхнього інтересу до самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром як засобу професійного самовдосконалення. Для досягнення цієї мети застосовувався комплекс педагогічних методів, які поєднували когнітивний, емоційно-ціннісний та рефлексивно-мотиваційний впливи. Вирішення поставлених завдань пов'язані з підбором вокального репертуару, розробленням експериментальної методики, спрямованої на активізацію пізнавальної, емоційно-ціннісної та творчо-діяльнісної сфер магістрантів.

Зміст роботи було зосереджено навколо кількох провідних завдань:

- формування позитивної установки на фахове самовдосконалення;
- усвідомлення ролі камерно-вокального жанру в розвитку інтерпретаційної майстерності вокаліста;
- актуалізація інтересу до індивідуального творчого пошуку;

Особлива увага приділялася формуванню у здобувачів позитивної установки на оволодіння навичками самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром задля опанування культурою професійної самоорганізації. З цією метою використовувалися методи спонукально-мотиваційного характеру та рефлексивно-аналітичні прийоми, а саме:

- настановний діалог;
- побіжна вербальна зарисовка;

- вербально-рефлексивна реплікація;
- формування ескізу виконавського задуму.

Провідним інструментом на цьому етапі стало впровадження методу «настановного діалогу», який був організований як циклічна система педагогічно спрямованих бесід, структурованих за трьома змістовими блоками. Перший блок стосувався визначення вагомості камерно-вокальної лірики у професійному становленні майбутнього викладача вокалу та її ролі у формуванні виконавських і дидактичних компетентностей. Другий блок присвячений усвідомленню ролі самостійної роботи в опануванні інтерпретаційних умінь, розумінню необхідності системної та цілеспрямованої діяльності для глибинного художнього осмислення твору. Третій блок акцентував увагу на побудові індивідуальної виконавської стратегії, що ґрунтується на особистісному емоційно-ціннісному ставленні до обраного камерно-вокального твору та усвідомленому формуванні художніх образів.

У процесі діалогічної взаємодії вибудовувалося середовище довіри й відкритості, у якому акцент переводився з контролюючого впливу викладача на спільне смислотворення та пошук індивідуальної професійної траєкторії майбутнього викладача вокалу. Магістранти висловлювали власні емоційно-ціннісні враження від прослуханих зразків, виокремлювали найбільш показові художньо-виражальні елементи, формулювали обґрунтовані припущення щодо того, якими засобами співак досягає виразної та переконливої інтерпретації. У межах запропонованої експериментальної методики передбачається, що настановчо-діалогічний формат сприятиме активізації аналітико-рефлексивних дій магістрантів і впливатиме на формування усвідомленого емоційно-ціннісного ставлення до обраного камерно-вокального твору. На такому підґрунті поступово вибудовується індивідуальна виконавська стратегія та створюються змістовно вмотивовані художні образи. Такий вид діяльності зумовлює усвідомлення магістрантами того, що глибоке й змістовне осягнення камерно-вокального твору

можливе лише за умов системної, цілеспрямованої й методично організованої самостійної роботи.

У контексті формування культури професійної самоорганізації магістрантів-вокалістів важливим інструментом активізації їхнього чуттєво-образного сприйняття привертає увагу метод «вербальної реплікації», або інакше – побіжної вербальної «зарисовки», що впроваджується під час первинного прослуховування вокального твору. Сутність методу полягає у фіксації перших вражень, емоційних та смислових реакцій реципієнта на художній текст. Такі реакції зазвичай імпульсивні, фрагментарні, інколи хаотичні, проте саме в цій «необробленості» криється значна дидактична цінність, адже вони відображають первинний рівень художнього переживання, який надалі стає основою для глибшого аналітичного осмислення.

Доцільність та ефективність «вербальної реплікації», як дидактичного прийому обґрунтовано в дослідженні Л. Степанової (2018), яке присвячене формуванню художньо-герменевтичної компетентності майбутніх викладачів музичного мистецтва і хореографії. Ми погоджуємося з доводами вченої стосовно того, що вербальна реплікація виконує функцію ескізного матеріалу, що дозволяє магістранту «схопити» загальну художню ідею твору до занурення у структурно-детальний аналіз та герменевтичне осягнення смислоутворюючих елементів музично-поетичного контенту. Зосереджуючись на загальних контурах, а не на технічних деталях, магістранти навчаються виводити на перший план емоційно-ціннісну реакцію – той внутрішній імпульс, який пізніше трансформується у виконавську концепцію. Такий прийом особливо важливий для майбутніх викладачів вокалу, оскільки допомагає усвідомити значущість первинного враження як пускового механізму художньо-інтерпретаційної діяльності.

Ми поділяємо позицію Л. Степанової, згідно з якою практика реплікації власних відгуків на прослуханий твір привчає магістрантів до системної

рефлексії. У процесі такої діяльності вони поступово опановують уміння уточнювати власні враження, зіставляти їх з авторськими інтенціями, закладеними в музичному та поетичному текстах та узвичують навичку переосмислення початкових вражень для створення більш усвідомленого художнього образу вокального твору (Степанова, 2018). У таких умовах формується здатність до оперативної, точної й змістовної вербалізації власного розуміння художньої форми, що є ключовим для подальшого створення інтерпретаційної концепції.

Наслідуючи цю ідею, вважаємо за доцільне розмежувати метод вербальної реплікації на два послідовні методичні прийоми, оскільки вони виконують різні функції в логіці формувального процесу. Перший – «побіжна зарисовка», призначений для фіксації імпульсивних, фрагментарних та емоційно забарвлених реакцій під час первинного прослуховування твору. Такий прийом спрямований на виявлення первинного рівня художнього переживання, що становить важливу основу для подальшого аналітичного осмислення.

Другий прийом – «вербально-рефлексивна реплікація», який реалізується під час повторного прослуховування і передбачає розгортання первинних, коротко сформульованих реакцій у більш усвідомлений, змістово деталізований словесний опис. Саме на цьому етапі відбувається інтелектуалізація початкових вражень, їх зіставлення з формою, образною драматургією та стилістичними ознаками твору.

На нашу думку, таке структурне розмежування дозволяє:

- оптимізувати динаміку рецептивно-рефлексивних процесів, розподіляючи їх на етапи емоційного сприйняття та свідомої інтерпретації;
- підвищити валідність педагогічного спостереження, оскільки кожен прийом фіксує різні рівні усвідомленості та глибини художнього переживання;

- забезпечити поступове ускладнення мисленнєво-інтерпретаційних операцій, що відповідає логіці поетапного формування культури професійної самоорганізації;
- створити чітку методичну рамку для викладача, який може диференціювати завдання, цілі та очікувані результати для кожного з прийомів;
- активізувати метакогнітивні механізми, адже здобувач усвідомлює динаміку власного сприйняття, бачить зміни між первинним емоційним враженням і його раціональною інтерпретацією.

Отже, виокремлення двох методичних прийомів не тільки структурно впорядковує процедуру вербальної реплікації, але й підсилює її методичну ефективність у формуванні когнітивно-аксіологічної та рефлексивно-аналітичної складових культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу.

Надаємо стислий опис послідовності застосування цих методичних прийомів побіжної вербальної зарисовки та вербально-рефлексивної реплікації. Магістрантам-вокалістам пропонується під час прослуховування камерно-вокального твору фіксувати короткими нотатками свої внутрішні психоемоційні відгуки. Після завершення прослуховування вони переходять до первинної рефлексії, у межах якої конкретизують емоційно-інтелектуальні враження та смисли, що постали для них очевидними. Для підвищення результативності роботи магістрантам надаються покрокові рекомендації та завдання, які орієнтують їх на ефективне виконання вербальної реплікації. Перед прослуховуванням камерно-вокального твору доцільно здійснити коротке внутрішнє налаштування: звернути увагу на власний емоційний стан, зосередитися на готовності сприймати музику відкрито, без попередніх оцінок чи аналітичних припущень, та підготуватися до фіксації перших імпульсивних реакцій.

Отже, під час першого прослуховування камерно-вокального твору магістранти мають сконцентруватися на безпосередньому чуттєвому переживанні музики. На цьому етапі вони:

- фіксують спонтанні емоційні реакції, які виникають у момент звучання твору;
- занотовують окремі слова, асоціативні образи, загальний настрій та чуттєві асоціації, які постають у процесі слухання;
- утримуються від структурного, музикознавчого чи техніко-вокального аналізу, оскільки завданням на цьому кроці є виявлення первинного шару художнього переживання, що стане основою для подальшого осмисленого аналітичного опрацювання.

Після виконання зазначених підготовчих дій магістранти переходять безпосередньо до фіксації результатів вербальної реплікації. На цьому етапі їм пропонується занотувати найбільш характерні враження, що виникли під час слухання твору; впорядкувати їх у формі стислих фраз, образних словесних замальовок або емоційних вербальних «ескізів»; визначити ключові моменти художнього напруження, які привернули їхню увагу й зумовили емоційно-сміслову реакцію. Така форма роботи забезпечує структурування первинного сприйняття та створює підґрунтя для подальшого цілеспрямованого інтерпретаційного аналізу.

Важливою властивістю методичного прийому вербально-рефлексивної реплікації є виявлення уміння магістрів-вокалістів усвідомлено співвідносити зміст попередніх і нових нотаток і спроможності дати відповіді на запитання:

- які початкові реакції домінують?
- чи є суперечності у відчуттях?
- що, на мою думку, є головним змістовим стрижнем твору?

Варто зауважити, що йдеться не про механічне співставлення двох записів, а про їх глибинне осмислення й аналітичне порівняння. Такий процес передбачає

інтелектуальне занурення, сенситивність до смислових відтінків і здатність виявляти розвиток власного сприйняття між двома фіксаціями. Він має характер творчо-аналітичної роботи, у якій магістранти вчаться простежувати динаміку художнього розуміння та переходити від первинних емоційних імпульсів до більш усвідомленого інтерпретаційного бачення. Такі уміння є вкрай важливими для самостійної роботи на творами камерно-вокального жанру.

Для ілюстрації застосування методичних прийомів – побіжної вербальної зарисовки та вербально-рефлексивної реплікації подаємо фрагменти найбільш показових вербальних реплікацій магістрантів, зафіксованих під час первинного та повторного прослуховувань пісні Й. Брамса «Der Gang zum Liebchen» («Шлях до коханої») – №1 з опусу 48 «Sieben Lieder» (Сім пісень). Наведені реплікації демонструють характер первинних емоційно-образних реакцій і динаміку їх подальшого уточнення, що безпосередньо відображає ефективність застосування методу вербальної реплікації.

Під час первинного прослуховування «побіжна вербальна зарисовка» реалізується у формі коротких нотаток, що фіксують імпульсивні, емоційні та фрагментарні реакції магістрантів на прослуханий твір. Надаємо приклади відповідей магістрантів:

Магістрантка А. К. висловила такі враження: «Уявляю щось тривожне, наче в тумані... крокую вночі»; «Є відчуття очікування й легкого страху»; «Голос теплий, але всередині ніби затаєне хвилювання»; «Мелодія рухається повільно, наче важко йти».

Магістрант Л. В. висказав наступне: «Темна дорога. Самотність. Але є надія»; «Пульсація фортепіано як кроки»; «Внутрішня зосередженість, ніби думки про щось важливе»; «Суміш печалі й ніжності».

Магістрантка О.М. поділилася своїми відчуттями: «Вечір. Занурення у власні думки»; «Голос ніби шепоче щось дуже особисте»; «Ледь стриманий емоційний порив»; «Почуття довгої дороги – як фізичної, так і душевної».

Після першого прослуховування проведено коротку бесіду, спрямовану на усвідомлення магістрантами своїх перших вражень та емоційних відгуків. Бесіда складалася з рубрик, за якими магістранти одним словом мали дати характеристику певного аспекту вокального твору, що опрацьовується.

Надаємо приклади відповідей магістрантів на запитання/завдання під час усної фасилітативної бесіди щодо інтуїтивних відгуків під час прослуховування пісні Й. Брамса «Der Gang zum Liebchen» («Шлях до коханої»).

Означте одним-двома словами свої перші враження від пісні Й. Брамса:

- нічний спокій;
- прозорість;
- м'яке світло місяця.

Що дало Вам відчуття внутрішньої тривоги в очікуванні зустрічі?

- напружений мотив;
- пульсація ритму;
- зростання динаміки;
- тиха хода в музиці;
- мінорна інтонація.

Які образи Ви уявили під час прослуховування:

- Самотній шлях стежкою в темряві.
- Легка туманність повітря.
- Мовчазна надія.
- Світляний ореол навколо дому коханої.

Який емоційний стан створює мелодія та акомпанемент у пісні Й. Брамса «Der Gang zum Liebchen»:

- ніжність та хвилювання;
- тиха внутрішня радість;
- стримана туга;
- тремтливое очікування;

- внутрішній неспокій;
- відчуття обережного наближення до важливої мети.

Які Ви можете виокремити смислові акценти в пісні Й. Брамса «Der Gang zum Liebchen»:

- Діалог внутрішнього переживання з природою.
- Очікування близькості, яке поки що не реалізувалося.
- Ніби мить перед зустріччю.

Які музично-виражальні засоби привернули Вашу увагу під час прослуховування?

- Повторюваний ритмічний мотив – відчуття кроків.
- Мелодійна лінія «проситься вперед», але стримується.
- Приглушена динаміка – приховані почуття.
- Поступове наростання напруження.
- М'який, «нічний» тембр фортепіано.
- Ритмічна пульсація – внутрішній неспокій.

У процесі другого прослуховування камерно-вокального твору, застосовуючи прийом вербально-рефлексивної реплікації, магістранти переходять до етапу уточнення та розширення попередніх спостережень. На цьому організаційному кроці передбачається більш усвідомлене звернення до внутрішніх смислових орієнтирів, які постали під час першого слухового контакту з твором. Завданням такого повторного слухання є не аналіз музичної форми чи технічних особливостей, а поступове виявлення первинних значень, які починають оформлюватися у цілісніше образно-смислові конструкції. У цей час магістранти звертаються до своїх початкових записів, співвідносячи перші враження з новими відтінками сприйняття; уточнюють спонтанні репліки, доповнюючи їх більш конкретизованими формулюваннями емоційно-смислових станів; відзначають повторювані відчуття, які з'являються знову, що вказує на стійкі художні домінанти твору; виокремлюють перші гіпотези щодо

інтерпретаційного задуму, фіксуючи можливі смислові акценти, драматургічні лінії, натяки на внутрішню логіку образного розвитку; починають структурувати матеріал, формуючи більш розгорнуті вербальні коментарі (2–3 речення), які вже мають ознаки елементарного образно-смислового аналізу.

Під час повторного прослуховування реципієнт рефлексує початковий рівень структурованого сприйняття та спрямовує увагу на цілеспрямоване виявлення смислів, що є важливою складовою формування культури професійної самоорганізації майбутнього викладача вокалу.

Нижче подано записи тих самих магістрантів, чиї первинні реакції були наведені після первинного прослуховування пісні, аби продемонструвати динаміку переходу від імпульсивного емоційного враження до більш осмисленого художньо-рефлексивного сприйняття твору.

Магістрантка А. К.: «Тепер чіткіше відчуваю метро-ритмічний рух – він надає образу крокування до коханої. У вокальній лінії з'являється спокій і впевненість, хоча внутрішня напруга зберігається. Фортепіано створює атмосферу нічного шляху стримані акорди, приглушені фарби».

Магістрант Л.В.: «Чіткіше відчув драматургію: початок – невпевнені кроки, далі – м'яке прояснення настрою. Змінився тембровий фокус – більше уваги на теплоту баритона. Емоційна гама ширша, ніж здалося спочатку – є і ніжність, і тривога, і світла мрійливість»

Магістрантка О.М.: «Змінився характер сприйняття – від тривоги до тихої рішучості. У мелодії відчуваю інтонаційну тяглисть, що ніби веде вперед. Текст звучить як довірлива розповідь або внутрішній монолог, спрямований до коханої»
світла мрійливість»

У межах проведеного дослідження результати проміжного контролю ефективності методики засвідчили, що методи настановного діалогу та вербальної реплікації є дієвими засобами активізації чуттєво-образного

сприйняття магістрантів у процесі самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром. Їхня результативність зумовлюється чіткою методичною логікою застосування, інтегрованістю у відповідну змістово-методичну фазу формувального експерименту та здатністю стимулювати художньо-рефлексивне осмислення твору. Ці методи створюють підґрунтя для подальшого аналітичного й інтерпретаційного опрацювання, забезпечуючи поступовий перехід від спонтанних вражень до усвідомленої інтерпретації, що є важливою складовою формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу. Ці методи допомагали актуалізувати внутрішню потребу в саморозвитку, стимулювали рефлексію власних професійних перспектив і сприяли усвідомленню ролі самоорганізації у творчому становленні педагога.

У результаті проведеної роботи в магістрантів, залучених до формувального експерименту, поступово формувалося мотиваційно-ціннісна база професійної самоорганізації, а саме – розуміння необхідності планомірної самостійної діяльності, здатності до самоаналізу та прагнення до підвищення власної виконавської і педагогічної компетентності.

Запропонована фаза виконує роль змістовного містка між первинним емоційно-чуттєвим сприйняттям твору та переходом до більш структурованого аналітичного осягнення, яке реалізується в межах інформаційно-аналітичного та діяльнісно-рефлексивного етапів формувального експерименту. Саме тут відбувається поступове усвідомлення магістрантами власних спонтанних реакцій і трансформація їх у перші елементи цілеспрямованої інтерпретаційної роботи. Методи мотиваційно-орієнтаційного етапу – настановний діалог, побіжна зарисовка та вербально-рефлексивна реплікація – становлять смислову основу подальшої інтерпретаційної роботи, забезпечуючи готовність магістрантів до більш глибокого герменевтичного опрацювання камерно-вокального твору. Таке опрацювання виступає центральною мистецько-педагогічною технологією наступних етапів формувального експерименту. Водночас зазначені

методи мають універсальний характер і можуть бути ефективно застосовані на кожному етапі роботи над камерно-вокальним репертуаром: на інформаційно-аналітичному – для актуалізації й усвідомлення первинних емоційно-образних реакцій; на діяльнісно-рефлексивному – для уточнення смислів, виявлення жанрово-стильових закономірностей та прийняття виконавських рішень; на творчо-інтеграційному – для формування, корекції та художнього втілення інтерпретаційної концепції. Така структурна логіка забезпечує неперервність професійного розвитку та сприяє цілісному формуванню культури професійної самоорганізації майбутнього викладача вокалу.

Інформаційно-аналітичний етап спрямований на формування когнітивно-аксіологічного компоненту культури професійної самоорганізації. Цей етап цілеспрямовано сфокусований на розширенні системи знань, формуванні аналітичного мислення та розвитку самостійності, що є основою когнітивно-аксіологічного компоненту. Основні зусилля було зосереджено на тому, щоб забезпечити перехід від мотиваційно-ціннісної готовності до практичного засвоєння механізмів самоорганізації під час роботи над твором камерно-вокального жанру.

На цьому етапі забезпечувалося послідовне накопичення магістрантами системи змістових знань та формування навичок аналітичного мислення, що створює концептуальне підґрунтя для розвитку культури професійної самоорганізації. З цією метою було обрано методичні засоби ***контент-дайджесту*** та ***відео-кейсів***. У межах дослідження обґрунтовано, що саме вони мають потужний потенціал у розвитку когнітивно-аксіологічного та прогностично-діяльнісного компонентів культури професійної самоорганізації магістрантів-вокалістів, оскільки забезпечує розширення та вдосконалення ерудиційно-контекстуальних, структурно-аналітичних, прогностичних, а також практичних вокально-виконавських і вокально-дидактичних знань, необхідних для усвідомленого інтерпретаційного опрацювання камерно-вокального

репертуару. Слово дайджест походить від англійського *digest*, яке, у свою чергу, має латинське коріння – *digestum* («зведення», «упорядкований виклад», «те, що осмислено»).

У латині *digestum* утворено від дієслова *digero* — «розподіляти», «упорядковувати», «систематизувати». В англійській мові *digest* із XIV–XV ст. означає «збірник коротко викладених матеріалів», «стислий виклад». З часом слово перейшло у багато європейських мов, у тому числі в українську, де набуло значення: «стисла, структурована добірка ключової інформації з певної теми, відібрана з ширших джерел». Українське слово «дайджест» є прямим запозиченням з англійської, адаптованим фонетично та морфологічно, і стало загальноживаним у значенні «резюме, стислий огляд, підбірка». Такий етимологічно історичний шлях демонструє, як термін із юридичних і філософських коренів трансформувався в універсальний інформаційний інструмент, що відповідає потребі сучасного медіа-суспільства. Отже, «дайджест» – це буквально «упорядкована вибірка найважливішого», тобто короткий, стислий, структурований виклад інформації чи матеріалів з певної теми або періоду.

У педагогіці «контент-дайджест» – це сучасний інформаційно-дидактичний інструмент, який активно використовується в освіті, особливо в умовах цифровізації, для:

- систематизації навчальної інформації;
- структурованого подання матеріалу у стислому, узагальненому вигляді;
- організації самостійної роботи студентів;
- формування навичок опрацювання великих масивів даних.

З науково-педагогічного погляду, контент-дайджест є засобом фіксації результатів узагальненого огляду найважливішої навчальної інформації, відібраної з різних джерел (відеоматеріалів, статей, подкастів, нотних матеріалів, інтерв'ю, майстер-класів тощо). За своєю суттю він близький до традиційних

форм накопичення та впорядкування навчального матеріалу, таких як: тези, ключові смисли, аналітичні висновки, довідкові посилання на джерела, короткі інструкції та алгоритми. Однак контент-дайджест вирізняється інтегративністю та компактністю подачі, що дозволяє представити різномірний матеріал як єдиний структурований блок знань, придатний для швидкої актуалізації під час самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром.

Отже ефективність формування знань і розширення вокального тезаурусу забезпечувалося за методами накопичення фактологічного та відео матеріалу та їх оформлення у вигляді контент-дайджесту та відео-кейсів.

У ході застосування зазначених методичних засобів формування знань відбувається у двох напрямках:

1. Розширення ерудиційно-контекстуальних знань, що стосуються зовнішнього контексту твору, які дозволяють розмістити його в культурному та історичному просторі. Вони формують ціннісне ставлення до музичної спадщини. До таких знань можна віднести:

- Знання історії та культури епохи, на яких базується розуміння філософських, естетичних та соціально-історичних передумов створення твору, що охоплює аналіз світоглядних, релігійних переконань та політико-економічних умов епохи для глибинного усвідомлення його художньої цінності.
- Знання жанрово-стилістичних особливостей камерно-вокальної творчості (принципи циклізації, типові форми, характерні для певного композитора). Це допомагає уникнути помилок в інтерпретації.
- Знання про біографію та творчість авторів твору (композитора та поета), які можуть пояснити семантичні відтінки твору та його прихований зміст (наприклад, вплив особистих переживань автора).

2. Поглиблення структурно-аналітичних знань. Це знання про внутрішню будову твору, що є основою для системного аналітичного мислення та планування репетицій. Вони охоплюють:

- Знання музичної форми та драматургії. Розуміння будови твору, його архітекτονіки (куплетна, тричастина, наскрізна форми), а також функціональної ролі кожної частини в загальній музичній драматургії.
- Знання гармонії та ладу. Розуміння ладо-гармонічного розвитку твору, аналіз модуляцій, дисонансів та їхнього зв'язку з емоційним змістом тексту. Це дозволяє усвідомлено керувати виразністю.
- Знання про роль фортепіанної партії. Розуміння фортепіано як рівноправного партнера і носія додаткового змісту (підтексту, атмосфери).

У контексті нашого дослідження контент-дайджест є важливим інструментом методики формування культури професійної самоорганізації. Він виконує функції інтеграції та закріплення навчального матеріалу та дозволяє магістрантам систематизувати різноманітні джерела інформації (аудіо-, відеоматеріали, тексти, власні нотатки), здійснювати рефлексію та вибудовувати індивідуальну траєкторію роботи над камерно-вокальним твором. Він також сприяє розвитку прогностичних умінь, саморегуляції та критичного самоаналізу – ключових компонентів культури професійної самоорганізації.

Важливим завданням інформаційно-аналітичного етапу формувального експерименту є **актуалізація та усвідомлення практичних вокально-виконавських та вокально-інтерпретаційних знань**, що відбувається в ході практичної саморфлексії, самокорекції та герменевтичної діяльності. Варто уточнити характер цих практичних знань.

До них належать:

- знання фонетики та орфоспії мови поетичного тексту камерно-вокального твору, адже володіння фонетичними та орфоспічними

нормами мови оригіналу (або художнього перекладу) забезпечує чисту вокалізацію, коректну артикуляцію та чітке донесення смислового змісту поетичного тексту до реципієнта;

- знання про художньо-виражальні потенціали камерно-вокального твору, необхідні для усвідомленого добору вокально-технічних засобів, які найбільш адекватно розкривають його емоційно-образну насиченість і відповідають жанрово-стилістичним вимогам;
- виконавськими традиціями, що формує здатність магістранта свідомо вибудовувати власну художню концепцію твору й аргументовано застосовувати відповідні методи інтерпретації.

Для майбутнього вокаліста та викладача вокалу вкрай важливим є не тільки наявність таких знань, а й здатність до усвідомленого їх застосовування. На нашу думку такому усвідомленню може сприяти методичний прийом «Вокальний аудіощоденник» (Voice-log), який у дослідженні трактується як сучасний засіб самофіксації та самоаналізу. Він дозволяє магістрантам здійснювати регулярний контроль за динамікою власного вокально-виконавського росту та рівнем сформованості професійної самоорганізації. На відміну від традиційних письмових форм рефлексії, аудіощоденник забезпечує фіксацію живого звучання голосу, інтонаційних рішень, дихальних стратегій і тембрових характеристик, які у письмовому вигляді відтворити складно або неможливо.

Функціонально цей метод забезпечує:

- стимулювання регулярної самооцінки технічних, інтонаційних та художніх рішень у процесі роботи над камерно-вокальним репертуаром;
- формування навичок аналітичного слухання власного виконання та усвідомленого визначення помилок, потреб, труднощів і прогресу;
- розвиток прогностичних умінь, зокрема здатності прогнозувати результат змін технічних або інтерпретаційних рішень;

- підвищення рівня самодисципліни та організованості, що є ядром професійної самоорганізації викладача вокалу;
- нарощування прогностичної компетентності, адже фіксація динаміки власного прогресу сприяє вмінню прогнозувати результати застосованих методичних прийомів і вокально-технічних рішень;
- структурування самостійної роботи, оскільки регулярні аудіозаписи слугують своєрідним контрольним маркером проходження роботи над твором – від первинного «чернеткового» виконання до проміжних і фінальних інтерпретаційних версій;
- усвідомлення інтерпретаційної оригінальності, що є важливою складовою культури професійної самоорганізації: студент починає бачити власну інтерпретацію як процес, що проходить декілька етапів осмислення.

Отже «Вокальний аудіощоденник» (Voice-log), як методичний засіб сприяє розвитку навичок усвідомленої саморефлексії та формуванню індивідуальної траєкторії вокально-виконавського самовдосконалення шляхом систематичного аудіофіксування ключових етапів роботи над камерно-вокальним твором.

Також важливо на цьому етапі є формування досвіду застосування прогностичних знань, що передбачається на підставі усвідомлення принципів планування та передбачення результатів власної аналітико-інтерпретаційної діяльності. Ця група знань формується в процесі цілеспрямованого опрацювання твору і забезпечує перетворення теоретичного розуміння вокального тексту на внутрішні механізми самоорганізації.

Прогностичні знання пов'язані з умінням встановлювати логіку роботи над твором, обирати оптимальну послідовність дій, передбачати можливі труднощі й орієнтуватися в художніх наслідках власних інтерпретаційних рішень. Такі знання допомагають магістрантові побудувати стратегічну лінію роботи: визначити найбільш змістовні смислові вузли, накреслити перспективу розвитку художнього задуму й сформулювати очікувані результати виконання.

У дослідженні розроблено «Алгоритм самостійної роботи над твором камерно-вокального жанру», який представлено у таблиці 3.2.1. До алгоритму додаються методичні рекомендації, які покроково висвітлюють специфіку опрацювання творів камерно-вокального жанру. У Додатках подано «Методичні рекомендації до алгоритму самостійної роботи над твором камерно-вокального жанру» (див. Додаток 3) та список рекомендованих творів камерно-вокального жанру (див. Додаток І). Добір творів камерно-вокального репертуару для магістрантів 1 курсу сформовано з урахуванням жанрової різноманітності, доступності фактури, педагогічної цінності, виражальних можливостей та придатності для самостійного опрацювання.

Таблиця 3.2.1.

Алгоритм самостійної роботи над твором камерно-вокального жанру

	Етап	Зміст дій студента	Очікуваний результат
1.	Ознайомлення з твором	Первинне прослуховування 1–2 виконавських версій - Побіжна вербальна зарисовка (емоційні враження) - Визначення жанру, образного настрою	Усвідомлення емоційно-ціннісного ядра твору
2.	Робота з поетичним текстом	- Переклад тексту - Аналіз ключових слів, символів, емоційних доміант - Вивчення фонетики та орфоепії (німецької мови у творах Брамса)	Розуміння змісту, точна артикуляція, дикційна підготовка
3.	Герменевтичний аналіз	- Вивчення контексту: епохи, композитора, поета - Аналіз структури, форми, драматургії - Визначення смислотворчих музичних елементів	Формування аналітичної моделі твору
4.	Вокально-технічна підготовка	- Виявлення складних для виконання місць - Робота над диханням і розстановкою фразування - Темпова розмітка - Відпрацювання чистоти інтонації та складної мелодики	Оптимізація технічної готовності до виконання

5.	Робота над мовленням та орфоепією	- Опрацювання німецької вимови - Активізація голосового апарату через німецькі приголосні - Повільне речитативне проговорювання тексту з мелодією	Виразна дикція, грамотне фонетичне оформлення фраз
6.	Робота з фортепіанною партією	- Вивчення її ролі: ритм, фактура, мотиви - Визначення взаємодії з вокальною лінією - Узгодження кульмінацій і пауз	Відчуття ансамблевої єдності твору
7.	Вироблення інтерпретаційної концепції	- Формування основної виконавської ідеї - Визначення засобів художнього вираження - Опис драматургії інтерпретації	Створення особистої інтерпретаційної стратегії
8.	Практичне виконання	- Повторне інтонаційно-сміслові програвання - Вокально-технічне шліфування - Виявлення й усунення недоліків	Цілісне виконання твору
9.	Саморефлексія	- Заповнення щоденника самоаналізу - Відстеження динаміки власного прогресу - Формулювання плану корекції	Підвищення здатності до саморегуляції й самоорганізації
10.	Підсумкова презентація твору	- Виконання твору перед викладачем/групою - Отримання фідбеку - Внесення коректив	Готовність до оригінальної інтерпретації

Завдяки освоєнню даного алгоритму в магістрантів-вокалістів формуються навички застосування прогностичних знань щодо організації самостійної роботи над навчальним репертуаром та здатність:

- усвідомлено прогнозувати художню цілісність інтерпретації, виходячи з домінантних емоційних, смислових та структурних компонентів твору;
- визначати потенційні технічні та інтонаційно-виражальні труднощі, які можуть виникнути під час роботи над твором, та планувати шляхи їх подолання;

- створювати план самостійної роботи, що відображає логічну композицію репетиційного процесу й узгоджується з художньою концепцією;
- оцінювати результативність власних дій, порівнюючи очікуваний художній ефект із фактичним результатом роботи.

У додатках наведено приклади прогностичного планування самостійної роботи та над 2 піснями Й. Брамса: «Mädchenlied» op. 107 №5. (Додаток К та Dodatok Л) та «Der Gang zum Liebchen» op. 48 №1 (Додаток М та Dodatok Н).

У межах формувального експерименту ключовим завданням є набуття магістрантами навичок структурованої, змістово вмотивованої та методично послідовної роботи над камерно-вокальним твором. У той же час, для майбутнього викладача вокалу є вкрай необхідними знання про правила **герменевтичного опрацювання творів камерно-вокального жанру**. Саме цей аспект висвітлює, що увага вокаліста не завжди має зосереджуватися на оволодінні технічними прийомами як такими. Під час герменевтичної роботи над вокально-виконавською інтерпретацією твору увага магістрантів-вокалістів спрямовується на поглиблене розуміння їхньої смислової доцільності. Йдеться про формування інтуїтивно-аналітичного відчуття того, які вокально-виражальні засоби найбільш адекватно розкривають смислову наповненість конкретного музично-звукового образу, як обрані прийоми узгоджуються із драматургією, жанрово-стилістичними особливостями та художньо-семантичними акцентами твору. У цьому контексті практичні вокально-виконавські та вокально-дидактичні знання постають не як технічний арсенал, а як усвідомлені інструменти художнього смислоутворення. Саме тому провідним методом цього етапу обрано метод герменевтичного опрацювання, який володіє концептуальною та практичною продуктивністю для розвитку когнітивно-аксіологічного й прогностично-діяльнісного компонентів культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу.

Теоретичну основу для визнання методу герменевтичного опрацювання, як провідного інструменту інформаційно-аналітичного етапу, становлять положення герменевтичної філософії (В. Дільтей (Dilthey (2017), Г.-Г. Гадамер (Gadamer, 1975), П. Рікер (Ricoeur. 1970)), відповідно до яких інтерпретація мистецького твору передбачає проникнення в багат шарову структуру смислів, що охоплює текстуальні, культурні, психологічні та історико-художні виміри.

У контексті вокальної педагогіки герменевтичний підхід дає змогу:

- усвідомити твір як явище культури, що має певний історико-естетичний, духовно-ціннісний та жанрово-стилістичний контекст;
- розкрити механізми смислотворення у поетичному тексті та музичній структурі;
- вибудувати логіку інтерпретаційного рішення на основі цілісного смислового бачення твору.

Таким чином, метод герменевтичного опрацювання стає не лише аналітичним інструментом, а й засобом формування глибокої естетичної чутливості, культури мислення й здатності до творчої інтерпретації. Його впровадження передбачає розкриття змістових шарів вокального твору через аналіз його текстуальних, музично-образних, історико-культурних та інтерпретаційних аспектів. Завдяки цьому інтегруються знання про структуру художнього тексту, музичну форму, стильові ознаки, символіку, жанрову природу, смислову драматургію, а також контекст життя та творчості автора. Такий підхід забезпечує не лише інформаційне збагачення, а й формування інтелектуальної основи для самостійного інтерпретаційного вибору, що є центральним механізмом професійної самоорганізації.

Герменевтичне опрацювання дозволяє магістрантам:

- осягати внутрішню логіку твору через аналіз взаємодії слова і музики, драматургічної динаміки, семантичних домінант та стилістичних прийомів;

- виявляти авторські інтенції, що формують художній задум, і співвідносити їх із власним інтерпретаційним баченням;
- актуалізувати ерудиційно-контекстуальні знання, необхідні для розміщення твору у широкому культурно-історичному та жанрово-стильовому просторі; удосконалювати структурно-аналітичні навички;
- вміння виділяти ключові музично-виражальні елементи, інтерпретаційно значущі моменти та закономірності розвитку образу;
- формувати прогностичні вміння – передбачати результати власної виконавської діяльності, логіку розгортання інтерпретаційної концепції, наслідки обраних вокально-технічних і художніх рішень;
- усвідомлювати практичні вокально-виконавські та вокально-дидактичні знання, що дозволяє обґрунтовано здійснювати вибір вокально-технічних засобів відповідно до смислових і стильових вимог твору.

Використання герменевтичного методу на цьому етапі також сприяє виробленню послідовності та дисципліни у процесі самостійної роботи, оскільки передбачає чітку логіку дій: від збору та систематизації інформації – до інтерпретаційного узагальнення й відпрацювання власної виконавської стратегії. Таким чином, цей метод стає не лише інструментом аналізу вокального тексту, але й механізмом розвитку професійної самоорганізації, що включає планування, самооцінювання, прогнозування та відповідальність за власне виконавське рішення.

Отже, герменевтичне опрацювання цілком логічно обґрунтовує свою роль як провідного методу інформаційно-аналітичного етапу, оскільки дозволяє магістрантам інтегрувати знання, формувати інтерпретаційну компетентність, розвивати рефлексивність та вибудовувати смислову основу майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

У дослідженні розроблено орієнтовний алгоритм герменевтичного опрацювання твору камерно-вокального жанру. Його розроблено виходячи з розуміння, що процес герменевтичного опрацювання камерно-вокального твору передбачає послідовний перехід від первинного смислового сприйняття до комплексного художньо-інтерпретаційного розуміння.

Алгоритм герменевтичного опрацювання вокального твору наданий у Додатку О.

У дослідженні передбачалося, що завдяки методу герменевтичного опрацювання камерно-вокального твору за наданим алгоритмом, магістранти отримають структуровані знання; засвоюють аналітичні алгоритми роботи з творами зазначеного жанру; оволодівають герменевтичними процедурами (аналіз тексту, музичної форми, стилістики, семантики); оволодівають уміннями інтерпретувати смисли та розуміти логіку побудови художнього образу.

З іншого боку, цінність методу герменевтичного опрацювання камерно-вокального твору є важливим і на діяльнісно-рефлексивному етапі, адже дозволяє магістрантам застосовувати герменевтичний метод у власній виконавсько-інтерпретаційній роботі, спрямовує розвиток на саморегуляцію, планування, прогнозування результатів. Його ефективність посилюється застосуванням на цьому етапі таких інструментів самоорганізації як: «щоденник самоаналізу», індивідуальні плани, картки стратегічного опрацювання.

На діяльнісно-рефлексивному етапі формувального експерименту метод герменевтичного опрацювання набуває якісно нового функціонального призначення. Якщо на інформаційно-аналітичному етапі він застосовувався переважно як інструмент набуття й систематизації знань (ерудиційно-контекстуальних, структурно-аналітичних, прогностичних та практичних вокально-дидактичних), то на даному етапі його роль полягає у переведенні аналітичних висновків у площину інтерпретаційної дії, тобто у формування здатності магістрантів самостійно організовувати власний виконавський процес.

Важливо підкреслити, що на діяльнісно-рефлексивному етапі відбувається функціональна трансформація методу. Герменевтика перестає бути лише способом аналізу – вона стає методом регуляції виконавських рішень. Завдяки чому в магістрантів формується здатність співвідносити власні виконавські наміри з отриманими аналітичними результатами, узгоджувати художній задум із техніко-виконавськими засобами, прогнозувати ефект від обраних інтерпретаційних стратегій. Таким чином, герменевтичне опрацювання переходить у площину прикладного застосування, сприяючи становленню компетентності самостійної роботи над вокальним твором як професійної навички.

Ще однією провідною функцією діяльнісно-рефлексивного етапу є забезпечення процедури діяльнісного використання герменевтичних навиків.

Під час цього етапу магістранти здійснюють:

- трансформацію аналітичного інсайту у виконавські дії (добір штрихів, динамічних відтінків, агогіки, тембрових рішень);
- перевірку попередніх інтерпретаційних припущень шляхом пробного вокально-виконавського відтворення фрагментів твору;
- виявлення виконавських труднощів, які стають очевидними лише у практичному процесі й потребують корекції художнього задуму або технічних засобів;
- коригування виконавської концепції з опорою на поглиблене розуміння смислів твору.

У такий спосіб герменевтичний метод забезпечує інтеграцію когнітивних, емоційно-ціннісних та діяльнісних аспектів самоорганізації.

Дієвість методу герменевтичного опрацювання камерно-вокальних творів досягається за рахунок використання інструментів саморегуляції. Адже за їх допомогою магістрантами структуровано фіксуються досягнуті результати.

3.3. Порівняльний аналіз результатів констатувальної та прикінцевої діагностики рівнів сформованості культури професійної самоорганізації в майбутніх викладачів вокалу

На прикінцевому етапі дослідної роботи було здійснено діагностичний зріз та аналіз отриманих даних, їх порівняння з результатами, отриманими на констатувальному етапі експерименту. Це слугувало підставою для визначення тих змін, які відбулися в експериментальній групі під впливом занять за пропонованою методикою.

Результати прикінцевого зрізу за знаннєво-ціннісний критерієм сформованості в здобувачів культури професійної самоорганізації висвітлено у таблиці 3.3.1.

Наведені дані свідчать, що магістранти обох груп пройшли значний шлях у своєму фаховому становленні та підвищили рівень сформованості когнітивно-аксіологічної складової культури професійної самоорганізації. Натомість, темп і якість позитивних зрушень були в двох групах суттєво різними. Так, в ЕГ найвищих оцінок досягло 26,9 % магістрантів, а у КГ – тільки 10,3 % респондентів; достатні бали отримало відповідно 47,3% та 34,5% магістрантів. Як бачимо, у експериментальній групі майже половину з них було оцінено на достатньому рівні, в той час, як у групі, яка навчалась за звичайною методикою, 32,2 % було оцінено задовільно, а ще 23,0% – незадовільно. У ЕГ задовільні результати продемонструвало 20,4% респондентів, а найнижчі оцінки отримало тільки 5,4% з них.

Таблиця 3.3.1

Результати оцінювання когнітивно-аксіологічного компоненту за знаннєво-ціннісний критерієм (прикінцевий зріз)

	Показники						$\bar{x}$
Бали	1		2		3		
	кількісний склад	y %	кількісний склад	y %	кількісний склад	y %	y %
Експериментальна група							
4	9	29,0	8	25,8	8	25,8	26,9
3	15	48,4	15	48,4	14	45,2	47,3
2	5	16,1	7	22,6	7	22,6	20,4
1	2	6,5	1	3,2	2	6,5	5,4
Контрольна група							
4	4	13,8	3	10,3	2	6,9	10,3
3	8	27,6	12	41,4	10	34,5	34,5
2	10	34,5	8	27,6	10	34,5	32,2
1	7	24,1	6	20,7	7	24,1	23,0

У таблиці 3.3.2 наведено дані за результатами прикінцевого зрізу за планувально-регулятивним критерієм

За цими даними 22,6% магістрантів з ЕГ отримали високі оцінки, а 46,2% – достатні, що в сукупності становило 68,8%, в той час, як 24,7% та 6,5% з них було оцінено задовільно та незадовільно. У КГ результати були іншими: тільки 13,8% магістрантів з КГ отримали високі бали, 27,6 % – остатні, а основний масив було оцінено задовільно (29,9%) та незадовільно (28,7%). Дані за суб'єктно-діалогічним критерієм подано в таблиці 3.3.2.

Таблиця 3.3.2

*Результати оцінювання прогностично-діяльнісного компоненту за
планувально-регулятивним критерієм (прикінцевий зріз)*

	Показники						$\bar{x}$
Бали	1		2		3		
	кількісний склад	y %	кількісний склад	y %	кількісний склад	y %	
Експериментальна група							
4	6	19,4	7	22,6	8	25,8	22,6
3	14	45,2	14	45,2	15	48,4	46,2
2	8	25,8	8	25,8	7	22,6	24,7
1	3	9,7	2	6,5	1	3,2	6,5
Контрольна група							
4	5	17,2	4	13,8	3	10,3	13,8
3	8	27,6	9	31,0	7	24,2	27,6
2	9	31,0	8	27,6	9	31,0	29,9
1	7	24,2	8	27,6	10	34,5	28,7

За третім показником у результатах прикінцевого діагностичного зрізу було зафіксовано такі зміни. В експериментальній групі 22,6% магістрантів отримали 4 бали, 47,3% – 3 бали. Кількість респондентів, які продемонстрували рівень, що відповідає 2 балам, помітно зменшилася порівняно з першим констатувальним зрізом і становить 24,7%. Найвиразнішим позитивним зрушенням є істотне скорочення частки студентів із найнижчим результатом:

лише 5,4% отримали 1 бал. У контрольній групі динаміка була іншою: 9,2% респондентів отримали 4 бали, 25,3% – 3 бали, більшість – 37,9% були оцінені у 2 бали, а ще 27,6% – 1 бал.

Таблиця 3.3.3

Результати оцінювання творчо-виконавського компоненту за рефлексивно-інтерпретаційним критерієм (прикінцевий зріз)

	Показники						$\bar{x}$
Бали	1		2		3		
	кількісний склад	у %	кількісний склад	у %	кількісний склад	у %	
Експериментальна група							
4	7	22,6	7	22,6	7	22,6	22,6
3	14	45,2	15	48,4	15	48,4	47,3
2	8	25,8	8	25,8	7	22,6	24,7
1	2	6,5	1	3,2	2	6,5	5,4
Контрольна група							
4	3	10,3	3	10,3	2	6,9	9,2
3	7	24,2	7	24,2	8	27,6	25,3
2	12	41,4	10	34,5	11	37,9	37,9
1	7	24,1	9	31,0	8	27,6	27,6

Результати діагностики продемонстрували суттєву перевагу респондентів з ЕГ: 24% з них було оцінено вищими балами, 47% – достатніми, більше третини

отримали 2 бали, а 5,7% – 1 бал. У КГ основний масив магістрантів було оцінено задовільними балами (33,3%), незадовільними (26,4%), натомість тільки 11,1% отримали високі бали, а 29,1% – достатні. Дані за когнітивно-компетентнісним критерієм містяться в таблиці 3.3.4.

Таблиця 3.3.4

*Результати прикінцевого зрізу
для визначення рівнів сформованості культури професійної самоорганізації*

критерії / рівні	1 критерій	2 критерій	3 критерій	$\bar{x}$
Експериментальна група				
високий	26,9	22,6	22,6	24,0
достатній	47,3	46,2	47,3	47,0
задовільний	20,4	24,7	24,7	23,3
незадовільний	5,4	6,5	5,4	5,7
Контрольна група				
високий	10,3	13,8	9,2	11,1
достатній	34,5	27,6	25,3	29,1
задовільний	32,2	29,9	37,9	33,3
незадовільний	23,0	28,7	27,6	26,4

Отже, 71% магістрантів з ЕГ досягли високого й достатнього рівнів сформованості культури професійної самоорганізації, а кількість здобувачів, які

досягли цих рівнів наприкінці проведеного експерименту, становила: за високим рівнем 24,0%, за достатнім – 47,0%. На задовільному рівні кількість респондентів, порівняно з результатами констатувального зрізу, в ЕГ зменшалася на 16,5%, на нижчому рівні в ЕГ їх кількість зменшилася на 32,3%.

У контрольній групі позитивні рушення у рівнях сформованості культури професійної самоорганізації значно менш виражені: переважну кількість респондентів було віднесено до задовільного рівня (33,3%). Ще 26,4% залишилися на незадовідному рівні. Отже, приріст кількості магістрантів, які досягли високого рівня, становив тільки 6,1%, достатнього – 9,6%, задовільного – 5,4%. Кількість респондентів, які знаходилися на низькому рівні сформованості готовності до фахового самовдосконалення, знизився на 10,4%.

Наприкінці констатувального етапу формувальної роботи за таблицею величин кутів φ для різних відсоткових часток було визначено величини, відповідні відсотковим часткам у кожній групі (Горонескуль, 2009).

Згідно з алгоритмом розрахунку, спершу відсоткові значення частки респондентів, які досягли необхідного рівня (середнього та високого) сформованості мотивації до опанування культури професійної самоорганізації, були перетворені на значення центрального кута за допомогою наступної формули:

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

де ρ – відсоток респондентів, які досягли бажаного рівня мотивації до опанування культури професійної самоорганізації, виражений у вигляді частки одиниці. Ураховуючи, що в ЕГ кількість таких респондентів склала 71%, а в КГ – 41%, розрахунки були наступними:

$$\varphi_1 = 2 \cdot \arcsin \sqrt{0,71} = 2 \cdot \arcsin 0,8426 = 2 \cdot 1,002 = 2,004$$

$$\varphi_2 = 2 \cdot \arcsin \sqrt{0,41} = 2 \cdot \arcsin 0,64 = 2 \cdot 0,694 = 1,388$$

Отже, у результаті обчислень отримано наступні центрального кута: для ЕГ $\varphi_1 = 2,004$; для КГ $\varphi_2 = 1,388$. Для визначення значущості різниці між отриманими результатами проводилися обчислення за допомогою наступної формули:

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

де n_1 – кількість здобувачів в ЕГ;

n_2 – кількість здобувачів в КГ;

$\varphi^*_{\text{емп}}$ – значення істотності розбіжності кутів.

У результаті розрахунків було отримане наступне значення:

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (2,004 - 1,388) \cdot \sqrt{\frac{31 \cdot 29}{31+29}} = 0,616 \cdot \sqrt{\frac{899}{60}} = 2,384$$

Таким чином, було отримане значення розбіжності кутів: $\varphi^*_{\text{емп}} = 2,384$, істотність якого перевірялася шляхом зіставлення із критичним значенням критерія Фішера $\varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$:

$$\varphi^*_{\text{емп}} = 2,384$$

$$\varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$$

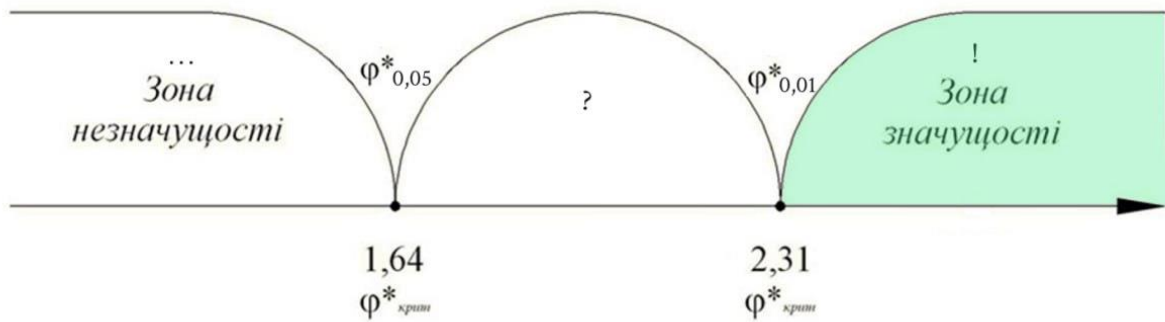
$$2,384 > 2,31$$

$$\varphi^*_{\text{емп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$$

Отримане емпіричне значення $\varphi^*_{\text{емп}} = 2,384$ виявилось більшим за критичне значення, що підтверджує його потрапляння в зону статистичної значущості на осі Фішера.

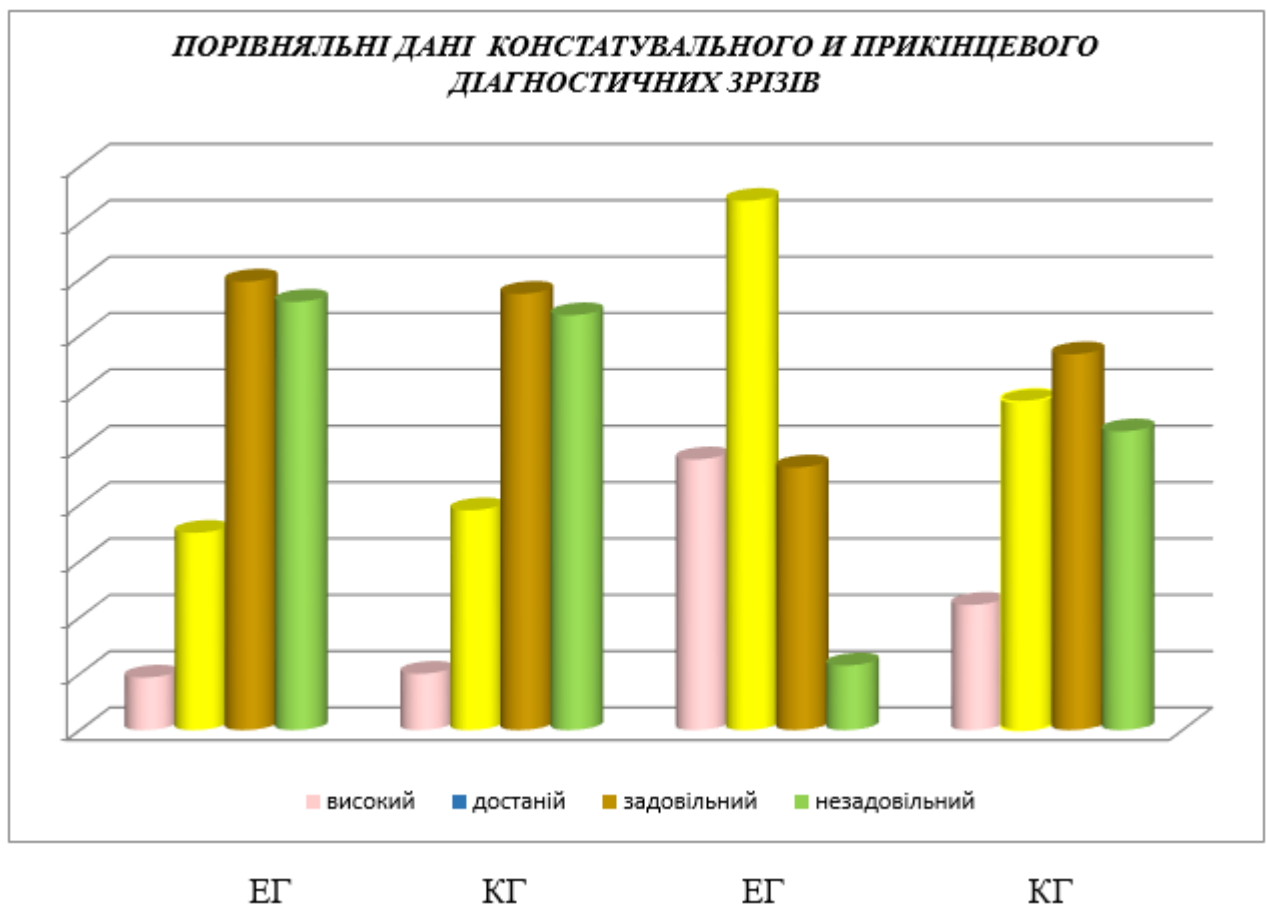
На рисунку 3.10 можна побачити, що отримане значення потрапляє в зону значущості, оскільки воно перевищує критичне значення кута $\varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$, яке визначає межу між зоною невизначеності та зоною значущості.

Рисунок 3.3.1



Для наочності зіставлення результатів констатувального та підсумкового діагностичних зрізів було розроблено узагальнену діаграму, що відображає динаміку рівнів сформованості культури професійної самоорганізації магістрантів-вокалістів.

Рисунок 3.3.2



Графічне представлення даних дозволяє чітко продемонструвати позитивні зрушення, досягнуті завдяки впровадженню авторської методики, а також співвідношення показників трьох компонентів феномену (когнітивно-аксіологічного, прогностично-діяльнісного та творчо-виконавського). Візуалізація дає змогу простежити не лише загальну тенденцію підвищення рівнів сформованості, але й структуру внутрішніх змін: зростання мотиваційної стійкості, підвищення якості аналітичних дій, посилення рефлексивної та інтерпретаційної активності магістрантів. Діаграма слугує важливим інструментом підтвердження ефективності формувального впливу та підсилює доказовість отриманих результатів, забезпечуючи їхню методологічну прозорість і достовірність.

Висновки до 3 розділу

У результаті експериментальної перевірки розробленої методики формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу засобами самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром підтверджено її ефективність, наукову обґрунтованість і практичну релевантність до умов сучасної мистецько-педагогічної освіти.

У параграфі 3.1 здійснено науково обґрунтовану розробку критеріально-діагностичного апарату, необхідного для емпіричного вимірювання рівнів сформованості культури професійної самоорганізації магістрантів-вокалістів. Проведений констатувальний етап експерименту дав можливість зафіксувати вихідний стан означеного феномену: встановлено низьку системність знань магістрантів, нестійкість професійно-ціннісних орієнтацій, недостатній розвиток умінь планування, самоконтролю й рефлексії, а також фрагментарний характер опанування камерно-вокального репертуару.

У ході дослідження визначено комплекс діагностичних критеріїв – знаннєво-ціннісний, планувально-регулятивний і рефлексивно-

інтерпретаційний, – які відповідають ключовим орієнтирам якісної самостійної роботи над камерно-вокальними творами та забезпечують валідне вимірювання рівня сформованості кожного структурного компонента культури професійної самоорганізації. До кожного критерію розроблено систему показників та якісних дескрипторів, що відображають повноту, глибину й системність знань; здатність до стратегічного планування, саморегуляції та методичної доцільності; ступінь художньо-інтерпретаційної самостійності магістрантів.

Визначено й апробовано комплекс діагностичних методів (тестування, анкетування, педагогічне спостереження, «картка стратегічного планування», щоденник самоспостереження, «методична карта роботи над твором», експертне оцінювання, аналіз інтерпретаційних досьє), що забезпечили кількісну й якісну фіксацію рівнів сформованості культури професійної самоорганізації. Отримані результати засвідчили типові для початку магістерської підготовки прогалини – несформованість рефлексивних та прогностично-діяльнісних умінь, недостатню усвідомленість щодо алгоритму самостійної роботи й значення камерно-вокального мистецтва в професійному становленні.

Таким чином, параграф 3.1 створив надійне методологічне й діагностичне підґрунтя для наступного формувального етапу експерименту, забезпечивши можливість достовірного порівняння вихідних та прикінцевих результатів і подальшої перевірки ефективності авторської методики формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу.

У параграфі 3.2 було обґрунтовано та реалізовано організаційно-методичну процедуру впровадження формувального експерименту, спрямованого на розвиток культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу у процесі самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром. Визначено структуру формувального експерименту, що охоплює мотиваційно-орієнтаційний, інформаційно-аналітичний, діялісно-рефлексивний та творчо-інтеграційний етапи, кожен із яких реалізує власні цілі, завдання та методичні

стратегії. Доведено логічну взаємозалежність методів і технологій, що застосовувалися на відповідних етапах, а також їх цілеспрямовану спрямованість на формування когнітивно-аксіологічного, прогностично-діяльнісного та творчовиконавського компонентів культури професійної самоорганізації.

У процесі організації формувального експерименту визначено та апробовано комплекс методів – настановний діалог, побіжна зарисовка, вербально-рефлексивна реплікація, герменевтичне опрацювання камерно-вокального твору, методи самоаналізу та прогнозування, — які забезпечили поетапну активізацію емоційно-ціннісної сфери магістрантів, розвиток аналітико-інтерпретаційних умінь, формування навичок саморегуляції, планування та усвідомленої виконавської діяльності. Уточнено педагогічні умови ефективності методики та описано логіку інтеграції методів у процес самостійної роботи над репертуаром.

Результати впровадження методичної системи на формувальному етапі засвідчили її здатність створювати цілісне освітнє середовище, яке стимулює інтерпретаційну активність, підтримує процеси самопізнання й самокорекції, сприяє розвитку індивідуального стилю виконавсько-педагогічної діяльності. Отже, статистична перевірка даних формувального експерименту підтверджує методичну цілісність та практичну ефективність запропонованої методики формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу засобами самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром.

У результаті аналізу даних прикінцевого діагностичного зрізу підтверджено ефективність запропонованої методики формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу. Отримані результати засвідчили статистично значущу позитивну динаміку за всіма критеріями: когнітивно-аксіологічним, прогностично-діяльним і творчовиконавським. Зміни у рівнях сформованості досліджуваного феномену в експериментальній групі суттєво перевищують відповідні показники контрольної групи, що вказує

на валідність і дієвість впроваджених методичних інструментів (метод настановного діалогу, метод вербальної реплікації, технологія герменевтичного опрацювання та засоби діяльнісно-рефлексивної підтримки).

Порівняльний аналіз результатів проведення констатувального й прикінцевого зрізів діагностики засвідчив істотне зростання глибини осмислення камерно-вокального твору, рівня аналітико-інтерпретаційних умінь, здатності до самостійного планування і прогнозування вокально-виконавської діяльності. Особливу позитивну динаміку продемонстровано у показниках рефлексивної автономії, інтерпретаційної усвідомленості та організованості самостійної роботи. Це підтверджує, що впроваджена методика не лише активізує первинне емоційно-ціннісне сприйняття твору, але й забезпечує перехід до більш складних рівнів аналітичної діяльності та творчого самовираження.

Доведено, що комплексне використання методів трьох етапів формувального експерименту створює ефективну систему педагогічного впливу, яка сприяє формуванню в магістрантів цілісної структури професійної самоорганізації. Застосування статистичних методів оброблення результатів (F^* -критерій Фішера) засвідчило достовірність отриманих даних та підтвердило валідність розробленої методики. Таким чином, статистична перевірка результатів підтверджує, що запропонована система методичних засобів є ефективним інструментом формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу та може бути впроваджена у сучасну мистецько-педагогічну практику.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження присвячене теоретичному обґрунтуванню та експериментальній перевірці ефективності методики формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу засобами самотійної роботи над камерно-вокальним репертуаром. Це стало відповіддю на зростання вимог до їхньої професійної компетентності та необхідність розвитку здатності до свідомого управління власною діяльністю.

1. Для вирішення першого завдання, яке полягало в дослідженні феномену культури професійної самоорганізації як педагогічної проблеми, було проаналізовано великий масив наукових праць (дисертацій, монографій, навчально-методичних посібників і підручників, наукових статей, метаріалів конференцій, освітньо-професійних програм, типових та авторських робочих програм з вокальної підготовки та методики викладання вокалу) різних галузей наук: філософії, мистецтвознавства, психології, педагогіки, загальної та її видів – мистецької, музичної та вокальної педагогіки.

У результаті дослідження феномен культури професійної самоорганізації було розглянуто як актуальну педагогічну проблему, зумовлену зростанням вимог до професійної самостійності викладача вокалу та необхідністю гармонійного поєднання його художнього, педагогічного та культуротворчого досвіду. Це обґрунтовує доцільність дослідження в контексті процесу виконавської підготовки як об'єкта.

З'ясовано, що в умовах реформування вищої мистецько-педагогічної освіти зростає значення особистісних і професійних якостей, що забезпечують конкурентоспроможність фахівця, його здатність до безперервного розвитку та творчої самореалізації. Було встановлено, що саме сформована культура професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу, яку у дослідженні визначено як **рівень якості володіння всім комплексом умінь та здатностей до самостійного стратегічного планування та оперативного самоуправління**

власною навчально-творчою діяльністю, глибокої художньо-аналітичної рефлексії та успішної реалізації індивідуальної виконавської концепції камерно-вокального репертуару в умовах професійної відповідальності, є ключовою умовою досягнення високої результативності викладацької діяльності, оскільки вона виступає важливою складовою професійно-педагогічної культури майбутнього фахівця, здатного до самостійного прийняття рішень в організації освітнього процесу. Виявлена проблема свідчить про методологічний розрив між існуючою практикою підготовки та нагальною потребою у викладачах, здатних до усвідомленого управління власною діяльністю. Це безпосередньо зумовило необхідність теоретичної розробки методичних засад її формування у межах вокально-виконавської підготовки.

2. Для виконання другого завдання нашого дослідження проведено аналіз чисельної кількості джерел для визначення сутності та структури феномену «культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу».

Встановлено, що культура професійної самоорганізації є багаторівневою динамічною системою, яка забезпечує свідоме, автономне управління майбутнім викладачем вокалу своєю професійною діяльністю. Кожен з визначених компонентів виконує специфічну функцію: когнітивно-аксіологічний формує ціннісні орієнтири та знання про саморегуляцію; прогностично-діяльнісний забезпечує планування, самоконтроль та оперативне прийняття рішень; а творчо-виконавський інтегрує художню рефлексію та здатність до глибокої інтерпретації, що є критично важливим для роботи над камерно-вокальним репертуаром.

Визначено сутність феномену культури професійної самоорганізації як інтегративної професійно-особистісної якості. Сформовано її структуру, що включає когнітивно-аксіологічний, прогностично-діяльнісний та творчо-виконавський компоненти. Це є теоретичною основою для розробки методичних засад.

Чітке визначення сутності та функціонально-структурної моделі культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу стало теоретичним зразком досліджуваного феномену. Ця модель дозволила розробити критеріально-оцінювальний апарат та змістове наповнення методики формування. Таким чином, результати виконання цього завдання забезпечили концептуальну базу для вдосконалення процесу виконавської підготовки.

3. Під час розв'язання третього завдання було уточнено сутність самостійної роботи в контексті засобу формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу. Доведено, що самостійна робота, усвідомлена як засіб, забезпечує синтез теоретичних знань із практичними навичками самоорганізації, що є необхідною передумовою для подальшої розробки методичних засад. Уточнено, що самостійна робота над репертуаром виступає не тільки формою навчальної діяльності, а й ключовим засобом формування культури професійної самоорганізації. Її сутність полягає в активізації внутрішніх механізмів самоуправління (планування, самоконтролю, рефлексії) у процесі виконавської підготовки.

Обґрунтовано специфіку самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром, який слугує ідеальним освітньо-організаційним для формування навичок самостійної роботи, що полягають основі культури професійної самоорганізації. З'ясовано, що самостійна робота над ним вимагає свідомого управління та саморегуляції, що безпосередньо розвиває прогностично-діяльнісний компонент культури професійної самоорганізації та необхідність глибокої художньо-аналітичної рефлексії та індивідуальної інтерпретації (творчо-виконавський компонент) не дозволяє магістранту покладатися лише на зовнішній контроль викладача.

Визначено, що ефективність самостійної роботи полягає в її інтегруючому та активізуючому потенціалі. Вона є оптимальним педагогічним механізмом для перевірки здатності магістранта до автономного функціонування. Сутність цієї

роботи полягає в активізації внутрішніх механізмів самоуправління, які охоплюють планування, самоконтроль та рефлексію, необхідних у процесі виконавської підготовки.

4. Для розв'язання четвертого завдання визначено й обґрунтовано наукові підходи, що закладають методологічну базу для формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу. У ході дослідження переконливо доведено, що особистісно орієнтований, праксеологічний, фасилітативний та герменевтичний підходи створюють цілісну методологічну основу формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу у процесі самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром.

Особистісно орієнтований підхід забезпечує розвиток внутрішньої мотивації магістрантів до самостійної діяльності, сприяє прийняттю ними суб'єктної позиції у навчально-виконавському процесі та посилює готовність до усвідомленої співпраці з викладачем. Практиологічний підхід сприяє виробленню раціональних стратегій самоорганізації, формуванню ефективних патернів планування, регуляції та оцінювання власної роботи, що підвищує результативність вокально-виконавської підготовки. Фасилітативний підхід забезпечує підтримувальне освітнє середовище, у якому актуалізуються індивідуальні можливості здобувачів, зростає їхня автономність, відповідальність, здатність до критичного мислення та творчої ініціативи. Особливого значення у структурі професійної підготовки набуває герменевтичний підхід. Він забезпечує глибинне осягнення змісту вокального твору, розвиток інтерпретаційного мислення, формування емоційно-ціннісного ставлення до музичного матеріалу та оволодіння методами смислового аналізу, що є фундаментом для творчої інтерпретаційної діяльності майбутнього викладача вокалу.

Здійснене дослідження підтвердило, що інтеграція зазначених підходів у методику формування культури професійної самоорганізації сприяє цілісному

розвитку магістрантів-вокалістів, підвищує ефективність їхньої самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром, а також забезпечує умови для становлення компетентного, творчого й рефлексивного фахівця у галузі вокальної педагогіки..

5. П'яте завдання полягало у визначенні та обґрунтуванні наукових принципів і педагогічних умов формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу музичного мистецтва.

Визначено наукові принципи (принцип системної організації вокальної підготовки магістрантів, принцип свідомого оволодіння вокально-виконавськими навичками та вміннями, принцип герменевтичного осягнення смислів, закладених у конкретному вокальному творі) та педагогічні умови (впровадження цілісної поетапно структурованої моделі опрацювання вокального твору камерного жанру; цілеспрямованого педагогічного стимулювання магістрантів до самостійної діяльності; фасилітативної підтримки інтерпретаційної активності магістрантів-вокалістів у процесі смислового аналізу та художнього осмислення вокального твору) формування феномену, необхідні для реалізації методичних засад у процесі виконавської підготовки.

Доведено, що система наукових принципів стала вагомою складовою методологічної бази для побудови авторської методики, забезпечуючи її внутрішню логіку та ефективність. Доведено, що педагогічні умови є організаційно-дидактичним забезпеченням ефективного впровадження методичних засад.

6. У ході розв'язання шостого завдання обґрунтовано доцільність застосування камерно-вокального репертуару як освітньо-організаційного простору для формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу. Доведено, що камерно-вокальна лірика, завдяки своїй жанрово-стилістичній специфіці, зокрема вимогам до глибинної інтерпретації, високого рівня художнього самоконтролю та усвідомленого вокально-технічного

опрацювання, створює оптимальні умови для реалізації методичних засад дослідження та формування творчо-виконавського компоненту культури професійної самоорганізації.

З'ясовано, що камерно-вокальний жанр потребує від виконавця аналітико-інтерпретаційної точності, системності смислової роботи з музично-поетичним контентом та здатності до стратегічного художнього мислення. Це забезпечує ефективне формування когнітивно-аксіологічного компоненту культури професійної самоорганізації, оскільки аналітичні й естетичні операції з музичним текстом активізують ціннісну рефлексію та поглиблюють інтелектуальне досягнення твору.

Визначено, що самотійна робота над камерно-вокальним твором функціонує як практична лабораторія розвитку навичок професійної самоорганізації. Необхідність оперативного психофізичного самоуправління, постійної корекції художньо-виконавських рішень та усвідомленого регулювання вокально-технічних параметрів безпосередньо сприяє формуванню прогностично-діяльнісного компоненту.

Показано, що камерно-вокальний жанр є інтеграційним середовищем, у якому особистісні ціннісні орієнтації, планувальні стратегії та аналітичні висновки трансформуються в художньо-довершену інтерпретацію, що становить основу творчо-виконавського компоненту культури професійної самоорганізації. Його успішне втілення залежить від здатності до цілісного синтезу музичної структури й поетичного змісту, що актуалізує комплекс професійних компетентностей магістранта.

Обґрунтовано, що камерно-вокальний репертуар є наскрізним інструментом вокально-педагогічної підготовки, оскільки забезпечує розвиток не лише виконавських навичок, а й глибинних механізмів самотійної пізнавальної, організаційної та творчої діяльності, які визначають сформованість культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу.

7. Для розв'язання сьомого завдання розроблено критерії й показники оцінювання та рівні сформованості культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу. З метою верифікації ефективності методики було розроблено та науково обґрунтовано структуру критеріально-діагностувального апарату, який охоплює критерії, показники, шкалу вимірювання рівнів та методи діагностики рівнів сформованості культури професійної самоорганізації на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту.

Критерії було визначено відповідно до функціонально-структурної моделі КПС:

- Знаннєво-ціннісний критерій: Оцінює когнітивно-аксіологічний компонент (глибину знань та мотиваційну стійкість).
- Планувально-регулятивний критерій: Оцінює прогностично-діяльнісний компонент (здатність до цілепокладання, планування та оперативного самоуправління).
- Рефлексивно-інтерпретаційний критерій: Оцінює творчо-виконавський компонент (художню довершеність, оригінальність концепції та критичний самоаналіз).

З метою верифікації ефективності методики розроблено критеріально-діагностувальний апарат, який включає: знаннєво-ціннісний, планувально-регулятивний та рефлексивно-інтерпретаційний критерії, а також відповідні рівні сформованості. Це забезпечило об'єктивну оцінку змін у процесі виконавської підготовки.

8. У ході розв'язання восьмого завдання було здійснено експериментальну перевірку ефективності розробленої методики формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу засобами самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром. Результати формувального експерименту підтвердили, що систематичне застосування методичних засад, побудованих на принципах інтеграції, рефлексивності, праксеологічної доцільності та творчої

свободи, забезпечує статистично значущий приріст рівня сформованості КПС у магістрантів експериментальної групи порівняно з контрольною.

Доведено, що цілеспрямоване використання самостійної роботи над камерно-вокальними творами як ключового засобу формування КПС є педагогічно доцільним й ефективним. Камерно-вокальний репертуар виступив оптимальним освітньо-організаційним простором, у межах якого студенти мали змогу практично реалізувати прогностично-діяльнісний компонент (планування, самоконтроль, стратегічне передбачення виконавського результату) та творчо-виконавський компонент (створення інтерпретаційної концепції, художня рефлексія, робота над власним інтерпретаційним стилем).

У процесі формувального експерименту підтверджено ефективність застосованих методів: настановного діалогу, побіжної зарисовки, вербально-рефлексивної реплікації, герменевтичного опрацювання вокального твору, інструментів саморегуляції («щоденник самоаналізу», «картка стратегічного планування», «вокальний аудіощоденник»), а також творчо-інтеграційних методів. Їх поєднання забезпечило гармонійний розвиток когнітивно-аксіологічного, прогностично-діялісного та творчо-виконавського компонентів культури професійної самоорганізації..

9. У результаті виконання дев'ятого завдання проведено порівняльний аналіз результатів констатувальної та прикінцевої діагностики рівнів сформованості культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу.

Проведений аналіз достовірно засвідчив позитивну динаміку формування культури професійної самоорганізації у магістрантів експериментальної групи (ЕГ) після впровадження розроблених методичних засад. Було зафіксовано статистично значущий приріст кількості магістрантів з високим та середнім рівнями сформованості КПС, тоді як у контрольній групі (КГ) ці показники залишилися на вихідному, констатувальному рівні, що є підтвердженням ефективності методики.

Аналіз показав, що найбільші позитивні зміни відбулися за критеріями, безпосередньо пов'язаними з практичною реалізацією методики:

- планувально-регулятивний критерій – спостерігалось суттєве зростання показників стратегічно-прогностичної обґрунтованості та ефективності оперативного самоуправління. Це підтвердило, що самостійна робота над камерно-вокальним репертуаром є дієвим засобом для розвитку умінь планування та самоконтролю;
- рефлексивно-інтерпретаційний критерій – зафіксовано зростання художньо-концептуальної оригінальності та рівня художньо-аналітичної рефлексії, що свідчить про якісний перехід магістрантів до свідомого та творчого самоуправління.

Порівняльний аналіз не тільки підтвердив гіпотезу дослідження щодо ефективності розроблених методичних засад, але й засвідчив досягнення кінцевої мети – теоретичної розробки та успішної експериментальної перевірки методики формування культури професійної самоорганізації засобами самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром.

Отже, отримані результати діагностики засвідчили ефективність впровадженої методики формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу засобами самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром. Використання запропонованої методики засвідчило значний потенціал і відкриває широкі перспективи в підготовці магістрантів-вокалістів до самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром. Розроблена система цілеспрямовано сприяє формуванню умінь усвідомленого, структурованого й рефлексивно вмотивованого опрацювання вокального матеріалу, забезпечує глибше розуміння музично-поетичної форми та змісту художнього твору, розвиток інтерпретаційної самостійності та становлення цілісної культури професійної самоорганізації.

Підтверджено, що методика є ефективним інструментом розвитку здатності магістрантів до прогнозування, планування, самоконтролю й рефлексії у процесі роботи над камерно-вокальним жанром, що посилює їхню виконавську та педагогічну автономію.

Перспективним напрямом подальшого застосування методики є інтеграція її окремих елементів у формати спеціалізованих тренінгів і практикумів з психоемоційної та сценічно-виконавської підготовки, у межах яких актуалізуються навички саморегуляції, аналітичної рефлексії, інтерпретаційної гнучкості та професійної відповідальності майбутніх викладачів вокалу.

Список використаної літератури

1. Авраменко, В. І. (2010). Культура мовлення учителя, як засіб професійно-педагогічної комунікації. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 1, 120-125.
2. Антонюк, В., Антонюк, Н. (2007). *Вокальна педагогіка (сольний спів)*: Підручник. Київ: ЗАТ “Віпол”.
3. Антонюк, В. Г. (2000). *Постановка голосу*: навчальний посібник. Київ: Українська ідея.
4. Арістотель. (2002). *Нікомахова етика*. Переклад з давньогрецької В. Ставнюк. Київ: «Аквілон-Плюс». Відновлено з http://am.history.univ.kiev.ua/Nikomakhova_etyka.pdf.
5. Барановська, І. Г., Барановський, Д. М., & Якименко, Ю. І. (2022). Дистанційне навчання майбутніх учителів музичного мистецтва: виклики сьогодення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 28, 76-84. Відновлено з <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/5417e2c2-e785-41b6-90b0-cff9c08253e2/content>.
6. Барановська, І. Г. Коваль, Т. В., & Граб, О. Д (2024). Формування естетичного світогляду здобувачів педагогічних закладів освіти, майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наука і техніка сьогодні*, 8(36), 493-503.
7. Барановська, І. Г., Мозгальова, Н. Г. (2019). Художньо-комунікативний контент підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія: Педагогічні науки*, 155, 20-24.
8. Бех, І. Д. (2003). Виховання особистості: у 2 кн. *Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади (Книга 1)*. Київ: Либідь.

9. Бех, І. Д. (2001). Особистісно-зорієнтоване виховання – нова освітня філософія. *Педагогіка толерантності*, 1, 16-19.
10. Бєдакова, С. В. (2022). *Вокально-хорове виконавство з методикою викладання (Сольний спів) для дистанційного навчання та самостійної роботи: Навчально-методичний посібник*. Миколаїв: Вид-во Ірини Гудим.
11. Бєдакова, С. В. (2023). *Методика викладання сольного співу для дистанційного навчання та самостійної роботи (Частина 1): навчально-методичний посібник*. Миколаїв.
12. Боднарчук, І. М. (2016). *Організація самостійної роботи студентів ВНЗ у процесі вивчення дисципліни «Теорія і методика музичного виховання»*. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики, 26, 76-81. Відновлено з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_016_2016_26_19.
13. Бугра, А. В., Коновал, О. А. (2014). *Методика самостійної роботи студентів: навчально-методичний посібник*. Кривий Ріг: КПІ ДВНЗ «КНУ».
14. Буряк, В. (2005). *Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект*. Монографія. Київ: «Деміур».
15. Бусел, В. (Ред.). (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ. Ірпінь: ВТВ Перун.
16. Варнавська, Л. І., Вікторова, М. В., & Саймукова, А. А. (2020). Сучасні методи та прийоми розвитку вокальної майстерності студентів факультету мистецтв. *Інноваційна педагогіка*, випуск 25, том 2, 22-26. Відновлено з http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/25/part_2/6.pdf.
17. Ващенко, О. В. (2018). Особливості реалізації самостійної роботи під час навчання іноземної мови студентів у вищій школі. *Науковий пошук молодих дослідників*, вип. 11, 260 с.
18. Вознюк, Т. М. (2019). Історіософський світогляд Пантелеймона Куліша. *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції*

«Пантелеймон Куліш – громадянин, науковець, перекладач» (до 200-річчя від дня народження) (м. Київ, 26-27 вересня 2019 р.). Київ: «Мілленіум», 79-81.

19. Волкова, Н. П., Устименко, К. В. (2016). Самостійна робота у процесі підготовки майбутнього вчителя до здійснення професійно-педагогічної комунікації. *Вісник Дніпропетровського університету ім. А. Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*, 2 (12), 161-171.

20. Голубєва, М. О. (1999). Педагогічна система реалізації поняття «культура мислення». *Наукові записки НаУКМА: Політологія. Соціологія*, т. 7, 75-

21. Гетало, О. В. (2018). Самостійна робота студента-вокаліста як складова майбутньої професійної діяльності. *Музикознавча думка Дніпропетровщини*, 14, 122-133.

22. Головка, Н. (2015). *Самостійна робота студентів – шлях до підвищення якості знань: методичні рекомендації*. Біла Церква.

23. Голубєв, П. В. (1983). *Поради молодим педагогам-вокалістам*. Київ: Музична Україна».

24. Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.

25. Гордійчук, Л. В. (2017). *Самостійна робота над музичним твором: основні етапи та методи: методичні рекомендації*. Луцьк: Надстир'я.

26. Гриньова, М. В., Кононець, Н. В. (2018). Саморегуляція як основа ресурсно-орієнтованого навчання студентів у вищій школі. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (19-23 лютого 2018 р., м. Полтава)*. Відновлено з <https://rbl3d.ukraine7.com/t194-topic>.

27. Гринь, Л. О. (2013). Вокальний голос як професійний інструмент актора музично-драматичного театру. *Наукові записки [Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка]. Серія:*

Педагогіка, 4, 54-59. Відновлено з http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2013_4_13. 3

28. Гринь, Л. О. (2024). *Теорія вокальної педагогіки: навчальний посібник*. Запоріжжя: Запорізький національний університет.

29. Грінченко, А. М. (2014). Музично–виконавський самоконтроль вчителя музики як психолого– педагогічна проблема. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти*, 16(1), 155-159. Відновлено з [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_014_2014_16\(1\)_36](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_014_2014_16(1)_36).

30. Гук, І. П. (2015). Теоретичні аспекти самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 9 (53), 216-223.

31. Данильян, О. Г., Дзьобань, О. П. (2019). *Методологія наукових досліджень: підручник*. Харків: Право. Відновлено з https://library.nlu.edu.ua/POLN_TEXT/SENMK/OMND.pdf. 3

32. Данильян, О. Г., Дзьобань, О. П. (2013). *Філософія: підручник*. Харків: Право. Відновлено з https://library.nlu.edu.ua/POLN_TEXT/POSIBNIKI_2019/Filosofia_2013_uchebnik.pdf. 3

33. Дубінка, М. М. (2023). Самоорганізація майбутніх викладачів закладів вищої освіти як прояв педагогічних здатностей: теоретичний аспект. *Педагогічні науки*, 101, 42-48.

34. Єрмоленко, А. (2024). Практична філософія Імануеля Канта і сучасна етика відповідальності. *Філософська думка*, 2, 7-29. Відновлено з <https://doi.org/10.15407/fd2024.02.00>.

35. Заболотній, О. (2023). Зміст і структура професійної культури викладача. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 3, 12–24.

36. Зарицька, А. А. (2016). *Акмеологічні засади професійної самореалізації майбутнього вчителя музики*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ. Відновлено з <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/11703>.
37. Зарицька, А. А., Чайка, В. А. (2020). *Колоквіум із дисципліни «Постановка голосу»: завдання для самостійної роботи студентів ОС бакалавр*. Луцьк: Надстир'я.
38. Захарова, В. В. (2023). Формування професійної культури вокаліста. *Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Сімдесят треті економіко-правові дискусії». Серія: Соціальні та гуманітарні науки* (22-23.03.2023). Відновлено з <http://www.spilnota.net.ua/ua/article/id-4306/>.
39. Зязюн, І. А. (Ред.). (2008). *Педагогічна майстерність: підручник*. 3-тє видання, доповнене та перероблене. Київ: СПД Богданова А.М. Відновлено з https://www.pedagogic-master.com.ua/public/PM_Zyazyun.pdf.
40. Ісаєнко, Г. (2023). Слуховий самоконтроль у підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях з інструментального ансамблю. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*, 7, 44-51. Відновлено з <https://doi.org/10.28925/2518-766X.2022.78>.
41. Калюжна, Т. Г. (2013). Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*, 4, 32–37. Відновлено з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2013_4_7.
42. Кант І. (2000). *Критика чистого розуму*. Переклад з німецької Ігоря Бурковського. Київ: Юніверс, Відновлено з https://shron1.chtyvo.org.ua/Kant_Immanuel/Krytyka_chystoho_rozumu.pdf.
43. Кант І. (2007). *Естетика*. Переклад з німецької Богдана Гавришківа. Львів: Аверс.

44. Карівець, І. (2023). Григорій Сковорода: синкретизм-кордоцентризм-мудрість. *Філософська думка*, 2, 144-152.
45. Козир, А. В., Дуб'юк, Н. М. (2022). Аксіологічна концепція мистецького навчання студентів факультетів мистецтв. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, 28, 8-15.
46. Колісник-Гуменюк, Ю. І. (2013). *Формування професійно-етичної культури майбутніх фахівців у процесі гуманітарної підготовки в медичних коледжах*: монографія. Львів: «Край».
47. Кондратенко, Д. (2014). Співвідношення особистого та суспільного в конфуціанській традиції. *Східний світ*, 3, 54–63.
48. Краснощок, К. Ю. (2022). *Система універсальних вокальних розспіванок і практична підготовка їх гри в класі фортепіано*: навчально-методичний посібник. Харків.
49. Кузьмічова, В. А. (2019). *Методичні рекомендації з курсу «Методика викладання дисциплін кваліфікації (вокал)». Самостійна робота (для студентів денної та заочної форми навчання вищих педагогічних навчальних закладів, спеціальності «Музичне мистецтво»)*. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди.
50. Кьон, Н. Г. (2006). *Теоретичні основи викладання сольфеджіо у музично-педагогічних закладах*. Одеса: КП ОГТ.
51. Кьон, Н. Г., Полканов, А. А. (2021). Методика самодіагностики майбутніми викладачами вокалу якості своєї підготовки до фахової діяльності. *IV Міжнародна науково-практична конференція «International scientific innovations in human life»* (20-22 жовтня 2021 р). Cognum Publishing House, Manchester, United Kingdom, С. 338-345.
52. Кьон, Н. Г. (2021). До питання про роль камерного репертуару в підготовці магістрантів-вокалістів педагогічних університетів. *Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції «Results of modern scientific*

research and development» (17-19 жовтня 2021р). Мадрид, Іспанія: Barca Academy Publishing, С. 261-267.

53. Лісовий, М., Балтремус, В. (2024). Сутність педагогічної культури викладача ЗВО. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 72, 187-194. Відновлено з <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5648/5076>.

54. Ліпітюк, Є. (2024). Камерний спів як засіб професійного розвитку студентів-вокалістів. *Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*, 4 (61), 104-123. Відновлено з <http://chasopysnmau.com.ua/article/view/304970/328090>.

55. Лоу, Яньхуа. (2019). *Формування вокально-орфоепічної культури іноземних магістрантів у процесі підготовки до фахової діяльності*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського», Одеса.

56. Лю, Сяофан. (2024). *Жанрово-стильові і праксеологічні основи камерної вокальної творчості: історичний та індивідуально-авторський аспекти*. (Дис. ... доктора філософії). Одеська національна музична академія імені А. В. Нежданової, Одеса. Відновлено з <https://odma.edu.ua/wp-content/uploads/dysertacziyalyu-syaofan-z-pidpysom.pdf>.

57. Лю, Шучан. (2024). Порівняльне дослідження вокальної музичної освіти в Китаї та Україні. *Актуальні питання гуманітарних наук*, вип. 72, том 3, 325-329. Відновлено з https://aphn-journal.in.ua/archive/72_2024/part_3/52.pdf.

58. Кожевнікова, Л., Малашевська, І., & Мартинюк, А. (2023). Розвиток мистецької компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького Серія «Педагогічні науки»*, 3, 51-56.

59. Кокун, О. М. (Ред.). (2015). *Психофізіологічні закономірності професійного самоздійснення особистості*: монографія. Київ: Педагогічна думка.
60. Мартинюк, А. К. (2020). Українська вокальна педагогіка: джерелознавчий дискурс. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (188), 116-120. Відновлено з <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-188-116-120>.
61. Марченко, К. О. (2022). Формування виконавської культури майбутніх артистів-вокалістів на заняттях сольного співу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 83, 180–183. Відновлено з <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.31>.
62. Маршицька, В. В. (2011). Вдосконалення самостійної роботи студентів як засіб оптимізації навчального процесу. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*, 2, 59-63.
63. Мережко, Ю. В., Киченко, Т. О. (2019). Формування навичок самостійної роботи майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях з постановки голосу. *Науковий часопис. НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, 26, 75-82.
64. Мимрик, М. Р. (2022). Герменевтика музичних творів у контексті інтепретаційної діяльності викладача мистецьких дисциплін: акмеологічний вимір. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, 28, 37–44. Відновлено з <https://sj.edu.ua/index.php/tmae/article/view/1302/1069>.
65. Мирончук, Н. М. (2020). *Основи самоорганізації у професійній діяльності*: навчально-методичний посібник. Житомир: Житомирський державний університет ім. І. Франка.
66. Мирончук, Н. М. (2018). Формування умінь самоорганізації науково-дослідницької діяльності магістрантів на засадах ергономічного підходу. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 4 (95), 103-107.

67. Михайлишин, Р. (2012). Професійно–педагогічна культура учителів початкових класів. *Вісник Львівського університету. Серія: Педагогічна*, 28, 25-34. Відновлено з http://nbuv.gov.ua/UJRN/VLNU_Ped_2012_28_5.

68. Овчаренко, А. О., Самойленко, Л. Я., & Ткаченко, В. П. (Ред.). (2016). *Основи культурології: опорний конспект лекцій: навчальний посібник*. 2-е вид., Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького. Відновлено з https://eprints.cdu.edu.ua/560/1/%D0%BC%D0%B0%D0%BA%D0%B5%EF%BF%BD%2582_%D0%BE%D0%B2%EF%BF%BD%2587%D0%B0%EF%BF%BD%2580%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_2016.pdf.

69. Олексюк, О. М., Ткач, М. М., & Лісун, Д. В. (2013). *Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті: колективна монографія*. Київ: Київський ун-т ім. Б. Грінченка.

70. Олексюк, О. М., Ткач, М. М. (2004). *Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навчальний посібник*. Київ: Знання України.

71. Олинець, Т. (2020). *Кроскультурні цінності сучасного студента: теоретико-методологічний аспект: монографія*. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

72. Омельченко, А. І. (Ред.). (2019). *Розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців мистецьких дисциплін як фактор їх професійної самореалізації: колективна монографія*. Мелітополь: Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні.

73. Оружа, Л. В. (2011). *Підготовка майбутніх фахівців з дизайну у вищому навчальному закладі*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ.

74. Отич, О. (2010). *Культурологічна педагогічна парадигма як методологічна основа сучасної освіти*. Відновлено з <http://zbirnik.mixmd.edu.ua/>.

75. Отич, О. М. (2009). *Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього професійного навчання: теоретичний і методичний аспект*: монографія. Чернівці: Зелена Буковина.

76. Отич, О. М. (2014). *Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи*: підручник. Кіровоград: Імекс-ЛТД,

77. Отич, О. М. (2011). Педагогічні умови формування художньо-естетичної культури учнівської молоді у середніх загальноосвітніх навчальних закладах естетичного профілю. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 11, 229-233.

78. Павлічук, В. І., Мрочко, В. М. (2022). *Самостійна робота студентів в класі постановки голосу*: методичні рекомендації. Луцьк.

79. Павлов, В. І., Лебедєв, В. О. (2019). *Словник найбільш уживаних термінів з філософії, логіки, етики, естетики та релігієзнавства*. Харків: УкрДУЗТ. Відновлено 3

<http://lib.kart.edu.ua/bitstream/123456789/2228/1/%D0%A1%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf>.

80. Паламар, С., Савченко, Ю., & Антипін, Є. (2022). Саморегуляція особистості як умова формування лідерських якостей майбутнього педагога. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 37 (1), 61–69. Відновлено з <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.379>.

81. Пальшкова, І. О. (2011). *Педагогіка: професійно-педагогічна культура вчителя*. Навчальний посібник. Київ: Видавничий Дім «Слово».

82. Пєхота, О. М. (2010). Формування технологічної культури сучасного викладача університету. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*, Т. 1, вип. 33, 37-43. Відновлено з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2011_1.33_9.

83. Платон. (2000). *Держава*. Переклад з давньогрецької В. Шовкуна. Київ: Основи.

84. Проворова, Є. М. (2018). *Теорія і практика методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу*. (Дис. ... доктора педагогічних наук). НПУ імені М. П. Драгоманова, Київ.

85. Процишина, О. Ю. (2023). *Формування методичної компетентності майбутніх викладачів мистецької школи на заняттях сольного співу*. (Дис. ... доктора філософії). Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ.

86. Реброва, О. Є. (2011). Від грамотності до художньої ментальності: до питання результативності освіти майбутніх учителів мистецьких дисциплін. *Вісник післядипломної освіти*, 3, 129-134. Відновлено з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2011_3_23.

87. Реброва, О. Є. (2011). *Методологія і методи досліджень педагогіки мистецтва*. Навчально-методичний посібник для студентів і магістрантів інститутів мистецтв педагогічних університетів. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського. Відновлено з <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/1956>.

88. Реброва, О. Є. (2023). *Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва*: монографія. Друге видання, перероблене і доповнене. Суми: ФОП Цьома С.П.

89. Реброва, О. Є. (2019). Художньо-естетичні інновації мистецької освіти в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 4, 13-25.

90. Реброва, О., Линенко, А., & Реброва, Г. (2022). Індивідуальне навчально-творче завдання у професійній підготовці здобувачів вищої освіти мистецьких та мистецько-педагогічних спеціальностей. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (117), 273-288. Відновлено з <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/09/%D0%A0%D0%B5%D0%B1%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf>.

91. Реброва, О., Шип, С., Батюк, Н., Ключова, С., & Степанова, Л. (2017). *Основи художньої-ментальності хореографічного мистецтва: педагогічна проекція*. Монографія. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського.
92. Рудницька, О. П. (1998). *Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти*: навчальний посібник. Київ: ІЗМН.
93. Рудницька, О. П. (2002). *Педагогіка: загальна та мистецька*: навчальний посібник. Київ: ТОВ "Інтерпроф".
94. Савуляк, В. (2019). Особливості самоорганізації студентів закладу вищої освіти різних спеціальностей. *Нова педагогічна думка*, 2, 78-82. Відновлено з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2019_2_21.
95. Салата, О. О. (2020). Досвід виховання молодого покоління сучасного Китаю у дусі конфуціанських традицій. *Східні традиції державотворення*, 4, 283-290.
96. Ся, Цзін (2019). Принципи організації вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах вищої педагогічних освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, 27, 87-93. Відновлено з <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/bc80109d-cec1-4f7c-a2b1-724ba4008aa8/content>.
97. Сисоєва, С. (2002). Педагогічна освіта в контексті особистісно орієнтованої парадигми професійної підготовки. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*, 43, 18–22.
98. Сіваш, Т. Д. (2016). Художньо-творча діяльність як освітньо-виховний феномен. *Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій*, 4, 152-154.
99. Сотська, Г., Шмельова, Т. (2016). *Словник мистецьких термінів*. Херсон: Видавництво «Стар».

100. Станішевська, О. (2019). Взаємодія поетичного тексту та музики в опусі 49 Й. Брамса. *Аспекти історичного музикознавства*, 16, 158–169.

101. Степанова, Л. В. (2007). До проблеми визначення поняття «Вербальна інтерпретація». *Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. Спецвипуск «Мистецька освіта: Сучасний стан і перспективи розвитку»*, Ч.ІІ, 201-208.

102. Степанова, Л. В. (2015). Педагогічна промова як складова мовленнєвої компетенції майбутніх вчителів музики та художньої культури. *Наука і освіта*, №2/СХХХІ, 107-111.

103. Степанова, Л. В. (2017). Науково-методологічні підходи дослідження художньо-герменевтичної компетентності майбутніх викладачів музики та хореографії. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 14 Теорія і методика мистецької освіти*, вип.22 (27), ч. I, 44-50.

104. Степанова, Л. В. (2018). *Методика формування художньо-герменевтичної компетентності магістрів музичного мистецтва та хореографії*. (Дис. ... канд. пед. наук). Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми.

105. Степанова, Л. В., Чжан, Венлі. (2024). Теоретичні аспекти підготовки здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти до самостійної роботи над вокальним репертуаром. *Інноваційна педагогіка*, № 75, Т. 1., С. 56-62. Відновлено з <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/75.9>.

106. Стрижак, Ю. О. (2023). Саморегуляція як основа успішного професійного становлення студентів закладу вищої освіти. *Імідж сучасного педагога*, 3(198), 68–71. Відновлено з [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-3\(198\)-68-71](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-3(198)-68-71).

107. Сук, О. О. (2024). *Новітні засоби акустичної та електроакустичної вокальної композиції*. (Кваліфікаційна наукова праця на здобуття ступеня доктора

мистецтва). Національна музична академія України імені П. І. Чайковського, Київ.

108. Сулима, Т. С. (2010). Психолого-педагогічні умови підготовки компетентного педагога професійного навчання у світлі Болонських домовленостей. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 30, 464-469. Відновлено з <https://journal.kdpu.edu.ua/ped/uk/article/view/4886/4486>.

109. Сунь, Пенфей. (2018). *Формування вміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики*. (Дис. ... кандидата педагогічних наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

110. Ткач, М. М. (2014) Герменевтичні ресурси компетентностей професійного світорозуміння майбутнього вчителя музики. *Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття*: збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції (16–17.10.2014 р., м. Київ), 683–690. Відновлено з https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5245/1/M_Tkach_16_10_14_konf_IM.pdf.

111. Ткаченко, Т. В. (2016). *Формування вокально-сценічної культури студентів мистецьких факультетів педагогічних вузів*: монографія. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди.

112. Токуєва, Н. В. (2023). Самоорганізація навчальної діяльності здобувачів вищої освіти на засадах педагогічних ідей Григорія Сковороди. *Розвиток гуманістичних ідей у неперервній освіті: від Григорія Сковороди до сучасного педагога-новатора*: колективна монографія. (Н. І. Білик. Ред.). Полтава, Київ: ПАНУ імені М. В. Остроградського, С. 53–65.

113. Толстова, Н. М. (2016). Реалізація педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів музики до фахового самовдосконалення у процесі навчання співу. *Наука і освіта*, 6, 34–40.

114. Толстова, Н. М. (2018). *Формування готовності майбутніх учителів музики до фахового самовдосконалення на заняттях з постановки голосу*. (Дис. ... канд. пед. наук). Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми.

115. Толстова, Н. М., Лю, Сяомей. (2020). Діагностика рівнів сформованості здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до самостійної вокально-освітньої діяльності. *Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства»*. Одеса: Університет Ушинського, С. 6-8.

116. Тоцька, Л. О. (2010). *Методичні засади удосконалення вокальної підготовки майбутніх учителів музики*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ.

117. Тянь, Лінь. (2021). *Методика формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання*. (Дис. ... доктора філософії). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

118. Усова, Г. А. (2024). *Вокальна підготовка майбутніх бакалаврів музичного мистецтва України і Китаю за компаративним підходом*. (Дис. ... доктора філософії). Державний заклад Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.

119. Фан, Фей. (2021). Художньо-герменевтичний підхід як методологічна основа підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: Матеріали і тези VII Міжнародної конференції молодих учених та студентів* (м. Одеса, 04-05 листопада 2021 р.). Т.1. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, С. 64-67.

120. Федоришин, В. І. (2014). *Теорія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах*. (Дис. ... доктора педагогічних наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

121. Фройд, З. (2021). *Невпокій у культурі*. Львів: Видавництво «Апріорі».

122. Хань, Юйцень. (2019). *Формування умінь художньо-творчої самоорганізації майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Сумський державний педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка, Суми.

123. Хе, Цзіні. (2022). Методологічні основи формування художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, 28, 54-61.

124. Химинець, В. (2010). Компетентісний підхід до професійного розвитку вчителя. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 19, 243-247. Відновлено з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2010_18-19_75.

125. Хілько, С. О. (2014). Фасилітативний підхід до професійної підготовки майбутніх психологів. *Матеріали Всеукраїнської наук.-практичної інтернет-конференції «Психолого-педагогічне забезпечення модернізації післядипломної педагогічної освіти в умовах змін»*. ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», (26–28 берез. 2014 р., м. Київ), С. 26–28.

126. Хом'як, І. (2016). Самостійна робота в системі навчальної діяльності студентів. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету. Розділ 2. Теорія навчання*, 1 (303), 90-95.

127. Хоружа, Л. Л. (2008). Герменевтика: педагогічний погляд. *Шлях освіти*, 2, 7-11.

128. Чала, А. Г. (2015). Проблема організації самостійної роботи у підготовці майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*, 1 (1), 77-79.

129. Чередник, Л. М., Кьон, Н. Г., & Толстова, Н. М. (2024). Педагогічні умови формування інформаційно-освітнього середовища у закладах вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*, 76, 231-235.

130. Чжан, Ї. (2023). *Формування виконавської майстерності магістрантів музичного мистецтва у процесі співацького навчання*. (Дис. ... доктора філософії). Український державний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

131. Чжан, Лянхун. (2021). *Організаційно-педагогічні засади професійної підготовки вокалістів у системі вищої музичної освіти Китаю та України*. (Дис. ... доктора філософії). Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми.

132. Чижевський, Д. (1992). *Нариси з історії філософії на Україні*. Київ: Вид-во Орій при УКСП «Кобза».

133. Шаров, С. В. (2007). Поняття самостійної роботи та її ознаки. *Педагогіка фізичної культури і спорту*. Відновлено з <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-02/08ssvaia.pdf>.

134. Швидків, М. Л. (2014). Вплив традицій Валерія Висоцького на формування вокальних навичок майбутніх вчителів музики на заняттях з постановки голосу. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія : Психологія і педагогіка*, 30, 128-132. Відновлено з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2014_30_28.

135. Шевченко, І. Л. (2023). Добір навчального художнього репертуару в класі сольного співу як складова фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 209, 334-338.

136. Шевченко, К. О. (2014). Педагогічна фасилітація у контексті професійної компетентності вчителя. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки*, 2.13, 258–263. Відновлено з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2014_2.13_46.

137. Шевнюк, О. Л. (2004). *Культурологія: навчальний посібник*. Київ: Знання. Відновлено з <https://bookzone.com.ua/.../21205-kulturologiya-vid-3-navc..>

138. Шевчук, М. (2016). Обґрунтування поняття «організаційно-педагогічні засади діяльності вищого навчального закладу». *Збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка*, 66-67, 115-122.

139. Шерстюк, Л. В. (2009). Організаційно-педагогічні засади навчання професійного іншомовного спілкування. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Серія: Педагогіка*, Т. 108, Вип. 95, 150-154.

140. Шикирінська, О. А. (2013). *Підготовка майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського, Вінниця.

141. Шинкарук, В. (ред.) (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис.

142. Шинкарук, О. В. (2019). Місце Пантелеймона Куліша в українській і світовій культурах. *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Пантелеймон Куліш – громадянин, науковець, перекладач» (до 200-річчя від дня народження)* (м. Київ, 26-27 вересня 2019 р.). Київ: «Мілленіум», 29-31.

143. Шіллер, Ф. (1795, 1974). *Листи про естетичне виховання людини*. Київ: Мистецтво.

144. Шингоф, І. (2021). Культура професійного саморозвитку вчителя-філолога засобами інтеграції в післядипломній педагогічній освіті. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, 1(14), 133–146. Відновлено з <https://doi.org/10.31865/2414-9292.14.2021.236460>.
145. Шип, С. В. (2023). *Музична герменевтика*: монографія. Суми: ФОП Цьома С.П.
146. Шип, С. В. (1998). *Музична форма від звуку до стилю*: Навчальний посібник. Київ: Заповіт.
147. Шип, С. В. (2001). Як передати словами зміст музики (методологічні зауваження до вічного питання педагогіки мистецтва). *Мистецтво та освіта*, 2, 8-12.
148. Шуляр, О. Д. (2017). *Методичні поради з питань організації самостійної роботи з сольного співу, вокальної майстерності та постановки голосу (на допомогу співакам-початківцям)*. Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника.
149. Щербань, П. М. (2002). *Прикладна педагогіка*: навчально-методичний посібник. Київ: Вища школа.
150. Щолокова, О. П. (2014). Мистецька освіта у вимірах сучасності: проблеми теорії та практики. *Наукова школа О. П. Щолокової. Колективна монографія*. Дніпропетровськ: «Адверта», 23-47.
151. Щолокова, О. П. (1996). *Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя*. Київ.
152. Щолокова, О. П. (2005). Сутність і термінологічна характеристика інтерпретаційного процесу в умовах художньо-педагогічної діяльності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*, 2 (7), 2-14.
153. Щолокова, О. П. (2011). Філософські засади мистецької освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені*

М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти, 11(16), 9-13.

154. Цуй, Шилін. (2023). *Формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах міждисциплінарної координації*. (Дис. ... доктора філософії). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.

155. Ян, Цзяін. (2023). *Організаційно-педагогічне забезпечення принципу наступності у навчанні вокалу вчителів музичного мистецтва з КНР в Україні (2000-2015)*. (Дис. ... доктора філософії). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Харків.

156. Ast, F. (1836). *Lexicon Platonicum sive Vorum Platoniarum index*. Vol. 2, Lipsia: in Libraria Weidmanniana. Retrieved from https://archive.org/details/bub_gb_cQw_69ddpokC.

157. Baranovska, I., Dobrovolska, R., & Yakymenko, Y. (2024). Methodological Principles of the Formation of Cultural Competence of Future Art Teachers According to the Educational and Motivational Criterion. *Educological discourse*. vol. 45, № 2, 79-88.

158. Billioud, S. (2007). Confucianism, «Cultural Tradition» and Official Discourses in China at the Start of the New Century. *China Perspectives*, 3, 50–65.

159. Chladenius, J. M. (1752). *Allgemeine Geschichtswissenschaft: worinnen der Grund zu einer neuen Einsicht in allen Arten der Gelahrtheit gelegt wird*. Leipzig: Friedrich Lanckischens Erben. Retrieved from https://archive.org/details/bub_gb_Q5PCw098hxcG.

160. Dilthey, W. (2017). *Einleitung in die Geisteswissenschaften: Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und ihrer Geschichte (Neuausg.)*. Berlin. Retrieved from <https://dn790008.ca.archive.org/0/items/einleitungindieg00dilt/einleitungindieg00dilt.pdf>.

161. Demchenko, O., Kazmirchuk, N., Zhovnych, O., Stakhova, I., Podorozhnyi, V., & Baranovska, I. (2022). Preparing students for the use of theater activities for children's development soft skills: European context. *Society. Integration. Education. Rpoceedings of the International Scientific Conference*. Volume I. May 27th - 28th, 2022. p., 31-46. Retrieved from <http://journals.rta.lv/index.php/SIE/issue/view/176/showToc>
[P. 31-46] <http://journals.rta.lv/index.php/SIE/article/view/6866>.
162. Espinas, A. (1897). *Les Origines de la Technology*. Paris: F. Alcan.
163. Fauconnier, G., Turner, M. (2008). *The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books.
164. Fauconnier, G., Turner, M. (2008). Rethinking Metaphor. *Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, P. 53–66
165. Gordon, W. (1961). *Synectics The Development of Creative Capacity*. Harper & Brothers, New York.
166. Fechner, G. T. (1860). *Elemente der Psychophysik*. Leipzig. Retrieved from <https://www.livelib.ru/author/317929-gustav-teodor-fehner>
167. Fechner, G. T. (1876). *Vorschule der Aesthetik*, Leipzig. Retrieved from <https://www.livelib.ru/author/317929-gustav-teodor-fehner>.
168. Fromm, E. (1941). *Escape from Freedom*. New York, NY: Rinehart.
169. Fromm, E. (1955). *The Sane Society*. New York, NY: Rinehart
170. Gadamer H.-G. (1975). *Truth and Method*. New York.
171. Gerasimova-Persidskaja, N. (2000). *Klang und zeichen in der musikkunst: historisches aspekt. Kiewer beiträge zur musikwissenschaft. Musikwissenschaft im dialog. Sammelband*. Kiew-Düsseldorf.
172. Gordon, E. (2000). *Rhythm: Contrasting the Implications of Audiation and Notation*. Chicago: GIA Publications.

173. Haken, H. (2006). *Information and self-organization: A macroscopic approach to complex systems*. Berlin: Springer Berlin Heidelberg.
174. Hegel, G. W. F. (1817). *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse* (3-rd ed.). Berlin: Heimann. Retrieved from <https://archive.org/details/encyklopdiederph00hege>.
175. Heidegger, M. (1962). *Being and Time*. New York.
176. Herrmann, U. (1971). *Die Pädagogik W. Diltheys*. Göttingen.
177. Higgins, P. (2009) Benjamin Britten: art song, a synthesis of words and music – issues and approaches to text-setting. *Maynooth Musicology: Postgraduate Journal*, 2. pp. 1-18.
178. Jung, C. G. (1991). *The archetypes and the collective unconscious* (R. F. C. Hull, Trans.; 2nd ed.). Routledge
179. Kain, P. J. (1982). *Schiller, Hegel, and Marx: State, Society, and the Aesthetic Ideal of Ancient Greece*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
180. Kazmirchuk, N., Baranovska, I., Mozgalova, N., Shcholakova, O., & Podorozhnyi, V. (2021). Methodological aspects of teacher training for theatrical activities with pupils. *Society. Integration. Education*, Volume I, P. 235-247. Retrieved from <http://journals.rta.lv/index.php/SIE/issue/view/154/showToc>.
181. Kerschensteiner, G. (2018). *The Schools and the Nation*. Forgotten Books.
182. Moos, D. C., & Ringdal, A. (2012). Self-Regulated Learning in the Classroom: A Literature Review on the Teacher's Role. *Education Research International*, p. 1-15. Retrieved from <https://doi.org/10.1155/2012/423284>.
183. Mozgalova, N. G., Baranovska, I. G., Hlazunova, I. K., Mikhlishen, A. V., & Kazmirchuk, N. S. (2021). Methodological foundations of soft skills of musical art teachers in pedagogical institutions of higher education. *Linguistics and Culture Review*, 5(S2), 317- 327.
184. Mozgalova, N., Baranovska, I., Zuziak, T., Martyniuk, A., & Luchenko, O. (2022). Professional training of music and choreography teachers: artistic-

communicative context. *Society. Integration. Education. Rpoceedings of the International Scientific Conference*. Vol. I, May 27th, 194–204. Retrieved from <http://journals.rta.lv/index.php/SIE/issue/view/176/showToc> ,
<http://journals.rta.lv/index.php/SIE/article/view/6889>.

185. Pediye, J. G. (1999). *Griechische Runst und Archaologie*. Koln. Konemann.

186. Rebrova, O., Vei, Simin. (2016). Scientific aproaches to the study of perfonance training of prospective music choreography teachers. *Modern Tendencies in Pedagogical education and Science of Ukraine and Israel: the way to integration*, 7, 15-20.

187. Ricoeur, P. (1970). *Freud and Philosophy: An Essay on Interpretation*. New Haven and London, Yale University. Press. Retrieved from https://web.english.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Ricouer_Freud_and_Philosophy.pdf.

188. Ricoeur, P. (1973, a). The Hermeneutical Function of Distanciation. *Philosophy Today*, 17, 129-143.

189. Ricoeur, P. (1973, b). Creativity in Language. *Philosophy Today*, 17, 97-111.

190. Ricoeur, P. (1975). *La Metaphore vive*. Edition du Seuil, Paris.

191. Rogers, C. R. (1985). Toward a more human science of the person. *Journal of Humanistic Psychology*, 25(4), 7–24. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022167885254002>.

192. Schip, S. (2011). *Methodologische Bedeutung der Doktrin von der musikalischen Musikwissenschaft im Dialog. Sammelband*. Kiew-Düsseldorf, 23-48.

193. Schiller, F. (1962). Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. *Schiller F. Sämtliche Werke*. München: Hanser, 570- 668.

194. Schleiermacher, F. D. E. (1969). *Hermeneutik*. Heidelberg.

195. Stepanova, L. (2017). The essence artistic-hermeneutic competence of undergraduates-choreographers. *Theoretical and methodological of art education in the context of European integration IV International Scientific-practical Conference* (December 11-12. 2017), 80

196. Stepanova, L., Tolstova, N. (2025). Interpretative aspects of the musical and poetic content in Johannes Brahms chamber-vocal works. *Science and technology today. Pedagogy series*, 10 (51), 440-450.

197. Spranger, E. W. (1912). *Dilthey*. Leipzig.

198. Xiaoke, Tang (2024). *Singing Techniques and Teaching Methods of Singer Liao Changyong in Chinese Opera Vocal Performance in a Sociological Context*. Mahasarakham University.

199. 中共中央、国务院印发《中国教育现代化2035》_最新政策 (《Модернізація освіти до 2035 року в Китайській народній республіці) 北京2020.

200. 荀子. (1997). 《荀子》. 北京: 中华书局. Xunzi. (1997). A translation and study of the complete works (J. Knoblock, Trans.; Vols. 1–3). Stanford University Press.

201. 孔子. (1980). 《论语》. 北京: 中华书局. (Kǒngzǐ. (1980). Lúnyǔ. Beijing: Zhonghua Shuju.).

202. 孟子. (1980). 《孟子》. 北京: 中华书局.(Mèngzǐ. (1980). Mèngzǐ. Beijing: Zhonghua Shuju.)

203. 声乐教学方法浅谈 发表时间：2014-06-16T15:42:13.187Z 来源：《科教新时代》2014年6月总第240期 作者：梁勇 [导读] 近年来，随着我国音乐教育事业的日益发展，很多高中学校和学生家长越来越重视，广大的学生也有志于投身音乐事业，这就使得我区的音乐考前培训达到了历史的顶峰。Лян Юн

(2014). Короткий огляд методів викладання вокальної музики. *Science and Education New Era*, червень 2014 р., випуск 240.

204. 高教论坛 浅析歌剧唱法对普通高校声乐教学的借鉴作用 刘奎民 (黑河学院音乐学院, 黑龙江 黑河). Лю Куймін. (2019). Короткий аналіз еталонного значення технік оперного співу для викладання вокальної музики у звичайних університетах. Музична школа, Університет Хейхе, Хейхе, Хейлунцзян 164300, Китай.

205. 高校声乐教学与音乐教育探索与实践 谭鼎文 山东师范大学, 山东 济南 谭 Дінвень. (2018). *Дослідження та практика викладання вокального виконавства та музичної освіти у вищих навчальних закладах* (Шаньдунський педагогічний університет, Цзінань, Шаньдун).

ДОДАТКИ

Додаток А

Тест «Теоретичні основи вокальної педагогіки та культури професійної самоорганізації»

Мета:

Виявити рівень володіння теоретичними знаннями з питань вокальної методики, психофізіології голосоутворення, стилістики камерно-вокального репертуару та педагогіки співу.

I рівень – репродуктивний (знання термінів і понять)

(1 бал за кожну правильну відповідь, максимум – 16 балів)

Тестові запитання:

1. Самоорганізація – це:
 - а) процес зовнішнього контролю діяльності педагога;
 - б) здатність людини свідомо організовувати власну діяльність, керуючись внутрішніми цілями;
 - в) система управління колективом;
 - г) адаптація до зовнішніх умов.

Ключ: б)

2. Рефлексія у професійній діяльності педагога-вокаліста передбачає:
 - а) відтворення дій викладача без осмислення;
 - б) аналіз власних дій, їх ефективності та шляхів самовдосконалення;
 - в) запам'ятовування методичних інструкцій;
 - г) самооцінку естетичних якостей голосу.

Ключ: б)

3. Культура професійної самоорганізації включає передусім:
 - а) знання нотного тексту;
 - б) поєднання когнітивних, мотиваційних, діяльнісних та рефлексивних умінь;
 - в) дисциплінованість і пунктуальність;
 - г) технічну майстерність виконавця.

Ключ: б)

4. Основною функцією дихання у співі є:
 - а) насичення організму киснем;

- б) створення звукового потоку й регуляція фразування;
 - в) посилення тембрових відтінків;
 - г) формування артикуляційної бази.
-

Ключ: б)

5. Резонаторна функція у вокальному виконавстві полягає у:
- а) стабілізації дихання;
 - б) підсиленні, забарвленні та спрямуванні звукових коливань;
 - в) зменшенні напруження голосових зв'язок;
 - г) утворенні звуку.
-

Ключ: б)

6. Артикуляційний апарат забезпечує:
- а) роботу резонаторів;
 - б) формування звуків, дикції та інтонаційної виразності;
 - в) підтримку дихання;
 - г) темброву стійкість.
-

Ключ: б)

7. Вокально-педагогічна компетентність формується за умов:
- а) відтворення академічних вокальних зразків;
 - б) інтеграції теоретичних знань, практичних умінь і художньо-ціннісних орієнтацій;
 - в) автоматичного засвоєння методики;
 - г) участі у конкурсах.
-

Ключ: б)

8. Функція рефлексії у самоорганізації викладача вокалу полягає у:
- а) контролі діяльності студентів;
 - б) корекції власних дій на основі самоаналізу;
 - в) запам'ятовуванні репертуару;
 - г) відборі педагогічного матеріалу.
-

Ключ: б)

9. Психофізіологічна основа голосоутворення передбачає:
- а) лише анатомічні процеси в гортані;
 - б) координацію дихальної, резонаторної та артикуляційної систем;
 - в) роботу слухового апарату;
 - г) музичну пам'ять.
-

Ключ: б)

10. Вокальна позиція — це:

- а) сценічне положення співака;
 - б) сукупність фізіологічних та акустичних умов, що забезпечують якість звуку;
 - в) емоційний стан виконавця;
 - г) жестово-мімічний супровід виконання.
-

Ключ: б)

11. Основне призначення камерно-вокальної лірики полягає у:

- а) демонстрації вокальної техніки;
 - б) передачі інтимно-емоційного змісту через синтез поетичного тексту і музики;
 - в) відображенні масштабних подій;
 - г) поєднанні хору й оркестру.
-

Ключ: б)

12. Професійна самоорганізація у педагогічній діяльності забезпечує:

- а) виконання інструкцій викладача;
 - б) ефективне планування, регуляцію й самооцінку власної роботи;
 - в) автоматичне дотримання розкладу;
 - г) виконання поставлених завдань без творчості.
-

Ключ: б)

13. Самоосвіта є складовою самоорганізації, тому що:

- а) потребує додаткового фінансування;
 - б) передбачає активне самостійне оволодіння знаннями й навичками;
 - в) здійснюється лише під контролем викладача;
 - г) спрямована на розвагу.
-

Ключ: б)

14. Успішна педагогічна діяльність викладача вокалу неможлива без:

- а) авторитарного стилю спілкування;
 - б) розвиненої емпатії, естетичного слуху й педагогічної культури;
 - в) копіювання відомих співаків;
 - г) надмірної емоційності.
-

Ключ: б)

15. Функція педагогічного прогнозування у роботі викладача вокалу полягає у:

- а) передбаченні можливих результатів навчання й методів їх досягнення;
- б) контролі академічної успішності;

- в) підготовці до виступів;
- г) організації репертуарного списку.

Ключ: а)

16. Ключовим показником культури професійної самоорганізації є:
- а) успішне складання іспитів;
 - б) здатність до свідомого планування, рефлексії, самоосвіти й творчої ініціативи;
 - в) наявність постійного педагогічного керівництва;
 - г) володіння широким репертуаром.

Ключ: б)

II рівень – реконструктивний (застосування знань)

(2 бали за кожну правильну відповідь. Максимум — 20 балів. Час виконання – максимум 25 хвилин)

II рівень визначає здатність до застосування знань у типових ситуаціях.

Тестові завдання

1. Установіть відповідність між методами розвитку голосу та їх педагогічною метою:

Методи Педагогічна мета

- | | |
|-----------------------------|--|
| 1. Вправи на дихання | а) розвиток еластичності резонаторів |
| 2. Артикуляційна гімнастика | б) формування чіткої дикції |
| 3. Вокалізація | в) розвиток технічної гнучкості голосу |
| 4. Робота над резонансом | г) стабілізація дихального апарату |

Ключ: 1–г, 2–б, 3–в, 4–а

2. Установіть відповідність між принципами вокально-педагогічної роботи та їх характеристиками:

Принцип Характеристика

- | | |
|---------------------------------|---|
| 1. Індивідуалізація | а) забезпечує урахування природних даних і психофізіологічних особливостей студента |
| 2. Системність | б) передбачає логічну послідовність формування навичок |
| 3. Єдність техніки і художності | в) орієнтує на гармонійне поєднання технічної майстерності й виразності |

Ключ: 1–а, 2–б, 3–в

3. Укажіть правильну послідовність етапів формування навичок співу:

а) розспівування → усвідомлення звукоутворення → робота над інтонацією → інтерпретація твору;

- б) інтерпретація твору → розспівування → формування техніки → усвідомлення дихання;
 в) аналіз тексту → дихання → звукоутворення → сценічна реалізація;
 г) робота над інтонацією → дихання → формування резонансів → репетиція.

Ключ: а)

4. Укажіть, який із нижченаведених факторів найбільше впливає на розвиток вокального тембру:

- а) сила звуку;
 б) резонансна координація;
 в) інтонаційна точність;
 г) ритмічна структура.

Ключ: б)

5. Установіть відповідність між типом дихання та його характеристикою:

Тип дихання Характеристика

- | | | |
|--------------------------|--|------------------------------------|
| 1. Ключичне | а) створює поверхнєве дихання, | швидку втрату повітря |
| 2. Реберно-діафрагмальне | б) забезпечує контрольовану подачу повітря і | стабільність фразування |
| 3. Черевне | в) обмежує рух грудної клітки, | сприяє надмірному тиску на гортань |

Ключ: 1–а, 2–б, 3–в

6. Укажіть, яке положення голосових складок відповідає фазі фонації:

- а) розімкнуте;
 б) напівзімкнуте;
 в) щільно зімкнуте;
 г) хаотичне.

Ключ: б)

7. Визначте, у якому варіанті правильно поєднано метод і педагогічну задачу:

- а) метод вокалізації – розвиток дихального апарату;
 б) метод фразування – формування дикційної виразності;
 в) метод спостереження – рефлексія виконання;
 г) метод дзеркала – корекція позиції голосового апарату.

Ключ: г)

8. Яке твердження найповніше розкриває взаємозв'язок між самоорганізацією та самостійною роботою над вокальним репертуаром?

- а) Самоорганізація визначає послідовність виконання вправ;

- б) Самоорганізація стимулює планування, аналіз і самоконтроль у процесі самостійної творчої діяльності;
- в) Самоорганізація замінює роботу викладача;
- г) Самоорганізація обмежується часом індивідуального заняття.

Ключ: б)

9. Укажіть відповідність між педагогічними категоріями та їх функцією у вокальній освіті:

Категорія Функція

- | | |
|------------------------|--|
| 1. Мотивація | а) стимулювання пізнавальної та виконавської активності |
| 2. Самоконтроль | б) регуляція якості власного виконання |
| 3. Ціннісна орієнтація | в) формування внутрішніх переконань і смислів діяльності |

Ключ: 1–а, 2–б, 3–в

10. Який із нижченаведених принципів найбільшою мірою відображає аксіологічний аспект професійної самоорганізації?

- а) гуманістичний;
- б) діяльнісний;
- в) когнітивний;
- г) аналітичний.

Ключ: а)

ІІІ рівень – аналітичний (усвідомлення, узагальнення, аргументація)

(3 бали за кожну відповідь, оцінюється за змістом. Максимум – 18 балів)

ІІІ рівень тесту містить аналітичні, творчо-рефлексивні завдання та складається з 6 відкритих запитань, орієнтованих на магістерський рівень. Завдання тесту (відкриті запитання):

1. Поясніть, у чому полягає взаємозв'язок між знаннями з психофізіології голосоутворення та ефективністю вокально-педагогічної діяльності.

Очікувана відповідь: аналіз впливу знань про анатомічні й фізіологічні механізми голосу на здатність педагога обирати адекватні методи навчання, уникати перенапруження голосового апарату, формувати здорову техніку співу.

2. Обґрунтуйте, як культура професійної самоорганізації впливає на результативність самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром.

Очікувана відповідь: розуміння того, що самоорганізація забезпечує цілеспрямованість, системність і рефлексію під час інтерпретаційної роботи, сприяє розвитку автономності та творчого мислення.

3. Проаналізуйте роль рефлексії у формуванні професійної компетентності викладача вокалу.

Очікувана відповідь: рефлексія є засобом усвідомлення власних помилок, пошуку шляхів їх подолання, розвитку педагогічної самокритичності й професійного самопізнання.

4. Розкрийте значення гуманістичних і художньо-естетичних цінностей у структурі культури професійної самоорганізації.

Очікувана відповідь: цінності визначають смислову спрямованість діяльності викладача, формують педагогічну етику, відповідальність, духовну позицію в мистецькому освітньому процесі.

5. Наведіть приклад ситуації з навчальної або концертної практики, у якій проявлялися елементи професійної самоорганізації (планування, контроль, самооцінка, рефлексія). Проаналізуйте її.

Очікувана відповідь: конкретна педагогічна або виконавська ситуація з аналізом дій студента (підготовка до виступу, організація репетиції, самостійний вибір інтерпретаційного рішення).

6. Яким чином самостійна робота над вокальним твором сприяє формуванню креативного мислення та професійної зрілості?

Очікувана відповідь: самостійна робота стимулює пошук власних художніх рішень, розвиває відповідальність, уміння робити вибір і нести за нього професійну відповідальність.

Додаток Б

Анкетування: “Моя професійна мотивація у сфері вокально-педагогічної діяльності”

Мета: Виявити рівень стійкості професійної мотивації, прагнення до творчого саморозвитку та ступінь зацікавленості студентів камерно-вокальним мистецтвом як складовою майбутньої фахової діяльності.

Інструкція:

Оцініть кожне твердження за шкалою від 1 до 5, де:

- 1 – зовсім не згоден(на);
- 2 – скоріше не згоден(на);
- 3 – важко визначитись;
- 4 – скоріше згоден(на);
- 5 – повністю згоден(на).

Відповідей “правильних” чи “неправильних” немає — важливо, щоб Ви висловили свою особисту позицію.

Блок 1. Міра стійкої професійної мотивації	
1. Викладання вокалу для мене — це не лише професія, а й важлива життєва місія.	
2. Я відчуваю внутрішню потребу постійно вдосконалюватися як педагог і виконавець.	
3. Навіть у складних умовах навчання або виступу я зберігаю бажання працювати у сфері мистецької освіти.	
4. Мене надихає можливість допомагати іншим розвивати свій голос і артистизм.	

5. Вибір професії викладача вокалу був усвідомленим і відповідає моїм життєвим цінностям.	
Блок 2. Прагнення до творчого саморозвитку	
6. Я систематично шукаю нові методи й підходи у вокально-педагогічній практиці	
7. Мені цікаво брати участь у творчих конкурсах, майстер-класах, вокальних лабораторіях	
8. Прагну розширювати власний репертуар і пробувати нові жанрово-стильові напрями	
9. Я сприймаю помилки не як невдачі, а як поштовх до самовдосконалення.	
10. Рефлексія над власною творчою діяльністю є для мене природною потребою	

Блок 3. Ступінь зацікавленого ставлення до камерно-вокального мистецтва	
11. Камерно-вокальна музика є важливою частиною мого художнього світу.	
12. Робота над камерним репертуаром допомагає мені глибше розуміти художній текст і зміст музики. 13. Під час виконання камерних творів я відчуваю внутрішній духовний підйом і задоволення.	
14. Я вважаю, що камерно-вокальні твори є основою формування художнього смаку та інтерпретаційного мислення.	
15. Мені цікаво вивчати камерну лірику українських і зарубіжних композиторів у порівняльному аспекті.	

Обробка результатів

Максимальна кількість балів – 75 (15 тверджень × 5).

Результати розподіляються за рівнями:

Діапазон балів	Рівень сформованості професійної мотивації	Інтерпретація
61–75 балів	Високий	Стійка внутрішня мотивація, високе прагнення до творчого розвитку, глибока зацікавленість камерно-вокальним мистецтвом; професійна діяльність сприймається як духовна самореалізація.
46–60 балів	Достатній	Переважає позитивна мотивація, наявне прагнення до самовдосконалення, але спостерігається ситуативність або нестійкість творчої активності.
31–45 балів	Середній	Мотивація переважно зовнішня (оцінки, визнання), обмежене усвідомлення значущості камерно-вокальної діяльності.
15–30 балів	Низький	Відсутність внутрішньої мотивації, байдужість до творчої діяльності, формальне ставлення до саморозвитку та камерного репертуару.

Хід проведення

Анкетування проводилося в індивідуальній формі, анонімно, у письмовому вигляді.

Тривалість – **15–20 хвилин**.

Перед початком студенти отримували коротке пояснення про мету дослідження: *“визначити особистісні чинники, що впливають на професійне становлення викладача вокалу”*.

Після збору анкет здійснювалася кількісна обробка результатів (обчислення середніх показників, визначення частоти відповідей за рівнями). Для якісного аналізу додатково використовувалися короткі коментарі студентів щодо причин їх мотивації або труднощів у саморозвитку.

Додаток В

«Лист спостереження»

«Лист спостереження» є інструментом, що використовується для оцінки когнітивно-аксіологічного компоненту культури професійної самоорганізації (КПС) за показником «Усвідомлення значущості самостійної роботи».

Метод фіксує поведінкові прояви ціннісного ставлення та логічності дій магістранта під час самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром.

Мета спостереження: З'ясувати, наскільки здобувач володіє алгоритмом самостійної роботи, демонструє усвідомленість дій і позитивне емоційно-ціннісне ставлення до процесу.

Об'єкт спостереження: Самостійна робота магістранта над камерно-вокальним твором.

Шкала оцінювання:

- **1 бал** – Не виявляється (дії хаотичні, відсутня послідовність).
- **2 бали** – Частково (виявляє послідовність, але нестабільна, відсутня ініціатива).
- **3 бали** – Стабільно проявляється (дії системні, усвідомлені, присутня ініціатива).

№	Показники, що фіксуються в діяльності	Оцінка (1-3 бали)	Примітки (Якісна характеристика)
I. Свідомість та системність			
1	Дотримання логічної послідовності (алгоритму) самостійної роботи		(починає з аналізу тексту/музики, а не з технічних вправ).
2	Усвідомленість дій		(здатність пояснити, чому обрано саме цю вправу чи ділянку твору, а не іншу).
3	Методична доцільність		(логічність і правильність спланованих етапів самостійної роботи, наприклад, у послідовності: дихання → розспівування → робота з текстом).
II. Ціннісне ставлення та мотивація			

4	Прояв стійкої внутрішньої ініціативи		(студент не чекає зовнішнього контролю, активно розпочинає і продовжує роботу).
5	Емоційно-ціннісне ставлення до процесу		(виявляє зацікавленість, зосередженість, відсутність формального чи байдужого ставлення).
6	Регулярність фіксації та перевірки проміжних результатів		(здійснення самомоніторингу).

Узагальнений висновок (На основі спостереження, наприклад: "Студент демонструє системність дій, однак не завжди усвідомлює педагогічну мету").

Після кожного спостереження робиться коротка якісна характеристика, яка фіксується в індивідуальній карті педагогічного спостереження. Оцінка доповнюється структурованою

Додаток Г

Хід проведення:

1. Спостереження здійснюється під час 2–3 занять, де студенти готують камерно-вокальний твір самостійно.
2. Викладач заповнює **спостережний лист**, у якому фіксує частоту проявів поведінкових індикаторів (за трьохбальною шкалою: 1 — не виявляється, 2 — частково, 3 — стабільно проявляється).
3. Після кожного спостереження робиться коротка якісна характеристика: *«студент демонструє системність дій, однак не завжди усвідомлює педагогічну мету»* або *«самостійна робота має формальний характер, відсутня ініціатива»*.

Форма фіксації — **«Карта педагогічного спостереження»** (індивідуальна) ПБ студента, дата, твір, етап підготовки, показники спостереження, узагальнений висновок.

2. Напівструктурована бесіда

Мета:

поглибити дані спостереження, з'ясувавши, наскільки студент **усвідомлює зміст, послідовність і цінність власної самостійної роботи**.

Форма:

індивідуальна розмова тривалістю 10–15 хвилин.

Орієнтовні запитання:

1. Як ви розумієте поняття *«самостійна робота»* у професійній підготовці вокаліста?
2. Які етапи ви зазвичай проходите, коли готуєте новий вокальний твір самостійно?
3. Чи маєте ви власний алгоритм або план дій? Як ви його розробляєте?
4. Які труднощі найчастіше виникають під час самостійної роботи і як ви їх долаєте?
5. Яке значення має для вас камерно-вокальний репертуар у розвитку вашої виконавської індивідуальності?
6. Чи відчуваєте ви задоволення від самостійного опрацювання твору? Чому?
7. Як ви оцінюєте свої результати після виконаної самостійної роботи?

Обробка відповідей:

- оцінюється **глибина усвідомлення процесу (0–3 бали)**;
 - **ціннісне ставлення** (емоційна виразність, мотивація, інтерес — 0–3 бали);
 - **рефлексія** (здатність до самоаналізу — 0–3 бали).
-

Інтерпретація результатів

Рівень	Характеристика
Високий (4 бали)	Студент чітко розуміє сутність самостійної роботи, усвідомлює її значення для професійного розвитку, володіє власним алгоритмом і системно його застосовує.
Достатній (3 бали)	Має загальне уявлення про етапи роботи, усвідомлює важливість самостійності, але не завжди діє послідовно.
Середній (2 бали)	Розуміє потребу в самостійній роботі, але ставиться до неї формально, без глибокої рефлексії.
Низький (1 бал)	Не володіє алгоритмом, не бачить цінності у самостійній роботі, діє лише під зовнішнім контролем.

Підсумкова обробка результатів

- Кількісна: середній бал за групою → визначення рівнів сформованості.
 - Якісна: аналіз типових моделей поведінки та висловлювань.
- Наприклад:
- *Високий рівень*: «Я планую роботу в кілька етапів, записую свої спроби, аналізую дихання, інтонацію, фразування».
 - *Середній рівень*: «Працюю самостійно, але іноді не знаю, з чого почати».
 - *Низький рівень*: «Зазвичай чекаю, що викладач пояснить, як саме треба працювати».

Додаток Д

Картка стратегічного планування самостійної роботи

Діагностичне завдання «Картка стратегічного планування» є інструментом для оцінки прогностично-діяльнісного компонента культури професійної самоорганізації (КПС) за показником «Міра стратегічної обґрунтованості». Воно допомагає виявити здатність магістранта до цілепокладання, логіки роботи та прогнозування результатів.

Структура завдання та Мета

Мета: Оцінити рівень володіння логікою професійного планування та здатність до обґрунтованого прогнозування у самостійній роботі над вокальним репертуаром.

Об'єкт планування: Самостійна робота над камерно-вокальним твором (обраним студентом).

№	Назва розділу (Елемент прогностичної діяльності)	Завдання для студента	Оцінювані параметри
I	Цілепокладання та Мотивація		
1.1	Генеральна мета роботи над твором	Сформулюйте кінцеву художню мету (якого результату ви маєте досягти?).	Чіткість, реалістичність, художня спрямованість.
1.2	Професійна цінність	Обґрунтуйте, які знання, уміння чи якості КПС ви сформуєте/вдосконалисте, працюючи над цим твором.	Зв'язок із вимогами фаху, усвідомлення особистісного сенсу.
II	Стратегічне Планування (Логіка)		
2.1	Аналітичний етап (Герменевтика)	Визначте, які два ключові смислові акценти вимагає розкрити поетичний текст.	Глибина аналізу, виявлення підтексту.
2.2	Технічні виклики	Назвіть найбільш складні вокально- технічні фрагменти (інтонація, дихання, дикція) та методи, які ви плануєте застосувати для їх подолання.	Уміння прогнозувати труднощі, адекватність вибору методів.
2.3	Поетапний розподіл часу	Розбийте роботу на 3–4 етапи (наприклад, розбір → техніка → художнє втілення) та визначте орієнтовні терміни (год./дні) на кожен етап.	Рациональність розподілу ресурсів, системність.
III	Прогнозування та Контроль		

№	Назва розділу (Елемент прогностичної діяльності)	Завдання для студента	Оцінювані параметри
3.1	Прогноз результату	Сформулюйте вимірні критерії самоконтролю для фінального етапу (наприклад, "чистота інтонації в 90% випадків", "рівна кантилена в 5-й фразі").	Здатність переводити художні завдання у вимірні показники.
3.2	Контрольний інструмент	Вкажіть, який інструмент контролю (аудіозапис, відеофіксація, самооцінка за критеріями) буде використано для перевірки досягнення мети.	Усвідомлення необхідності зворотного зв'язку.

Примітки щодо оцінювання

Оцінювання здійснюється за чотирибальною шкалою, де фіксується рівень логічності мислення та методичної доцільності.

- **Високий рівень (4 бали):** Студент демонструє чітку логіку професійного планування, **вміє прогнозувати складнощі**, реалістично оцінює час і ресурси.
- **Середній рівень (2–3 бали):** Студент володіє логікою, але має **труднощі у деталізації етапів** і прогнозуванні результатів.
- **Низький рівень (1 бал):** Відсутнє розуміння загальної мети, план хаотичний, методи обираються **інтуїтивно**, без критичного осмислення.

Додаток Є

ІНТЕРПРЕТОЛОГІЧНЕ ДОСЬЄ

магістранта ____ спеціальність 025 «Музичне мистецтво»

Камерно-вокальний твір: _____

Композитор / поет: _____

1. Загальні відомості про твір (паспорт твору)

- 1.1. Назва твору, тональність, склад (фортепіано/інший акомпанемент).
- 1.2. Рік створення, опус, цикл / позацикловий твір.
- 1.3. Стилiстична доба, національна школа, жанрова специфіка.
- 1.4. Місце твору в життєтворчості композитора та у вокальному репертуарі.

2. Герменевтичний аналіз поетичного тексту

Мета: виявити змістові смисли, художні образи й концепцію автора.

- 2.1. Тематика й домінантна ідея вірша.
- 2.2. Художній світ образів (символи, метафори, емоційні домінанти).
- 2.3. Ритміко-строфічна організація, тип віршування, ключові семантичні вузли.
- 2.4. Авторський контекст (біографічні, культурні, світоглядні аспекти).
- 2.5. Первинна виконавська інтенція: яким бачиться смисл тексту до музичного аналізу?

Короткий висновок герменевтичної фази.

3. Музично-інтерпретаційний аналіз твору

Завдання: ідентифікувати засоби музичної виразності, що розкривають зміст тексту.

- 3.1. **Форма і драматургія:** побудова, кульмінації, емоційні повороти.
- 3.2. **Мелодика:** тип мелодичного розвитку, інтонаційні ядра, тематичні опори.
- 3.3. **Гармонія:** ладо-тональні особливості, гармонічні акценти, напруження/розрядження.
- 3.4. **Ритм і метроритм:** роль у формуванні образності, мовленнєві ритми.
- 3.5. **Фактура і роль акомпанементу:** діалог голосу й фортепіано, “двоголосся образів”.
- 3.6. **Темброві та динамічні характеристики:** штрихи, нюанси, фактурні барви.
- 3.7. **Музично-поетична взаємодія:** відповідність музики слову, зонні смисли, підтекст.

Проміжний аналітичний висновок.

4. Інтерпретологічна концепція виконавця (власне трактування)

- 4.1. Головна художня ідея та емоційно-смісловий вектор виконання.
- 4.2. Концептуальний задум: власний “сюжет”, інтонаційно-образна лінія.
- 4.3. Вибір стилю виконання (традиційний, експресивний, інтимний, лірично-психологічний тощо).
- 4.4. Відповідність обраної концепції жанру камерної лірики.
- 4.5. Аргументація інтерпретаційних рішень (на основі аналізу з розділів 2-3).

5. Вокально-технічна модель реалізації інтерпретації

- 5.1. Тип звучання та вокальна позиція, необхідна для образу (легато, кантілена, декламаційність).
- 5.2. Робота з диханням (фразування, опора, динамічні плани).
- 5.3. Артикуляційно-дикційна стратегія (врахування мовної природи тексту).
- 5.4. Рекомендовані технічні прийоми для ключових фрагментів.
- 5.5. Взаємодія з акомпаніатором: спільні драматургічні точки, баланс голос–інструмент.

6. Підготовка до публічного виконання

- 6.1. Психологічно-виконавська готовність (саморегуляція, концентрація).
- 6.2. Сценічно-комунікативний аспект: жест, пластика, погляд.
- 6.3. Прогностичні труднощі та шляхи їх подолання.
- 6.4. Репетиційний план (короткий тайм-менеджмент виконання твору).

7. Самооцінка магістранта

За 4-бальною шкалою (1 – низький рівень, 4 – високий):

Показник	Оцінка	Коментар
Розуміння поетичного тексту		
Глибина музичного аналізу		
Переконливість інтерпретаційної концепції		
Вокально-технічна реалізація		
Цілісність виконання		
Рівень міжтворчої та міжкультурної ерудиції		

8. Експертна оцінка викладача

(герменевтично-інтерпретаційний профіль магістранта)**

Оцінювання здійснюється за критеріями:

1. Когнітивно-аналітичний критерій

- точність герменевтичного аналізу

- здатність виявляти смисли, символи, підтексти
- розуміння жанрово-стильової специфіки

2. Інтерпретаційно-художній критерій

- оригінальність концепції
- відповідність задуму змісту
- цілісність драматургії виконання

3. Техніко-виконавський критерій

- вокальна інтонаційна якість
- дикція, фразування, динамічні плани
- взаємодія з акомпаніатором

4. Рефлексивно-оцінний критерій

- здатність аналізувати результат
- вміння коригувати інтерпретацію
- гнучкість мислення та професійна рефлексія

Підсумковий рівень:

☐ високий ☐ достатній ☐ середній ☐ низький

Коментар викладача:

9. Висновок Інтерпретологічного досьє

- чи досягнуто художньо-сміслової цілісності;
- чи відповідає виконання вимогам камерно-вокального стилю;
- наскільки гармонійно поєднані герменевтична, музично-аналітична й вокально-технічна складові;
- загальна характеристика інтерпретаційної культури магістранта.

Додаток Ж

Щоденник самоспостереження

Для вимірювання рівня сформованості прогностично-діяльнісних умінь за показником «рівень самодисципліни та саморегуляції» використовується щоденник самоспостереження. Цей інструмент дозволяє магістрантам фіксувати послідовність дій під час самостійної роботи над вокальним репертуаром, а також діагностувати рівень усвідомленості, відповідальності та рефлексивності.

Зразок Щоденника Самоспостереження (Фрагмент на Тиждень)

	Дата: Дата: Дата:
Розділ	Обрати Обрати Обрати
I. Стратегія та Планування	
Тема/Твір	
1. Мета/Завдання заняття	
2. Тривалість, запланована (хв)	
3. Фактична тривалість (хв)	
II. Регуляція та Діяльність	
4. Дотримання плану / Алгоритму (<i>Оцінка: 1-4</i>)	
5. Прояви вольового зусилля (були/ні) (<i>Фіксація подолання труднощів</i>)	
6. Виниклі труднощі (техніка/емоції)	
7. Спосіб подолання труднощів (<i>Що я зробив для корекції?</i>)	
III. Рефлексія та Самооцінка	
8. Емоційний стан під час роботи (<i>Оцінка: 1 – низький тонус, 5 – високий тонус</i>)	
9. Самооцінка результату (чи дотримувався визначених у стратегічному плані темпу, динаміки, фразування, засобів художньої виразності) та визначення сильних і слабких сторін власного виконання (<i>Наскільки я виконав мету? 1-5</i>)	
10. План подальших дій / Корекція	

Обґрунтування показників та їхня роль у діагностиці

1. Регулярність та Системність (Пункт 4, 3): Регулярність, системність та глибина записів є важливими індикаторами сформованості саморегуляційних механізмів і вміння організовувати власну діяльність. Розбіжність між запланованою та фактичною тривалістю (п. 2, 3) виявляє рівень самодисципліни.
2. Вольова Регуляція (Пункт 5): Фіксація вольових зусиль, труднощів та способів їх подолання (п. 5, 6, 7) дозволяє виявити індивідуальний стиль самоорганізації та ступінь розвитку вольової регуляції.

3. Рефлексивність (Пункт 9, 10): Самооцінка результатів та планування подальших дій (п. 9, 10) демонструє рефлексивне ставлення до результатів і вміння самостійно коригувати процес навчання, що є ознакою високого рівня саморегуляції.

Щоденник самоаналізу є ефективним інструментом для виявлення індивідуального стилю самоорганізації, ступеня розвитку самоконтролю, вольової регуляції та внутрішньої мотивації майбутніх викладачів вокалу.

Додаток 3

Методичні рекомендації до алгоритму самостійної роботи над твором камерно-вокального жанру

Працювати з твором потрібно упродовж кількох коротких, але регулярних сесій, а не одного тривалого заняття. Це сприяє формуванню стійких навичок самоорганізації. Вербальна реплікація повинна бути обов'язковою на кожному творі, особливо на етапах первинного й повторного прослуховування.

Німецький текст у творах Брамса виконує функцію не тільки смислового, а й фонетичного «тренажера»: твердий приголосний ряд, дифтонги, різкі відтінки голосних сприяють активізації м'язів артикуляційного апарату.

При роботі над мовленням застосовувати комбіновану вправу:

- а) повільне проговорювання →
- б) речитатив на одній ноті →
- с) поєднання тексту з мелодією.

При аналізі фортепіанної партії важливо з'ясувати, яку функцію вона виконує:

- описовий фон;
- психологічний підтекст;
- структурний маркер (кроки, биття серця, рух);
- поліфонічний «співрозмовник».

Складні місця слід опрацьовувати окремо із застосуванням методів:

- уповільнення;
- фрагментації;
- «дзеркальної» вправи (зміна ритму);
- ізольованих повторів голосних і приголосних.

Щоденник самоаналізу має містити три обов'язкові позиції:

- Що вдалося сьогодні?
- Які труднощі я виявив?
- Що потрібно зробити завтра?

Вироблення інтерпретаційної концепції повинно ґрунтуватися на герменевтичному аналізі, а не на копіюванні відомих виконавців. Підсумкова презентація має супроводжуватися коротким усним поясненням вибраної інтерпретації, що стимулює мислення та професійну автономію.

Додаток І

Рекомендований камерно-вокальний репертуар для магістрантів 1 курсу

(добір сформовано з урахуванням: жанрової різноманітності, доступності фактури, педагогічної цінності, виражальних можливостей та придатності для самостійного опрацювання)

1. Німецька камерно-вокальна лірика (Lied)

Основна мета: формування поетико-музичної чутливості, робота з німецькою орфоєпією, розвиток образного мислення.

Й. Брамс

- *Wiegenlied* op.49 №4
- *Der Gang zum Liebchen* op.48 №1
- «*Mädchenlied*» op.107 №1

Ф. Шуберт

- *Auf dem Wasser zu singen*
- *Du bist die Ruh*
- *Heidenröslein*

Р. Шуман

- *Widmung*
- *Der Nussbaum*
- *Im wunderschönen Monat Mai*

2. Французька вокальна мініатюра

Мета: розвиток кантиленного дихання, легато, нюансування; освоєння м'якої вокальної манери.

Г. Форе

- *Après un rêve* op.7 №1
- *Les berceaux*

К. Дебюссі

- *Beau soir*
- *Mandoline*

Е. Шоссон

- *Le charme*

3. Італійська камерна музика / класична вокальна школа

Мета: техніка бельканто, фразування, резонансне звучання.

В. Белліні

- *Vaga luna che inargenti*

С. Донауді

- *Come l'allodoletta*
- *O del mio amato ben*

Ф. Паоло Тості

- *Ideale*
- *L'alba separa dalla luce l'ombra*

4. Англомовна камерно-вокальна лірика

Мета: удосконалення дикції, інтонаційної природності англійської мови.

Р. Квілтер

- *Now sleeps the crimson petal*
- *Fair House of Joy*

Б. Бріттен

(більш складний рівень – для другої половини року)

- *Come you not from Newcastle?*

5. Українська камерно-вокальна музика

Мета: формування національної стилістичної ідентичності виконавця, робота з українським художнім словом, розвиток інтонаційної чутливості.

К. Стеценко

- *Стоїть гора високая*
- *Вечірня пісня*

Я. Степовий

- *Дивлюсь я на небо*
- *Ніч яка місячна*

М. Лисенко

- *Безмежнеє поле*
- *Молитва за Україну* (камерна версія/транскрипції)

6. Музика композиторів XX століття (в межах зручної складності)

Мета: формування сучасного слухового досвіду, вміння працювати зі складнішою гармонією.

П. Хіндеміт

- *Singet leise*

Б. Барток

- *Five Slovak Folk Songs* (вибрані номери)

Ф. Пуленк

- *Les chemins de l'amour*

7. Китайський камерно-вокальний репертуар (за потребою міжкультурного компоненту)

Мета: розширення вокально-культурної компетентності, порівняльний мистецький аналіз.

Хуан Цзи (黃自)

- *淡淡幽情* (Light Sentiment)

- 玫瑰三願 (Three Wishes of the Rose)

Цінґ Юнчен (秦咏诚)

- 我爱你，中国 (I Love You, China) — у камерній версії

8. Рекомендований “мінімум” для 1 курсу магістратури:

Для формування навичок самостійної роботи кожен магістрант має опрацювати:

- 1 німецький Lied
- 1 французьку пісню
- 1 італійський романс або арію камерного типу
- 1 українську камерно-вокальну мініатюру
- 1 твір XX століття або міжкультурний за вибором

Додаток К

МЕТОДИЧНА КАРТКА САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

Й. Брамс «Mädchenlied» op. 107 №5.**1. Початкове ознайомлення з твором**

- Прочитати поетичний текст у перекладі та мовою оригіналу.
- Визначити загальний настрій, тип ліричного сюжету, образний фокус (дівочі почуття, внутрішній монолог, емоційна стриманість).

2. Герменевтичний аналіз (скоротка карта)

- З'ясувати контекст створення твору: місце в опусі, стильову манеру пізнього Брамса.
- Визначити смислотвірні образи тексту (ніч, очікування, приглушені емоції).
- Проаналізувати музичні відповідники: мелодійна хвилеподібність, м'яка гармонізація, взаємодія вокальної та фортепіанної партії.

3. Виконавсько-технічна робота**3.1. Виявлення складних місць**

- Проаналізувати ділянки із синкопованими ритмами, дрібними інтонуваннями та м'якими інтервальними ходами.
- Виділити моменти, де потрібно уникати зайвого форсування звуку.

3.2. Робота над диханням

- Зробити попередню розстановку дихальних точок, враховуючи довгі фрази й брамсівську плавність.
- Використовувати техніку «дихання на фразу», а не «на ноту».

3.3. Робота над німецькою орфоєпією

- Визначити слова із фонетичними труднощами: дифтонги *ei*, *au*, приголосні *ch*, *sch*, *st*.
- Виконати вокалізування тексту на ритмічну структуру (*sprechgesang*).
- Врахувати, що німецька дикція сприяє активізації голосового апарату: чітке вимовляння приголосних забезпечує темброву опору та інтонаційну точність.

3.4. Робота над темпом

- Обрати середній, стримано-ліричний темп.
- Перевірити, щоб легкі агогічні відхилення не порушували логіки внутрішньої драматургії.

3.5. Єдність мелодії та фортепіанного супроводу

- Прослухати партію фортепіано окремо для виявлення її “емоційної підкладки”.
- Проаналізувати пунктирні та арпеджійні фігури, що створюють атмосферу внутрішнього хвилювання.
- Домогтися балансу: вокальна партія — це «верхній план», фортепіано — образний коментар.

4. Інтерпретаційний задум

- Сформувати коротку словесну концепцію: що саме хоче сказати виконавець, який внутрішній стан передає?
- Визначити образну домінанту: інтимність, очікування, приглушена емоційність.

5. Самоконтроль і рефлексія

- Записати виконання й проаналізувати: дикція, інтонаційна чистота, динамічні переходи, відповідність задуму.
- Зробити нотатки у щоденнику інтерпретації: «Що вдалося?», «Що потребує корекції?», «Які смисли відкрилися після виконання?».

Додаток Л

150

Mädchenlied.

(Haydn.)

Leise bewegt.

Op. 107. N^o 5.

51.

Auf die Nacht in der Spinn-stub'n da sin-gen die Mäd-chen, da
 Spinn't Je-des am Braut-schatz, dass der Lieb-ste sich freut. Nicht

la-chen die Dorf-bub'n, wie flink gehn die Rad-chen!
 lan-ge, so gibt es ein Hoch-zeit-ge-läut.

Kein Mensch, der mir gut ist,
 will nach mir fra-gen; wie bang mir zu Mut ist, wem soll ich's

dolce
più p

kla - gen? Die
dolce
 Trä - nen rin - nen mir ü - bers Ge - sicht.
dolce
 wo - für soll ich spin - nen? Ich weiss es
dim.
 nicht! Ich weiss es nicht!
 Ich weiss es nicht!
p dolce

Додаток М

МЕТОДИЧНА КАРТКА САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

Й. Брамс «Der Gang zum Liebchen» op. 48 №1

1. Початкове ознайомлення

- Прочитати поетичний текст, звернувши увагу на сюжет: юнак іде на зустріч із коханою.
- Визначити емоційний тон: тривога, очікування, ніжність.

2. Герменевтичний аналіз

- Розглянути композиційну особливість: «поступальний хід» у супроводі як метафора кроків.
- З'ясувати, як фортепіанний акомпанемент моделює настрій очікування й легку тривогу.
- Визначити ключові смислові вузли тексту й музики.

3. Виконавсько-технічна робота

3.1. Виявлення складних для виконання місць

- Ритмічно повторювані мотиви в супроводі.
- Мелодійні ходи, що потребують legato без втрати інтонації.
- Моменти зміни динаміки (pp—mf—pp), які вимагають контролю дихання.

3.2. Дихання

- Розставити дихання відповідно до фразових пауз поетичного тексту.
- Тренувати дихальні переходи, які не порушують "кроковий" плин твору.
- Використати вправи на тримання довгих фраз у легкому mezzo piano.

3.3. Німецька орфоепія

- Відпрацювати *Der Gang, Liebchen, bange, Herzchen* — у словах поєднані м'які та тверді приголосні, що вимагає чіткої артикуляції.
- Важливо: німецькі приголосні є сильними носіями смислу, тому надмірне «згладжування» призводить до втрати художньої виразності.
- Артикуляційні вправи: “повільне проговорення – ритмічне проговорення – проговорення на легато”.

3.4. Робота над темпом

- Темп обирається помірний, із легким внутрішнім рухом.
- Недоцільно обирати надто повільний темп — втратиться образ «поступання».

3.5. Єдність вокальної та фортепіанної партій

- Проаналізувати акомпанемент як «психологічний фон»: повторюваний мотив — «пульс очікування».
- Виявити моменти, де фортепіано передає підтекст (збільшення тривоги, ніжність, сумнів).
- Узгодити фразування: вокальна фраза повинна «лягати» на природну хвилю акомпанементу.

4. Інтерпретаційний задум

- Створити концепцію: у чому головна ідея — очікування? надія? страх?
- Уточнити характер: юнак чи вже дорослий герой?
- Визначити смислові акценти: на словах *bange*, *Herzchen*, *Liebchen*.

5. Самоконтроль і рефлексія

- Виконати запис і провести аналіз за критеріями:
 - інтонаційна точність,
 - дикційна зрозумілість,
 - логіка фразування,
 - відповідність задуму.
- Зробити нотатки у щоденнику самоаналізу.

Додаток Н

7 Lieder, Op. 48

1. Der Gang zum Liebchen

Josef Wenzig

Johannes Brahms

Con grazia

Singstimme
Voice

1. Es glänzt der Mond nie - der, ich soll - te doch wie - der zu mei - nem

Pianoforte

7

Lieb - chen, wie mag es ihr gehn?

12

animato

animato

Ach weh, sie ver -

17

za - get und kla - get, und kla - get, daß sie mich nim - mer im

12

Le - ben wird sehn!

15

12 (Tempo I)

2. Es ging der Mond un - ter, ich eil - te doch man - ter, und

19

eil - te, daß kei - ner mein Lieb - chen ent - führt.

Додаток О

Алгоритм герменевтичного опрацювання твору камерно-вокального жанру

Алгоритм включає кілька взаємопов'язаних етапів:

1. Первинне смислове занурення

Мета: сформувати загальне уявлення про настрій, провідний образ і емоційний тонус твору.

Дії виконавця:

- уважно прочитати поетичний текст (мовою оригіналу або перекладом);
- визначити домінантні образи, ключові слова, емоційні акценти;
- встановити первинну інтонаційно-емоційну атмосферу твору;
- сформувати попереднє уявлення про провідну ідею та потенційний змістовий розвиток.

2. Аналіз поетичного тексту як носія смислу

Мета: усвідомити зміст твору у його мовно-образному вимірі.

Дії:

- граматичний та семантичний аналіз тексту;
- виявлення метафор, символів, образних паралелей;
- аналіз композиції поезії, ритміки, строфіки, внутрішньої драматургії;
- уточнення філософських, культурних, психологічних підтекстів.

3. Аналіз музичної мови та її смислоутворюючих елементів

Мета: визначити, яким чином музика транслює, доповнює або трансформує зміст поетичного тексту.

Дії:

- аналіз мелодики (контур, інтонації, кульмінації, характер руху);
- аналіз гармонії (тональність, модальні зсуви, акордові функції);
- аналіз ритму (пульсація, синкопи, повтори, метроритмічна організація);
- аналіз фактури та художніх прийомів акомпанементу;
- виявлення музичних символів та інтонаційних смислів.

4. Встановлення взаємодії поетичного та музичного компонентів

Мета: виявити принципи музично-поетичної відповідності.

Дії:

- зіставити художні образи тексту з інтонаційними моделями мелодії;
- встановити відповідність кульмінаційних зон у слові та музиці;
- визначити, як музика деталізує психологічні стани персонажів;
- простежити, як музичні засоби «підсилюють», «уточнюють» чи «переосмислюють» поетичний зміст.

5. Виявлення жанрово-стилістичної специфіки твору

Мета: розташувати твір у системі жанрових та стильових закономірностей.

Дії:

- визначити жанрову основу (пісня, романс тощо);

- проаналізувати стиль композитора в контексті національної та європейської традиції;
- з'ясувати типові виражальні засоби твору в системі камерно-вокальної лексики;
- зіставити твір з іншими зразками автора або епохи.

6. Аналіз авторських інтенцій

Мета: зрозуміти задум композитора та глибинні художні смисли.

Дії:

- врахувати біографічний контекст;
- виявити історичні, соціокультурні та особистісні чинники створення твору;
- визначити змістовий імпульс, мотиви та художні пошуки композитора.

7. Формулювання інтерпретаційної концепції

Мета: синтезувати результати аналізу в цілісну смислову модель виконання.

Дії:

- визначити емоційно-образний стрижень інтерпретації;
- обґрунтувати вибір темпів, динаміки, штрихів, артикуляції;
- визначити характер вокальної манери, тип звуковедення, фразування;
- вибудувати логіку драматургічного розвитку у власному виконанні.

8. Прогностичне планування й підготовка до виконавської реалізації

Мета: спрогнозувати результат творчої дії та виробити стратегію роботи.

Дії:

- скласти індивідуальний план самостійної роботи над твором;
- спрогнозувати труднощі та визначити шляхи їх подолання;
- запланувати контрольні точки вокально-інтерпретаційного удосконалення.

9. Рефлексія та самооцінювання

Мета: усвідомити якість власного інтерпретаційного рішення.

Дії:

- провести самоаналіз результатів виконання;
- порівняти власну інтерпретацію з первинними уявленнями, авторською концепцією та вимогами стилю;
- зафіксувати у щоденнику самоаналізу висновки та подальші завдання.

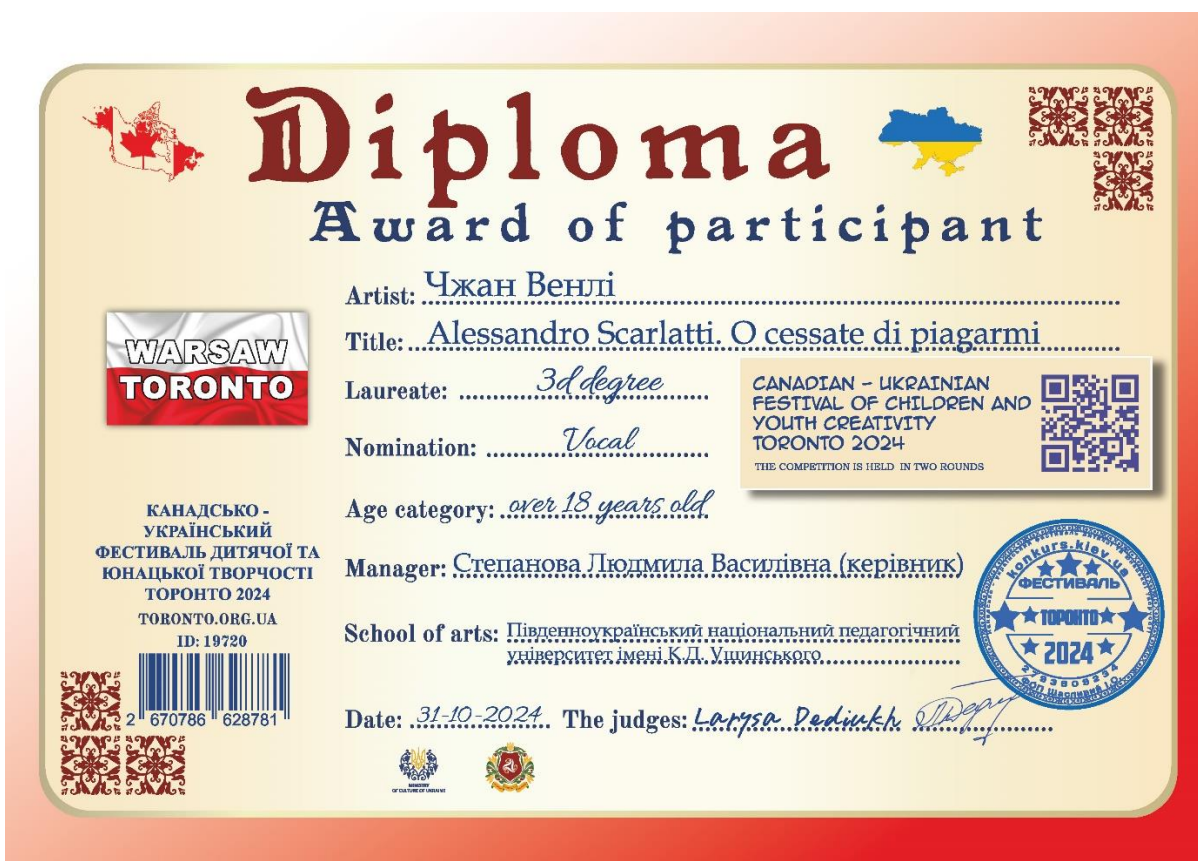
Таким чином, передбачаємо, що алгоритм герменевтичного опрацювання забезпечує:

- розвиток когнітивно-аналітичних умінь;
- поглиблення естетичного та емоційно-ціннісного сприйняття;
- формування прогностично-діяльнісних умінь планування інтерпретації;
- створення умов для формування культури професійної самоорганізації майбутнього викладача вокалу.

Додаток П



Додаток Р



Додаток С



Додаток Т

СЛАВА УКРАЇНІ! ГЕРОЯМ СЛАВА!



Міністерство культури та стратегічних комунікацій України
 Львівська обласна державна адміністрація
 Львівський Національний університет
 ветеринарної медицини та біотехнологій ім. С.З. Гжицького
 Творча спілка «Асоціація діячів естрадного мистецтва України»
 ГО «Агентство охорони прав виконавців»
 UA: Українське радіо, радіоканал «Культура»
 UA: ТБ «Суспільне»

Всеукраїнський фестиваль-конкурс «ЗОЛОТИЙ ПЕРЕТИН ЛЬВОВА - 2025»

Під патронатом ректора Львівського національного університету
 ветеринарної медицини та біотехнологій імені Степана Гжицького
 професора Івана Парубчака

ДИПЛОМ

ЛАУРЕАТ II ПРЕМІЇ

НАГОРОДЖУЄТЬСЯ

Чжан Венлі

м. Нінся, Китай, член ТС «АДЕМ України»,
 соліст – вокаліст,

Південноукраїнський національний педагогічний університет
 імені К.Д. Ушинського, м. Одеса

Голова Жюри:

Президент ТС «Асоціація діячів естрадного мистецтва України»,
 заслужений діяч мистецтв України
Віктор Герасимов

Члени Жюри:

Олег Гафткович
 начальник відділу культури
 Збараської РДА Тернопільської області,
 заслужений працівник культури України,
 головний режисер – постановник

Оксана Качмар
 заслужена діячка естрадного мистецтва України

Софія Станжицька
 режисер, заслужена артистка естрадного мистецтва України

Оксана Лучко
 заслужений діяч естрадного мистецтва України,
 заслужена артистка естрадного мистецтва України, м. Львів

Олег Дзяма
 почесний голова Львівського обласного відділення ТС «АДЕМ України»

Відповідальний секретар Жюри:

Катерина Станжицька
 старший викладач Інституту мистецтвознавства Національного
 педагогічного університету імені М.П. Драгоманова,
 заслужена діячка естрадного мистецтва України,
 головний хормейстер, директор – розпорядник

Тарас Шіт

голова Львівського обласного відділення творчої спілки «Асоціація діячів естрадного
 мистецтва України», доцент кафедри режисури та хореографії
 факультету культури і мистецтв Львівського національного університету
 імені Івана Франка, заслужений діяч естрадного мистецтва України,
 головний балетмейстер

Михайло Рибка
 майстер розмовного жанру, заслужений артист України

Ірина Климович
 заслужений діяч естрадного мистецтва України,
 м. Львів



Додаток У



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Державний заклад

**"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені К. Д. УШІНСЬКОГО"**

65020, м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 733-55-62; факс: (048) 728-08-01

E-mail: pdpu@pdpu.edu.uaвід 27.12.2024 № 3136/24

на № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспіранта кафедри
музичного мистецтва і хореографії Державного закладу «Південноукраїнський
національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»**

Чжан Венлі

**з теми: «ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ
МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ ЗАСОБАМИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ
НАД КАМЕРНО-ВОКАЛЬНИМ РЕПЕРТУАРОМ»
за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки**

Протягом 2022-2024 рр. в освітній процес кафедри вокально-хорової підготовки факультету музичної та хореографічної освіти впроваджувалася методика формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу засобами самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром.

Реалізація завдань дослідження здійснювалася під час занять із фахових дисциплін та у процесі виробничої (педагогічної) практики. Крім того, активна робота проводилася у форматі засідань «круглого столу» учасників формувального етапу експерименту, а також тренінгових занять, що відбувалися в межах діяльності Лабораторії «Інновації мистецької освіти», яка функціонує на факультеті музичної та хореографічної освіти. У дослідно-експериментальній роботі взяли участь 60 здобувачів вищої освіти та викладачі кафедри вокально-хорової підготовки.

Перевірка ефективності запропонованої авторської методики відбувалася в процесі формувального експерименту, який охоплював чотири етапи: мотиваційно-орієнтаційний, інформаційно-аналітичний, діяльнісно-рефлексивний, творчо-інтеграційний.

На першому етапі освітній процес експериментальної групи спрямовувався на формування інтегрованих музикознавчих, теоретико-виконавських і психолого-педагогічних знань, необхідних для самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром. Здобувачі опановували методи герменевтичного й цілісного аналізу вокальних творів, розробляли інтерпретаційні концепції виконання, вдосконалювали навички виразного виконання й творчого музикування. У процесі навчання впроваджувалися технології міждисциплінарної координації та алгоритмізації формувально-виконавських дій, а також використовувалися творчі форми роботи – імпровізація, обробка, аранжування музичного матеріалу, що сприяло розвитку самостійності, ініціативності та професійної самоорганізації студентів.

Запропонована методика спрямовувалася на формування в здобувачів досвіду професійної самоорганізації та оволодіння навичками самостійної роботи над вокальним репертуаром. До їх числа належали створення «Вокального аудіощоденника» (Voice-log) для самоаналізу, а також контент-дайджесту й відео-кейсів для розширення вокального тезаурусу, апробація інтерактивних методів проведення самостійної роботи з вокальної підготовки, поетапна робота над інтерпретацією камерно-вокального репертуару тощо. Особливу увагу було приділено структурованим бесідам та мотиваційним діалогам, спрямованим на посилення таких особистісно-вольових якостей магістрантів, як відповідальність, спрямованість на результат, самодисципліна, самомотивація тощо.

За результатами другого діагностичного зрізу було засвідчено, що вищого рівня в ЕГ досягли на 19,7% респондентів більше, чим у першому зрізі, а в КГ їх кількість зросла тільки на 6,5 %. На достатньому рівні в ЕГ було виявлено зростання кількості здобувачів на 29,8%, у КГ – на 9,6%. На задовільному рівні кількість респондентів, порівняно з результатами констатувального зрізу, в ЕГ зменшалася на 16,7 %, тоді як в КГ – лише на 5,8 %. Відповідним чином, на нижчому рівні в ЕГ їх кількість зменшилася на 33%, а в КГ – тільки на 10,4 %.

Отримані результати діагностики засвідчили ефективність методики формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу засобами самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром.

Результати дослідження обговорено на засіданні кафедри вокально-хорової підготовки 20 грудня 2024 року (протокол № 5).

Проректор з наукової роботи

Завідувач кафедри вокально-хорової підготовки



Ганна МУЗИЧЕНКО

Наталія АШИХМІНА

Zhang Wenli
张文李

数字签名者: 张文
李
日期: 2025. 10. 31
13:17:19 +02'00'

